



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Yıl/Year 2023.Ö13 (Ekim/October)

RumeliDE'nin 10. Yılından
Cumhuriyet'in 100. Yılına

A R M A Ğ A N

10th Anniversary of RumeliDE
to the 100th Anniversary of the Republic

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِكُمْ وَاللُّوَانِكُمْ 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)

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

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)
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	American Culture and Literature
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)
Arap Dili ve Edebiyatı	Arabic Language and Literature
Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Hüseyin ARSLAN Yalova University (Turkey)
Çin Dili ve Edebiyatı	Chinese Language and Literature
Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Fars Dili ve Edebiyatı	Persian Language and Literature
Dr. Ahmet KARA Dicle Üniversitesi	Dr. Ahmet KARA Dicle University (Turkey)
Fransız Dili Eğitimi	French Language Teaching
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Professor Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Fransız Dili ve Edebiyatı	French Language and Literature
Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
Gürcü Dili ve Edebiyatı	Georgian Language and Literature
Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
İngiliz Dili Eğitimi	English Language Teaching
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)
İngiliz Dili ve Edebiyatı	English Language and Literature
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
İspanyol Dili ve Edebiyatı	Spanish Language and Literature
Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Olcay ÖZTUNALI İstanbul Medeniyet University (Turkey)
İtalyan Dili ve Edebiyatı	Italian Language and Literature
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN

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

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

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

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

Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi (Ukrayna) Dr. Layal MERHY Lebanese Üniversitesi (Lübnan) Dr. Linda TORRESİN Padova Üniversitesi (İtalya) Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep Üniversitesi (Türkiye) Dr. Rachael RUEGG Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda) Dr. Reza Hosseini BAGHANAM Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran) Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Halil İbrahim İSKENDER Kırklareli University (Turkey) Dr. Iryna DRYGA Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine) Dr. Layal MERHY Lebanese University (Lebanon) Dr. Linda TORRESIN Università degli Studi di Padova (Italy) Dr. Önder ÇANGAL Gaziantep University (Turkey) Dr. Rachael RUEGG Victoria University of Wellington (New Zealand) Dr. Reza Hosseini BAGHANAM İslamic Azad University of Tabriz (Iran) Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey) Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
YAYIN YÖNETMENİ Yasemin GÜVENİLİR	PUBLISHING DIRECTOR Yasemin GÜVENİLİR
DİL VE DİZİN UZMANLARI İngilizce Redaksiyon Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Türkçe Redaksiyon Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Soner TOKTAR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Serpil KOYUNCU Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Arş. Gör. Mehmet TUNCER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye) Dizin Dr. Büşra KAPLAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	REVIEWS AND INDEX EDITORS English Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey) Turkish Dr. Hakkı ÖZKAYA Kırklareli University (Turkey) Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Soner TOKTAR Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Serpil KOYUNCU Kırklareli University (Turkey) Research Asst. Mehmet TUNCER Kırklareli University (Turkey) Index Dr. Büşra KAPLAN Kırklareli University (Turkey)

DIŞ TEMSİLCİLER	FOREIGN REPRESENTATORS
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)	Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Doç. Dr. Ludmila MEŐKOVÁ (Slovakya)	Assoc. Prof. Ludmila MEŐKOVÁ (Slovakia)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Meqsud SELİM (Çin)	Assoc. Prof. Meqsud SELİM (China)
Doç. Dr. Tarık DURAN (Sırbistan)	Assoc. Prof. Tarık DURAN (Serbia)
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)	Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)	Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)	Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVİC (Karadağ)	Dr. Radmila LAZAREVİC (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zellanda)	Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)	Dr. İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)
Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)	Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
DANIŞMA KURULU	ADVISORY BOARD
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	Professor Hicabi KIRLANGIÇ

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

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muhammet KOÇAK Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Muharrem DAYANÇ İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa BALCI İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa S. KAÇALIN Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa KURT Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa KURT Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SARICA Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa SARICA Adnan Menderes University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Professor Mustafa ÖZKAN İstinye 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	Professor Secaattin TURAL

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

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

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

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

Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gül Banu DUMAN	Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN
Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gülnur AYDIN	Assoc. Prof. Gülnur AYDIN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞL	Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞL
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Haluk ÖNER	Assoc. Prof. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Hülya KAYA	Assoc. Prof. Hülya KAYA
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim SONA	Assoc. Prof. İbrahim SONA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Doç. Dr. İbrahim USTA	Assoc. Prof. İbrahim USTA
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl Üniversitesi (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)

Adres

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

Address

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

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

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

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

Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Yasemin BAKİ	Assoc. Prof. Yasemin BAKİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf AVCI	Assoc. Prof. Yusuf AVCI
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Doç. Dr. Yusuf POLAT	Assoc. Prof. Yusuf POLAT
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)
Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Abdulhakim TUĞLUK
İğdır Üniversitesi (Türkiye)	İğdır University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Abdulkadir HAMARAT	Dr. Abdulkadir HAMARAT
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Abdullah UÇAR	Dr. Abdullah UÇAR
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÜNAL	Dr. Abdulkadir ÜNAL
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)	Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)
Dr. Abdullah YILDIRIM	Dr. Abdullah YILDIRIM
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR
Maltepe Üniversitesi (Türkiye)	Maltepe University (Turkey)
Dr. Adem CAN	Dr. Adem CAN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Abidin KARASU	Dr. Abidin KARASU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmad OMAR	Dr. Ahmad OMAR
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ahmed ALDYAB
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)

Adres

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

Address

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

Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmed Hassan ALI	Dr. Ahmed Hassan ALI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ahmet AKGÜL	Dr. Ahmet AKGÜL
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta University of Applied Sciences (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet AYKAN	Dr. Ahmet AYKAN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet DEMİREL	Dr. Ahmet DEMİREL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet Hamdi CAN	Dr. Ahmet Hamdi CAN
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KARA	Dr. Ahmet KARA
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet KARABULUT	Dr. Ahmet KARABULUT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAKUŞ	Dr. Ahmet KARAKUŞ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Ahmet KARAMAN	Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Akram NEJABATİ	Dr. Akram NEJABATI
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Alena DHAHİ	Dr. Alena DHAHİ
Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Alev ÖNDER	Dr. Alev ÖNDER
Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Alev YEMENİCİ	Dr. Alev YEMENİCİ
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Ali ALTUN	Dr. Ali ALTUN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Ali İhsan AKÇAY	Dr. Ali İhsan AKÇAY
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Ali İhsan YAPICI	Dr. Ali İhsan YAPICI
Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)
Dr. Ali KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Ali Kemal ŞAŞ	Dr. Ali Kemal ŞAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)	Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)
Dr. Ali SERİNKÖZ	Dr. Ali SERİNKÖZ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Ali TÜLÜ	Dr. Ali TÜLÜ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ali YİĞİT	Dr. Ali YİĞİT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Alparslan OYMAK
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Alper GÜNAYDIN	Dr. Alper GÜNAYDIN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Alper TULGAR	Dr. Alper TULGAR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER

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

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

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

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

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

Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağlar DEMİR	Dr. Çağlar DEMİR
Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)	Bahkesir University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çare TUFANER	Dr. Çare TUFANER
Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)	Adıyaman University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN	Dr. Çetin ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
Istanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA	Dr. Çınara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Derya TUZCU EKEN	Dr. Derya TUZCU EKEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Devrim Çetin GÜVEN	Dr. Devrim Çetin GÜVEN
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Devrim HÖL	Dr. Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Dilber ZEYTİNKAYA	Dr. Dilber ZEYTİNKAYA
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)

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

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

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

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

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

Dr. Hanife ERDOĞAN	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

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

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

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

Dr. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU	Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Kerim SARIGÜL	Dr. Kerim SARIGÜL
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY	Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ	Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Kudret SAVAŞ	Dr. Kudret SAVAŞ
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Kuğu TEKİN	Dr. Kuğu TEKİN
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ	Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Kübra ÖZÇETİN	Dr. Kübra ÖZÇETİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Kübra ŞENGÜL	Dr. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Kürşat EFE	Dr. Kürşat EFE
Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Amasya University (Turkey)
Dr. Kürşad KARA	Dr. Kürşad KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Latif YARDIM	Dr. Latif YARDIM
MEB (Türkiye)	MONE (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)
Dr. Lena Akram KHEDER	Dr. Lena Akram KHEDER

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

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

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

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

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

Dr. şahin GÖK	Dr. şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. şahin KIZILTAş	Dr. şahin KIZILTAş
Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)	Bitlis Eren University (Turkey)
Dr. şenay KIRGIZ	Dr. şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. şenay TANRIVERMİş	Dr. şenay TANRIVERMİş
Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)	Nişantaşı University (Turkey)
Dr. şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. şerife ÇELİKKAYA	Dr. şerife ÇELİKKAYA
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. şerife ÖZER	Dr. şerife ÖZER
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. şerife Seher EROL ÇALIşKAN	Dr. şerife Seher EROL ÇALIşKAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. şeyda KINCAL	Dr. şeyda KINCAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. şeyda YEşİLYURT	Dr. şeyda YEşİLYURT
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. şirin TUFAN	Dr. şirin TUFAN
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. şule GÜMÜş	Dr. şule GÜMÜş
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Taha Yasir CEVHER	Dr. Taha Yasir CEVHER
Hakkari Üniversitesi (Türkiye)	Hakkari University (Turkey)
Dr. Tahir YAşAR	Dr. Tahir YAşAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Talat Fatih ULUÇ	Dr. Talat Fatih ULUÇ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Taner NAMLI	Dr. Taner NAMLI
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Dr. Tarık DEMİR	Dr. Tarık DEMİR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Taşkın SOYSAL	Dr. Taşkın SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Teymur EROL	Dr. Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye)	Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)

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

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

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)
Dr. Yüksel GİRĞİN	Dr. Yüksel GİRĞİN
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 (Turkey)
Dr. Zeynep Gülşah KANI	Dr. Zeynep Gülşah KANI
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 ŐENDERİN	Dr. Zübeyde ŐENDERİN

Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

RumeliDE 2023.Ö13 (Ekim/October) HAKEMLERİ / REFEREES

Dr. Adem CAN

Dr. Adnan TÖNEL

Dr. Ahmet BAŞKAN

Dr. Ahmet ÇAPKU

Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR

Dr. Ahmet KARABULUT

Dr. Ahmet KARATAŞ

Dr. Ahmet KOÇAK

Dr. Ahmet MEYDAN

Dr. Ahmet NAİR

Dr. Ali YAĞLI

Dr. Alper TULGAR

Dr. Amjad ALSYOUF

Dr. Arsev Ayően ARSLANOĞLU YILDIRAN

Dr. Arzu KARASAÇ GEZEN

Dr. Ash AYTAÇ

Dr. Atıla KARTAL

Dr. Ayça BAKINER

Dr. Aydan IRGATOĞLU

Dr. Ayhan YILDIZ

Dr. Aysun KIRAN

Dr. Ayşe Banu KARADAĞ

Dr. Ayşe Hümeyra SÜZEN

Dr. Ayşe KIZILDAĞ

Dr. Ayşegül ERĐŐŐ

Dr. Ayően Zeynep ORAL

Dr. Bahtiyar BAŞŞ

Dr. Barış AYDIN

Dr. Bekir YILDIZ

Dr. Belde AKA

Dr. Berna AYAZ

Dr. Berna Berna GÜRYAY

Dr. Beytullah BEKAR

Dr. Birol BULUT

Dr. Burcu TÜRKMEN

Dr. Burcu ÜNAL

Dr. Caner SOLAK

Dr. Cansu KÖRKEM AKÇAY

Dr. Celal Celal Aslan ASLAN

Dr. Cihangir KIZILÖZEN

Dr. Coşkun DOĞAN

Dr. Deniz TELEK

Dr. Dervıő ERDAL

Dr. Derya BİDERCİ DİNÇ

Dr. Derya KARACA

Dr. Dinçer BAYER

Dr. Ferda İLERTEN

Dr. Ebru ÇAVUŞOĞLU

Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI

Dr. Elif KEMALOĞLU-ER

Dr. Ferhat ENSAR

Dr. Emel NALÇACIGİL

Dr. Fidan GEÇİCİ

Dr. Emine ÖZTÜRK KIZMIŞ

Dr. Fikret GÜVEN

Dr. Emine SONAL

Dr. Gamze ÖKSÜZ

Dr. Emir Ali ŞAHİN

Dr. Gamze SABANCI UZUN

Dr. Emrah BİLGİN

Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN

Dr. Emrah GÖRGÜLÜ

Dr. Gökşen ARAS

Dr. Engin KEFLİOĞLU

Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK

Dr. Erdal AYDIN

Dr. Güliz ŞAHİN

Dr. Erdoğan KARTAL

Dr. Gülşah KIRAN ELKOCA

Dr. Ergün ACAR

Dr. Gülşah ÖZDEMİR

Dr. Ertan ENGİN

Dr. Güneş EKMEKÇİ AŞAN

Dr. Esin KUMLU

Dr. Gürkan İLTER

Dr. Eyüp AKDOĞAN

Dr. Hakan BAKAR

Dr. F. Büşra SÜVERDEM

Dr. Hakkı ÖZKAYA

Dr. Fatemeh ARZJANI

Dr. Halil İbrahim KOCABIYIK

Dr. Fatih DİNÇER

Dr. Hanife GEZER

Dr. Fatih KAYA

Dr. Harun BEKİR

Dr. Fatma KABA

Dr. Hatice DELİBAŞ

Dr. Fatma KALPAKLI

Dr. Hülya ÜRKMEZ

Dr. Fatma KARAMAN

Dr. Hüseyin ARSLAN

Dr. Fatma SÖNMEZ

Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU

Dr. Faysal Okan ATASOY

Dr. İbrahim KOÇ

Dr. İlker AYDIN

Dr. Meryem SALİM-AHMED

Dr. İlyas KARA

Dr. Mesut KULELİ

Dr. İrem ATASOY

Dr. Mevlüt GÜNDÜZ

Dr. İsmail BAYDİLİ

Dr. Mine DEMİRTAŞ

Dr. İsmail ÇOBAN

Dr. Muhsine SEKMEN

Dr. İsmail Hilmi BİLGİ

Dr. Murad KARADUMAN

Dr. Kaya ÖZÇELİK

Dr. Murat DELİBAŞ

Dr. Kubilay GEÇİKLİ

Dr. Murat TAN

Dr. Kuğu TEKİN

Dr. Mustafa BAL

Dr. Kürşat EFE

Dr. Mustafa SARICA

Dr. Levent DOĞAN

Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI

Dr. Mahmut AKAR

Dr. Naciye SAĞLAM

Dr. Mahmut GİDER

Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU

Dr. Mehmet Akif BALKAYA

Dr. Nazife ŞEN ERSOY

Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU

Dr. Necmettin ÖZMEN

Dr. Mehmet ER

Dr. Neslihan KÖROĞLU

Dr. Mehmet Ferhat SÖNMEZ

Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ

Dr. Mehmet Mustafa KARACA

Dr. Nevin AKKAYA

Dr. Mehmet ÖZDEMİR

Dr. Nuray Hilal TUĞAN

Dr. Mehmet Recep TAŞ

Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK

Dr. Mehtap ALPER

Dr. Nurel CENGİZ

Dr. Melek ÇUBUKCU

Dr. Nurkesh ZHUMANBEKOVA

Dr. Melek DİKMEN

Dr. Okan KOÇ

Dr. Menekşe YAVUZ kabul

Dr. Olcay ÖZDEMİR

Dr. Meral DOĞRU

Dr. Onur ER

Dr. Osman ARPAÇUKURU

Dr. Selçuk PEKER

Dr. Osman ASLANOĞLU

Dr. Selen TEKALP

Dr. Ömer AYDINLIOĞLU

Dr. Semih YEŞİLBAĞ

Dr. Ömer KIRMIZI

Dr. Senem CEYLAN

Dr. Ömer DELİKAYA

Dr. Serdar ÇİL

Dr. Önder ÇANGAL

Dr. Serkan DORA

Dr. Özgür AY

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER

Dr. Özgür İPEK

Dr. Sevil HASIRCI AKSOY

Dr. Özlem ULUCAN

Dr. Seyfullah YILDIRIM

Dr. Öznur YEMEZ

Dr. Sezai ÖZTAŞ

Dr. Paolo E. BALBONİ

Dr. Sibel KARADOĞAN

Dr. Pelin KÜMBET

Dr. Sibel MURAD

Dr. Philip G. A. GLOVER

Dr. Sinem ALPASLAN

Dr. Rana KAHRAMAN DURU

Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ

Dr. Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ

Dr. Sümeyra TÜZÜN

Dr. Salih Koralp GÜREŞİR

Dr. Şadiye Kotanlı KIZILOĞLU

Dr. Salih ÖZENİCİ

Dr. Şahin KIZILTAŞ

Dr. Sami BASKIN

Dr. Şaziye DURUKAN

Dr. Secaattin TURAL

Dr. Şenay TANRIVERMİŞ

Dr. Seçil DUMANTEPE

Dr. Şeyda YEŞİLYURT

Dr. Seçil VARAL

Dr. Şeyma KARACA KÜÇÜK

Dr. Seda AKSÜT ÇOBANOĞLU

Dr. Uğur DİLER

Dr. Seda AKTAŞ

Dr. Üzeyir ASLAN

Dr. Seda SIVACI

Dr. Vasiliki MAVRIDOU

Dr. Seda TAŞ İLMEK

Dr. Yahya Han ERBAŞ

Dr. Yakup YILMAZ

Dr. Yusuf SEN

Dr. Yasar Fatih AKBAŞ

Dr. Zafer AÇAR

Dr. Yasemin UZUN

Dr. Zehra ERGEÇ

Dr. Yasin YAYLA

Dr. Zehra Sümeyye ERTEM

Dr. Yavuz AKYILDIZ

Dr. Zehra YAZBAHAR

Dr. Yıldırım ÖZSEVGEC

Dr. Ziad ABDALLAH

Dr. Yusuf POLAT

Dr. Ziya Kıvanç KIRAÇ

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

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

İÇİNDEKİLER / CONTENTS.....	LXXI
EDİTÖRDEN	LXXVII
EDITOR'S NOTE	LXXVIII
2023.Ö13.01. İpek, O. Konu seçme biçimi yazma başarımını etkiler mi? / Does topic selection way affect writing performance?	1
2023.Ö13.02. Kılıç, E. Teoman Duralı'nın dil anlayışı ve sözlük çalışmaları üzerine bir deneme / An essay on Teoman Duralı's language understanding and lexical studies	17
2023.Ö13.03. Aydın, E. & Şeylan, A. 1970'li yıllarda İstanbul'daki eğlence mekânlarının toponomik açıdan değerlendirilmesi / Toponomic evaluation of entertainment venues in Istanbul in the 1970s ..25	
2023.Ö13.04. Öztürk, F. Mütercim Âsım'ın <i>Al-Kāmūsu'l-Muhīt</i> tercümesinde hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlar / Disease names in translation of The Mutercim Asım's <i>Al-Qāmūsu'l-Muhīt</i> and concepts related to diases.....	41
2023.Ö13.05. Çağlar, Y. <i>Kutadgu Bilig</i> 'de yer alan <i>çawıkmış külüg</i> “şöhretli, ünlü” ikilemesi üzerine / On the reduplication of <i>çawıkmış külüg</i> “famous, renowned” in <i>Kutadgu Bilig</i>	69
2023.Ö13.06. Akdağ, E. Afyonkarahisar Bilmeceleri'nde Çocuk ve Eğitim / Children and Education in <i>Afyonkarahisar Bilmeceleri</i>	79
2023.Ö13.07. Selvi, C. Türkçe Ulusal Derlem'de cumhur, halk ve millet sözcüklerinin gazete metinlerindeki görünümü / The appearance of the words of the republic, folk and nation in the newspaper texts in the Turkish National Corpus.....	93
2023.Ö13.08. Çalışkan, G. Dil öğretiminde dijital eğitim materyalleri: Kitap ve oyun / Language instruction using digital educational materials: Books and games.....	112
2023.Ö13.09. Baki, Y. Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi / The effect of reading circle method on reading culture	127
2023.Ö13.10. Eş, A. T. & Aktaş, E. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi / An analysis of productive language skills activities in Turkish as a foreign language textbooks according to action-oriented approach	158
2023.Ö13.11. Kaplan, Ö. & Baskın, S. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi: A1-A2 örneği / Examination of Yunus Emre Institute Yedi İklim Türkçe set in terms of values education: A1-A2 example.....	199
2023.Ö13.12. Yavuz Acar, E. & Büyükakkaş, A. Kazak Türkçesinde çiçek adlarında alt anlamlılık / Hyponymy in flower names in Kazakh Turkish	211
2023.Ö13.13. Pilav, S. & Tunay, B. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin derslerinde dijital imkânlardan faydalanma düzeyleri / Turkish and Turkish Language and Literature teachers' level of utilization of digital opportunities in their lessons	244
2023.Ö13.14. Bölük, R. Antalya ve yöresi ağızlarında birincil uzun ünlüler / Primary long vowels in the dialects of Antalya and its surroundings	260
2023.Ö13.15. Aygüneş, M. Özne yüklem uyumunun altında yatan nöral dinamikler: Delta ve teta salınımlarının ayrıştırıcı rolleri / Neural dynamics underlying subject-verb agreement: Dissociable roles of delta and theta oscillations.....	276
2023.Ö13.16. Uygun, M. Ali Şir Nevâyî'nin Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ ile Vakfiye adlı eserlerinde iletişim fiilleri / Communication verbs in Ali Şir Nevâyî's Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ and Vakfiye.....	294

- 2023.Ö13.17. Öyken, E.** Türk sözlükçülüğüne katkı sağlayabilecek yönleriyle, tarihsel sözlüklerin anıtsal bir örneği olan *Thesaurus Linguae Latinae* (TLL) / *Thesaurus Linguae Latinae* (TLL), a monumental example of historical dictionaries, in respect of its features that can contribute to Turkish lexicography 327
- 2023.Ö13.18. Gündoğdu, S.** Ceketin edebî ve tarihsel bağlamda bir analizi / An analysis of the jacket in literary and historical context 343
- 2023.Ö13.19. Enser, R. K.** Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Mahur Beste* romanında medeniyet göstereni olarak erillik ve dişillik / Masculinity and femininity as sign of civilization in Ahmet Hamdi Tanpınar's novel *Mahur Beste* 352
- 2023.Ö13.20. Karacar, M.** Avni Givda'nın tiyatroları ve tragedya örneği olarak *Gece* oyunu / The theaters of Avni Givda and the play *Night (Gece)* as an example of tragedy..... 368
- 2023.Ö13.21. Garan Gökşen, B.** Suat Derviş "Erken Bir Ekofeminist" midir? / Is Suat Derviş an "Early Ecofeminist?" 380
- 2023.Ö13.22. Altıkulaç Demirdağ, R.** Abdülhak Hâmid'in *Finten* adlı oyununda kötü kadın tipi ve felsefi huzursuzluk / The type of bad woman and the philosophical restlessness in Abdülhak Hamid's play called *Finten* 390
- 2023.Ö13.23. Tan, M.** Özen Yula'nın "Sır" anlatısında anlatım teknikleri / Narration techniques in Özen Yula's "Sır" narrative 401
- 2023.Ö13.24. Öztürkçü, İ.** Adına heykel dikilen edebiyatçılar ve *ikonik* bir tartışma örneği: "Kimin heykelini dikmeliyiz?" / Literary figures for whom statues are erected and an *iconic* case of controversy: "whose statue should we erect?" 416
- 2023.Ö13.25. Yazbahar, Z.** "Doğanın Sesi": İslam ve ekoloji bağlamında İbrahim Tenekeci'nin şiirleri / "The Sound of Nature": İbrahim Tenekeci's poems in the context of Islam and ecology 438
- 2023.Ö13.26. Kara, M.** "Ebrû Teknesinin Söylediğidir" adlı şiiri çok yönlü bir bakışla yeniden okumak / Re-reading the poem "Ebrû Teknesinin Söylediğidir" with a multi-dimensional perspective 449
- 2023.Ö13.27. Çandır, K.** Yahya Kemal'in tenkide dair görüşleri / Yahya Kemal's views on criticism 470
- 2023.Ö13.28. Nayeypour, N.** Games of make-believe as a form of communication in Burhan Sönmez's *İstanbul İstanbul* / Burhan Sönmez'in *İstanbul İstanbul* Adlı Romanında Bir İletişim Aracı Olarak Yap-İnan Oyunları 486
- 2023.Ö13.29. Yavuzer, M. Ş.** Türk Edebiyatında Mi'râciyye türü ve Necip Fazıl Kısakürek'in *Miraç* şiiri üzerine bir inceleme / A study on mi'râciyye type in Turkish literature and Necip Fazıl Kısakürek's *Miraç* poem 496
- 2023.Ö13.30. Gümüş, K. S.** İbrahim Tırsı'nın "eğlence" redifli gazeli üzerine / On İbrahim Tırsı's ghazals with "eğlence" redif..... 510
- 2023.Ö13.31. Gider, M.** Nâbî'nin Hayriyye'sinde cehalet tasavvuru / The imagination of ignorance in Nâbî's Hayriyye 520
- 2023.Ö13.32. Taştan, E. & Gökçe, O. G.** Şahsiyet eğitimi yönüyle siyasetnameler ve Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin Nasihatü'l-mülûk Tercümesi / Political manuals in terms of personality education and Ahmed bin Halil's (Ahmed Esad Efendi) Nasihatü'l-mülûk Translation 535
- 2023.Ö13.33. Ercan, Ö.** Bir Hami, Bir Şair: Nabi'nin Musahip Mustafa Paşa'ya Yazdığı Şiirleri / A Patron, A Poet: Nabi's Poems Written to Musahip Mustafa Pasha 568
- 2023.Ö13.34. Kaya, T. T.** Âşık tarzı şiir geleneğinde akrostiş şiirler / Acrostic poems in the tradition of ashik-style poetry 585

- 2023.Ö13.35. Aktaş, V. & Yılmaz, A. & İlhan, G. O.** Developing the spatial thinking skill scale in the scope of social studies teaching / Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında uzamsal düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi 610
- 2023.Ö13.36. Serin, N.** Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre incelenmesi: “Sadako” örneği / Analysis of problem-oriented children's books according to the reader-response theory: The case of “Sadako”624
- 2023.Ö13.37. Kırbaç, M. & Kaya, F.** Öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi / Investigation of the relationship between teachers' teaching motivation and their level of dedication to the teaching profession642
- 2023.Ö13.38. Yurtseven Yılmaz, H.** Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planları / Career plans of pre-service Turkish language teachers658
- 2023.Ö13.39. Koç Koca, A.** Matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin incelenmesi / Examination of pre-service mathematics teachers' views on mathematical creativity 677
- 2023.Ö13.40. Ercan, M.** 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Muhacir Osman" metni üzerine bir inceleme / An analysis on the text of "Muhacir Osman" in the 7th grade Turkish textbook687
- 2023.Ö13.41. Akgün Kaya, E.** Arkaik Dönem'den Hellenistik-Roma Dönemi'ne Antik Yunan Eğitim Anlayışı ve Anadolu / The Ancient Greek Educational Approach from the Archaic Period to the Hellenistic-Roman Period 719
- 2023.Ö13.42. Koçak, A. & Günaltay Başak, M.** Kutlu annenin çiçek dünyasındaki kutlu yansımaları / Blessed reflections of the blessed mother in the flower world 741
- 2023.Ö13.43. İpek, A. R.** Karma gerçeklik sorunları / Mixed reality problems 755
- 2023.Ö13.44. Taşkın, Y.** Oryantalizm, postkolonyalizm ve Amerikan Barış Gönüllüleri / Orientalism, postcolonialism and American Peace Volunteers771
- 2023.Ö13.45. Batur, M.** Veri gazeteciliği konusunda yapılmış tezlerin meta-sentez analizi: Bir derleme ve değerlendirme çalışması / Meta-synthesis analysis of theses fulfilled on data journalism: A review and evaluation study790
- 2023.Ö13.46. Dora, S.** Flâneur'den Hobo'ya dilden Hoboglyf'e modern kent hayatına karşı itiraz kültürü / Culture of objection to modern urban life from Flâneur to Hobo, language to Hoboglyph. 805
- 2023.Ö13.47. Doğaner, S. K.** Dijital çağda göçmenlere yönelik çoğulculuk karşıtı yansımalar Black Mirror: Men Against Fire / Anti-pluralistic reflections to immigrants in the digital Age Black Mirror: Men Against Fire 817
- 2023.Ö13.48. Karasaç Gezen, A.** Sinemada alternatif bir bağımlı örneği: *Her Şeyim Satılık* filmi / An example of an alternative addiction in cinema: The movie *Everything Must Go*832
- 2023.Ö13.49. Çil, S.** Türkiye'de Podcast kullanıcılarının içerik tüketim yöntemleri ve motivasyonları / Content consumption methods and motivations of Podcast users in Turkey 842
- 2023.Ö13.50. Akpulat, H. & Bacaru, A.** Eve Açılan Kapı: Türk sinemasında kapı temsili / Door to home: the representation of door in Turkish cinema 866
- 2023.Ö13.51. Kaplan, A. B. & Barbhuiya, H.** İslami kimliklere Müslümanların yaklaşımı ve belirleyici nedenleri: Endonezya, Pakistan, diaspora Müslümanları realitesi üzerine film incelemesi / Muslim approach to Islamic identity and underlying causes: A film critique on Indonesia, Pakistan, diaspora Muslims reality876
- 2023.Ö13.52. Arvas, N.** Analysis of discourse conflict through Turkish television series: Sample of Hacı / Söylem çatışmasının Türk dizileri üzerinden analizi: Hacı Örneği 892

- 2023.Ö13.53. Polat, H.** The effect of social media addiction on communication skills: A meta-analysis study / Sosyal medya bağımlılığının iletişim becerileri üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması..905
- 2023.Ö13.54. Kotanlı Kızıoğlu, Ş.** Dijital İletişim Bağlamında Finansal Okuryazarlık: Çocuklara ve Ebeveynlere Yönelik Dijital Uygulamalar ve Yeni Nesil Harçlık Modelleri / Financial Literacy In The Context Of Digital Communication: Digital Applications For Children And Parents And New Generation Allowance Models923
- 2023.Ö13.55. Baydili, İ. & Argın, Y.** “Hadi Be Oğlum” filmindeki baba temsiline Greimas’a özgü eylemsel örneklerle incelenmesi / Analyzing father representations in the film "Hadi Be Oğlum" using Greimas' actant model936
- 2023.Ö13.56. Demirkol, M.** A review of public administration doctrine: An evaluation of Defterdar Sarı Mehmet Pasha's Nesâyihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Advice to Statesmen / Bir kamu yönetimi öğretisi incelemesi: Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın Nesâyihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Devlet Adamlarına Nasihatler kitabına dair değerlendirme.....964
- 2023.Ö13.57. Kırac, Z. K.** Language and ideology: semiologic transformation / Dil ve ideoloji: göstergesel dönüşüm 976
- 2023.Ö13.58. Garakhanova, N.** Siber diplomasi çalışmaları üzerine bibliyometrik analiz / Cyber diplomacy studies on bibliometric analysis..... 984
- 2023.Ö13.59. Darancık, Y.** Kültürel değerlerin maskeli yaklaşım ile kazanımı: Nasreddin Hoca örneği / Acquisition of cultural values through a mask approach: The case of Nasreddin Hoca994
- 2023.Ö13.60. Düşünceli, D. K.** Yeni medyada Türk-Alman ilişkileri bağlamında Türkçe ve Almanca söylem türlerinin karşılaştırmalı analizi / Comparative analysis of Turkish and German discourse types in the Context of Turkish-German Relations in New Media1002
- 2023.Ö13.61. Balkaya, Ş.** Türkische Migrantenbilder in den Büchern von Aras Ören / Aras Ören'in kitaplarında Türk göçmen imgeleri / Turkish migrant images in the books of Aras Ören1044
- 2023.Ö13.62. Çınar, N.** Fârâbî ve Kınalızâde Ali Çelebi'ye göre devlet idarecilerinde bulunması gereken bazı ahlâkî ve erdemli davranışlar / According to al-Fârâbî and Kınalızâde Ali Çelebi, some moral and virtuous behaviors that should be present in state administrators1062
- 2023.Ö13.63. Hallaf, H.** دراسة دلالية) توظيف الآيات القرآنية في الرسائل النبوية / Kur'an Ayetlerinin Hz. Peygamberin Mektuplarında Kullanımı -Delalet Temelinde İnceleme - / The Semantic Method of Quranic Verses in the Letters of the Prophet 1077
- 2023.Ö13.64. Baran, E.** Mısırlı Yazar Hâlid el Hamîsî'nin “Tâksî Havâdîsî'l Meşâvîr” romanında sosyolojik tespitler ve siyaset / Sociological findings and politics in the novel "Tâksi Havâdîsî'l Meşâvîr" by Egyptian Author Khalid al-Hamisi1086
- 2023.Ö13.65. Çalışkan, M.** Bakara Sûresinin 195. âyetini infak ve ihsan bağlamında yeniden düşünmek / Reconsidering verse 195 of Sure Bakara in the context of infak and ihsan1101
- 2023.Ö13.66. Bayram, E.** Arap Edebiyatındaki İlk Edebî Mahfiller / The First Literary Gatherings in Arab Literature..... 1112
- 2023.Ö13.67. Baylu, C.** Kur'ân-ı Kerim'deki kinayeli ifadeler ve Türkçe meallerdeki tercümelemleri / The allusion expressions in The Qur'an and their translations in the context of Turkish Qur'an translations 1126
- 2023.Ö13.68. Hacı, S.** Bulgarca ve Türkçede Paronimler / Paronyms in Bulgarian and Turkish..1147
- 2023.Ö13.69. Koç, M.** İmparatoriçe Cixi'nin Çin modernleşmesindeki rolü / The role of Empress Dowager Cixi in China's modernization1167
- 2023.Ö13.70. Gürses Şanbay, S.** Le théâtre de Molière comme pratique de cour / Bir saray pratiği olarak Molière tiyatrosu / The theater of Molière as court practice 1182

- 2023.Ö13.71. Demirkan, D. & Şahbaz, N. K.** Études des manuels français Alif Ba sur l'enseignement du FLE / Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde Fransızca Elifba kitaplarının incelenmesi..... 1190
- 2023.Ö13.72. Abukan, M. & Akhvlediani, Z.** Türkçe ve Gürcücenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Zoonimler / Zoonyms in Teaching Turkish and Georgian as Foreign Languages1206
- 2023.Ö13.73. Nazlıpınar Subaşı, M. D. & Demir, B.** A vegetarian ecofeminist reading of Mary Shelley's *Frankenstein* / Mary Shelley'nin *Frankenstein* eserine vejetaryen ekofeminist bir bakış ..1223
- 2023.Ö13.74. Başar, İ.** Integrating novels and short stories into English language teaching / İngilizce öğretimine roman ve kısa hikayeleri katmak 1234
- 2023.Ö13.75. Şen Ersoy, N.** Dezavantajlı gruplara dil öğretiminde açık ve uzaktan eğitim: Sistematik bir inceleme / Exploring open and distance education for disadvantaged groups in foreign language teaching: A systematic review 1242
- 2023.Ö13.76. Bayılmış Öğütçü, O.** Milton's use of pastoral as a means of institutional criticism in *Lycidas* / *Lycidas* şiirinde kurumsal eleştiri aracı olarak Milton'ın pastoral kullanımı 1254
- 2023.Ö13.77. Yaş, E.** Bilingual first language acquisition and phonemic phenomenon / İki dilli ilk dil edinimi ve sesbirimsel olgu 1263
- 2023.Ö13.78. Çagan, G.** Shifting from Post-Truth to Truth in Jonathan Lichtenstein's *The Pull of Negative Gravity* / Jonathan Lichtenstein'in *The Pull of Negative Gravity* Oyununda Hakikat Sonrasından Hakikate Geçiş 1279
- 2023.Ö13.79. Gezmiş, N.** The relation between writer's block and attitude towards writing / Yazma tutukluğu ile yazmaya karşı tutum arasındaki ilişki 1291
- 2023.Ö13.80. Ergün Elverici, S.** Mobile assisted language learning: investigating English speaking performance and satisfaction / Mobil destekli dil öğrenimi: İngilizce konuşma performansı ve memnuniyetin araştırılması 1305
- 2023.Ö13.81. Ulucan, Ö.** *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* isimli eserlerde, ahlaki dejenerasyon din ve mutluluk arayışı / Moral degeneration, religion and the search for happiness in *The Great Gatsby* and *The Sun Also Rises* 1318
- 2023.Ö13.82. Bekler, E.** Under the shade of colonialism: Mary Kingsley and her *Travels in West Africa* / Sömürgeciliğin gölgesi altında: Mary Kingsley ve *Batı Afrika'da Seyahatler* adlı çalışması 1335
- 2023.Ö13.83. Sıvacı, S.** Investigating pre-service EFL teachers' language mindset and epistemological beliefs / İngilizce öğretmeni adaylarının dil zihniyetlerinin ve epistemolojik inançlarının araştırılması 1347
- 2023.Ö13.84. Topcu, N.** The emphasis of patriotism and independence through a political and religious lens: A new historical reading of the selected national anthems / Vatanseverlik ve bağımsızlığın siyasi ve dini açıdan vurgulanması: Seçilmiş ulusal marşların yeni tarihselci bir okuması 1357
- 2023.Ö13.85. Gün, S.** A comparative analysis of the policies to start teaching English language in primary schools around the world and the position of English today / Dünya genelinde ilkokullarda İngilizce öğretimine başlama politikalarının karşılaştırmalı analizi ve İngilizcenin günümüzdeki konumu..... 1364
- 2023.Ö13.86. Biderci Dinç, D.** Exploring the deep layers of black motherhood in *Beloved* by Toni Morrison and *The Long Song* by Andrea Levy / *Beloved* ve *The Long Song* eserlerinde siyahi anneliğin derin katmanlarını keşfetmek 1374
- 2023.Ö13.87. Koç, A.** Balmumundan Kanatlar: Ralph Ellison'un "Flying Home" Adlı Kısa Hikâyesinde Mitolojik izler / Wax Wings: Mythological Traces in Ralph Ellison's "Flying Home" ... 1396

- 2023.Ö13.88. Cele, F.** Processing Wh-dependencies in L2 English by L1 Turkish and Spanish Speakers: Island Constraints and *that-trace* Effect / Wh bağımlılığının L2 İngilizcede D1 Türkçe ve İspanyolca Konuşanlar Tarafından İşlenmesi: Ada Kısıtlamaları ve o-iz Etkisi.....1404
- 2023.Ö13.89. Ağmaz, R. F.** 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimlerinde babaların rolü / The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months 1435
- 2023.Ö13.90. Açar, Z.** Pirjimarî di Kurmancî de / Kürtçe'nin Kurmanci Lehçesinde Çoğulluk / Pluralism in the Kurmanji Dialect of Kurdish..... 1453
- 2023.Ö13.91. Arslan, M.** Hêmanên fal, reml û muneccimiyê di edebiyata Kurdî (Kurmancî) ya Klasîk de / Klasik Kürt (Kurmancî) edebiyatında fal, reml ve muneccimlik unsurları / Elements of fortune telling, divination and astrology in Kurdish (Kurmanji) classical literature..... 1469
- 2023.Ö13.92. Ceylan, Ü.** Mars'ta ideal bir toplum: Sosyal bilimkurgu ve ütopya çerçevesinde A. A. Bogdanov'un *Kızıl Yıldız'ı* / An ideal society in Mars: A. A. Bogdanov's *Red Star* within the framework of social science fiction 1483
- 2023.Ö13.93. Şahin Er, Ö.** A corpus-based study of problems in telephone interpreting / Telefonla sözlü çeviride karşılaşılan sorunların bütüncü tabanlı bir incelemesi 1493
- 2023.Ö13.94. Çokövün, A.** Oryantalizm ve oryantalist çeviri çalışmalarının Batı'ya yansımaları ... / Orientalism and the reflections of orientalist translation studies on the west.....1513
- 2023.Ö13.95. Kıran, A.** Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri: *İki Dil, Bir Bavul* (2008) örneği / Multilingualism and translation in Turkish cinema: the case of *On the Way to School* (2008) 1522
- 2023.Ö13.96. Emirosmanoğlu, Z.** Çeviriyle 'Doğa' tarihine yolculuk: *Belon Seyahatnamesi*'nde Anadolu bitki adları / A journey into the history of "nature" via translation: Names of Anatolian plants in Belon's *Observations*..... 1537
- 2023.Ö13.97. Dişci, H & Pekparlatır, S.** el-Câhız'a ait el-Hanîn ile'l-Evtân risâlesinin içerik analizi / Content analysis of the epistle of al-Hanin ila al-Awtan by al-Jahiz..... 1561



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin Ö13. Sayısı yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

Bu sayı, **RumeliDE'nin 10. Yılından Cumhuriyetin 100. Yılına Armağan** edilmiştir.

2023.37 sayısı (**21 Aralık**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **11 Kasım 2023**'tür.

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

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

RumeliDE 2023.Ö13 (Ekim/October) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

RumeliDE Yayın Editörleri

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

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



**RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies**

ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies' S13th 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.

This issue was dedicated from the **10th Anniversary of RumeliDE to the 100th Anniversary of the Republic.**

Acceptance process of articles for the issue (**21 October**) numbered **2023.37** has started. The deadline for submission is **11 November 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.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2023.S13 (Ekim/October)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

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

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

1. Konu seçme biçimi yazma başarımı etkiler mi?

Ozan İPEK¹

APA: İpek, O. (2023). Konu seçme biçimi yazma başarımı etkiler mi?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1-16. DOI: 10.29000/rumelide.1378993.

Öz

Bu araştırmada, konu seçme biçiminin Türkçe öğretmen adaylarının yazma başarımı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırmanın bir türü olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel tasarımda konu seçme biçimi bağımsız, yazma başarımı ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 23'ü erkek, 35'i kadın olmak üzere toplam 58 Türkçe öğretmen adaydır. Araştırma gruplarını oluşturmak için öncelikle katılımcılara 3 haftalık yazma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim sonrasında katılımcılar; A (kendi konusunu bağımsız bir şekilde seçen), B (belirli bir konu listesinden zorunlu olarak seçen) ve C (öğretmen tarafından verilen belirli bir konuda yazan) gruplarına ayrılmış ve katılımcıların yazma başarımını belirlemek için her gruptan birer hafta arayla 2'şer kez veri toplanmıştır. Bu sürecin ardından veri analizi sürecinde grupların yazma başarımı düzeyleri normal dağılım gösterdiğinden grupları karşılaştırmak için İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiğı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, grupların yazma başarımı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ($p=.0004$). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferonni testinde ise anlamlı farkın A-C ve B-C grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, konu seçme biçimleri arasında yazma başarımı en yüksek olan grubun zorunlu seçim grubu olduğunu ve bunu sırasıyla açık seçim ve öğretmenin belirli bir konu vermesiyle yazan grubun izlediğini göstermektedir. Bu araştırmanın seçim olanağının yazma başarımına etkisini inceleyen alanyazına ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Konu seçimi, yazma becerisi, konu seçim biçimleri, öz belirleme kuramı

Does topic selection way affect writing performance?

Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of the way of selection a topic on the writing performance of Turkish teacher candidates. For this purpose, a quantitative research approach was adopted, topic selection was defined as independent variable and writing performance was defined as dependent variable and quasi-experimental design was used. The participants of the research are 58 Turkish teacher candidates, 23 male and 35 female, studying at a state university in the Marmara Region. In order to form the research groups, a 3-week writing training was given to the participants first. After this training, the participants; They were divided into groups A (choosing their own topic independently), B (choosing from a certain list of topics) and C (writing on a spesific topic given by the teacher), and data were collected from each group 2 times, one week apart, to determine the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ozanipek@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2035-1049 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1378993]
ETİK: Bu makale için Bursa Uludağ Üniversitesi, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığınca 24.12.2021 tarihli, 2021/11 sayılı kararla ve oybirliğıyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

writing performance of the participants. After this process, one-way Analysis of Variance for Unrelated Samples (ANOVA) statistic was used to compare the groups, as the writing success of the groups showed a normal distribution during the data analysis process. The findings of the study revealed that there was a significant difference between the writing performances of the groups ($p=.0004$). In the Bonferonni test performed to determine the source of this difference, it was determined that there was a significant difference between the A-C and B-C groups. The results of the study show that the group with the highest writing performance among the subject selection styles is the compulsory selection group, followed by the open selection group and the group that writes with the teacher giving a specific topic, respectively. It is thought that this research will contribute to the literature examining the effect of selection on writing performance and teaching practices to improve writing skills.

Keywords: Topic selection, writing skills, topic selection styles, self-determination theory

Giriş

21. yüzyılda iletişim biçimlerinin çeşitlenmesi, bireyin iletişim kurma ve anlam oluşturma yollarını da zenginleştirerek yazma becerisini gün geçtikçe daha önemli bir hâle getirmektedir. Bu nedenle yazma, bireyin sosyal ve akademik yaşamında geliştirmesi gereken en temel becerilerden biri hâline gelmiştir. Bu beceri, bireyin sosyal yaşam içerisinde duygu, düşünce ve tasarımlarını doğru ve etkili bir biçimde aktarmasının başlıca araçlarından biridir. Ayrıca düşünce üretme/zenginleştirme (Graham ve Harris, 2005; Langer ve Applebee, 1985), öğrenme sürecini kolaylaştırma (Hand ve Prain, 2002) ve okuryazarlık becerilerini geliştirme (Abbott vd., 2010) gibi akademik başarıyı etkileyebilecek çeşitli öğeler bakımından da önem taşımaktadır.

Yazmaya atfedilen büyük öneme rağmen, bu becerinin eğitim-öğretime yansımaları hedeflenen düzeyden uzaktır. Öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını ortaya koyan akademik çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Çelik, 2010; Çer ve Turhan Ağrelim, 2019; Şimşek, 2023; Temel ve Katrancı, 2019; Yasul, 2014). Üstelik mezun olduğunda eğitim kurumlarında yazma eğitiminin sorumluluğunu üstlenecek öğretmen adayları açısından da benzer bir durum söz konusudur. Alanyazındaki çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarının yazma becerilerindeki sorunlar vurgulanmakta (Bağcı, 2007; Baki ve Karakuş, 2017; Coşkun, 2017; Çamurcu, 2011; Doğan, 2002; Kan ve Tiryaki, 2015; Kardaş, 2015; Lüle Mert, 2015; Yıldız ve Ceran, 2017) ve duyuşsal olarak da desteklenmeleri gerektiği dile getirilmektedir (Ürün Karahan, 2017). Bu görüntü, yazma eğitiminde benimsenen yaklaşım ve ilkelerin yeniden düşünülerek gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Yazma eğitimi, doğası gereği çok yönlü bir öğretim ve uygulama sürecini gerektirir. Bu doğrultuda yazma eğitiminin üzerinde en çok düşünülmesi gereken yönlerinden biri de konu seçimidir. Yazılı anlatımın en temel öğelerinden biri olan konu, Cemiloğlu'na göre "üzerinde söz söylenen, fikir yürütülen düşünce, olay ya da varlık" olarak tanımlanmaktadır (2009, s. 10). Başka bir ifadeyle konu, üzerinde yazı yazılan şeyin anlatım dilindeki karşılığıdır (Özdemir, 2014). Her yazı, belirli bir konu etrafında şekillendirilir. Yazılı anlatım sürecinde yazarın en temel eylemlerinden biri, yazmayı planladığı metne bir konu bulmaktır. Bununla birlikte yazma etkinliklerinde konuların nasıl belirleneceği ve bu sürece ilişkin nasıl bir yol izlenmesi gerektiği yazılı anlatım becerilerinin etkililiği için önemlidir (Anılan vd., 2010). Yazma eğitimindeki birçok otoriteye göre konu seçimi, başarılı bir yazma eğitimi programının anahtarıdır (Sullivan, 1997). Yazma etkinliklerinde konu seçme biçimleri; (1) öğrenci tarafından özgürce belirlenen bir konuda yazma (açık seçim), (2) öğretmenin belirlediği bir konu listesi içinden seçerek yazma

(zorunlu seçim) ve (3) öğretmenin zorunlu olarak verdiği bir konu hakkında yazma şeklinde sınıflandırılabilir (İpek, 2022).

Yazma konusuna karar vermenin çeşitli yolları olsa da öğrencilerin kendi konularını seçme olanağına sahip olmasının bunların içerisinde ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında öğrencilerin yazacağı konuya özgürce karar vermesinin önemi ve değeri vurgulanmaktadır (Atwell, 1998; Calkins, 1994; Edelsky ve Smith, 1984; Englert vd., 1988; Fletcher ve Portaluppi, 2001; Gradwohl ve Schumacher, 1989; Graves, 1983; Leblanc ve Fujida, 2012; Renninger, 1987, 1990; Silva, 1993; Straub, 2000). Oysa okullarımızda bu yol yeterince tercih edilmemekte, yazma konuları genellikle öğretmenler tarafından belirlenmektedir (Şimşek, 2015). Bu anlayış, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmeyen ve bilgi eksiklikleri yaşadıkları konularda yazmak zorunda kalma riskini beraberinde getirmektedir. Bazı öğrenciler, ders boyunca düşünmelerine rağmen, kendilerine verilen konular hakkında hiçbir şey yazmamaktadır (Yılmaz, 1998). Yazma konuları, ders materyalleri veya öğretmenler tarafından belirlendiğinde öğrencilerin tercihleri, kültürel birikimleri, yaşantı ve deneyimleri tam olarak karşılık bulmayabilir. Bu da öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal koşulların sağlanmasını engelleyebilir. Üstelik bu tarz uygulamalarda öğretmen de demokratik olmayan, otoriter bir duruşa sahip olmaktadır. Konu, her ne kadar metni şekillendiren bir rol üstlense de önemli olan, ne hakkında yazıldığından ziyade yazma görevi için gereken becerilerin sergilenmesidir. Dolayısıyla yazma eğitiminde konunun yalnızca bir araç görevi üstlendiği ve bu süreçte asıl önemli becerinin konuyu anlatabilmek olduğu göz ardı edilmemelidir (Coşkun, 2007). Bu bakış açısından hareketle, öğrencilerin yazma çalışmalarında kendi konularını seçebilmeleri, motivasyonlarını artırarak yazma başarımlarına olumlu katkılar sağlayabilir. Böylece öğrenciler, yazma etkinliklerini/görevlerini yaparken kendi ilgilerini, bilgi birikimlerini açığa çıkarabilir ve kendi akademik becerileri üzerinde daha fazla denetim sahibi olabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak motivasyon teorilerinden Öz Belirleme Kuramı (ÖBK) çerçevesinde temellendirilen bu araştırmada, yazma konusu seçme biçiminin yazma başarımı üzerindeki olası etkileri belirlenmek istenmiştir.

Öz belirleme kuramı ve konu seçimi

Çağdaş motivasyon teorilerinden biri olan Öz Belirleme Kuramı bireylerin "yetkinlik" (competence), "özerklik" (autonomy) ve "ilişki" (relatedness) ihtiyaçlarının doyurulmasıyla motive olduklarını savunmaktadır (Niemic ve Ryan 2009; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve Deci, 2006). ÖBK, insan davranışlarını açıklarken motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki ayrı biçimde ele alarak motivasyonun yalnızca niceliğine değil türlerine de vurgu yapar. ÖBK'ye göre en etkili motivasyon türü olan içsel motivasyon, bir etkinliğin içerdiği haz ve tatmin için eylemde bulunmaktır (Ryan ve Deci, 2000a, 2000b). Öte yandan dışsal motivasyon, içsel nedenlerden ziyade ödül beklentisi veya cezadan kaçış gibi araçsal nedenlerle ortaya çıkan motivasyon türüdür (Noels vd., 2000).

ÖBK'nin en dikkat çekici yönlerinden biri özerklik kavramıdır. Özerklik, bireylerin hedef ve görevleriyle ilgili özgür seçimler yapabilmesi ve kendi eylemlerini başlatabilmesidir (Ryan, 1991). Bireyler, meşgul oldukları faaliyetleri seçmelerine izin verildiğinde -yani özerk olduklarında- tüm potansiyellerine ulaşabilir (Moreno, 2010). Bireyin özerk öğrenme davranışları göstermesi; seçim yapabileceği duygusunu yaşamasını, kendi kararlarını vermesini ve eylemlerinin sorumluluğunu almasını gerektirir (Deci ve Ryan, 1985). ÖBK, bireylerin kendi kararlarını verme olanağına sahip oldukları ölçüde başarı şanslarının olabileceğini öne sürer (McInstosh ve Noels, 2004). Nitekim yapılan araştırmalar, seçim yapmalarına izin verilen bireylerin, görev atanarlara göre hem etkinliklere daha fazla katıldıklarını hem

de kendilerini daha istekli hissettiklerini göstermektedir (Swann ve Pittman, 1977; Zuckerman vd., 1978).

Yazma konusu seçimi, ÖBK'nin özerklik kavramı çerçevesinde ele alınabilir. Zira konu seçme biçimlerini birbirinden ayıran, öğrencinin üreteceği metni bağımsız bir biçimde seçebilmesi ya da seçmemesidir. Öğrencilerin belirli bir konuda seçim yapmalarına izin vermek özerkliği destekler (Chang vd., 2017). Özerklik ise motivasyonu artırır (Dickinson, 1995; Katz ve Assor, 2006). Bu bağlamda seçim yapmanın temelinde olan bakış açısı, yazılacak konuyu bağımsız bir şekilde belirlemenin motivasyonu arttıracığı düşüncesidir (Englert vd., 1988). Nitekim bu görüş alanyazında da karşılık bulmaktadır. Örneğin Graves (1983) ve Calkins (1994), kendi yazacakları konuları seçmenin, öğrencileri yazmaya motive edeceğini öne sürmüştür. Bruning ve Horn (2000), öğrencilerin yazma görevleri üzerindeki kontrol düzeyini artırmanın motivasyonu artırabileceğini savunmuştur. Ayrıca Bonyadi ve Zeinalpur (2014) kendi seçtikleri konuyu yazma olanağı verilen öğrencilerin yazmaya daha fazla motive olduklarını ortaya koymuştur. Karmaşık bir akademik beceri olan yazmada motivasyon oldukça önemlidir. "Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve yaşam boyu ilgi, istek, haz duyarak yazma becerilerini kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlayan temel etkenlerden biridir." (Deniz & Demir, 2020, s.599). Bu nedenle öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak yazma eğitiminin önemli bir yönüdür. Nitekim yapılan araştırmalar yazma başarımı ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Canitezzer, 2014; Graham vd., 2017; Türkben, 2021). Kısacası, ÖBK'yi temel alarak, yazma eğitiminde öğrencilere kendi konuları seçme olanağı sunmak onları yazmaya karşı isteklendirmenin ve bu sayede de onların yazma başarımlarını geliştirmenin bir yolu olarak görülebilir.

Araştırmanın amacı ve önemi

Yazma eğitiminde konu seçimine yönelik araştırmalar birkaç farklı alt konu etrafında çeşitlenmektedir. Yazma konusu seçimi; *akıcılık* (Bonzo, 2008; Dickinson, 2014; Lubold vd., 2016; Sponseller ve Wilkins, 2015), *algı* (Bonyadi ve Zeinalpur, 2014), *yaş* (Kamler, 1993; Fleming, 1995; Freedman, 1995; Simmons, 1997; Peterson, 2000; Seban, 2016), *sözcük çeşitliliği* (Leblanc ve Fujieda, 2012), *öğrenci tercihleri* (Arıcı, 2009; Batur vd., 2018; Ottoson vd., 2019; Shippen vd., 2007; Tavşanlı, 2018), *bilgi düzeyi* (Gradwohl ve Scumacher, 1989) gibi çeşitli bağlamlarda araştırılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada odaklanılan *yazma başarımı* (performansı) bağlamında sınırlı bir dizi araştırmaya rastlanmaktadır (Allen vd., 2005; Anılan vd., 2010; Bleck, 2013; Bridgeman vd., 1997; Bonyadi, 2014; Gabrielson vd., 1995; Juliebo ve Edwards, 1988; Powers vd., 1992; Sullivan, 1997).

Yazma eğitiminde konu seçimi üzerine yapılan araştırmalar, birbirleriyle çelişen bulgular ortaya koymuştur. Araştırmaların bir bölümünde konu seçme biçiminin yazma başarımını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilediği (Allen vd., 2005; Bonyadi, 2014; Bridgeman vd., 1997), bir bölümünde ise etkilemediği (Bleck, 2013; Gabrielson vd., 1995; Juliebo ve Edwards, 1988; Sullivan, 1997) bulunmuştur. Dolayısıyla yapılacak yeni araştırmalarla konuya ilişkin bilgi birikiminin artırılması gerekmektedir. Ayrıca Bonyadi (2014) ve Anılan vd.nin (2010) araştırması dışında rastlanan tüm araştırmalarda konu seçimi, "bir dizi konu önerisinden birini seçerek yazma" ve "öğretmenin zorunlu olarak verdiği bir konu hakkında yazma" olmak üzere yalnızca iki görünümüyle ele alınmıştır. Bleck'in (2013) işaret ettiği gibi aslında bu araştırmalarda seçim fırsatı zorunlu kılınmıştır. Oysa seçim, yazarın hakkında yazmak istediği herhangi bir şeyden, öğretmen tarafından verilen birçok konu arasından seçim yapmaya kadar pek çok anlama gelebilir (Juliebo & Edwards, 1988). Dolayısıyla açık seçimin yazma performansını nasıl etkileyeceğine ilişkin araştırma yapılması gerekmektedir. Çünkü zorunlu seçimde öğrencilerin kendi ilgi ve bilgilerine uygun bir konuyla karşılaşacaklarının garantisi yoktur. Üstelik açık seçim yöntemi, "bir

öğrencinin gerçekten içsel olarak motive olduğu bir konu hakkında yazmasını sağlayarak motivasyon teorisini daha doğrudan kullanır" (Bleck, 2013).

Bu araştırmada seçim, öğrencinin; (1) özgürce belirlediği bir konuda yazması (açık seçim), (2) öğretmenin belirlediği bir konu listesi içinden seçerek yazması (zorunlu seçim) ve (3) zorunlu olarak verilen bir konu hakkında yazması olmak üzere üç biçimde sınıflandırılmıştır. Araştırma, birbiriyle örtüşmeyen sonuçlar içeren mevcut alanyazına katkı sunması, konu seçme biçimlerini üçlü olarak ele alan yeni bir bakış açısı ortaya koyması ve gelecekte yazma öğretiminin sorumluluğunu üstlenecek öğretmen adaylarının yazma motivasyonlarını iyileştirecek yolları belirlemeye çalışması bakımlarından önem taşımaktadır. Tüm bunlardan hareketle, araştırmanın amacı konu seçiminin yazma başarımına olan etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

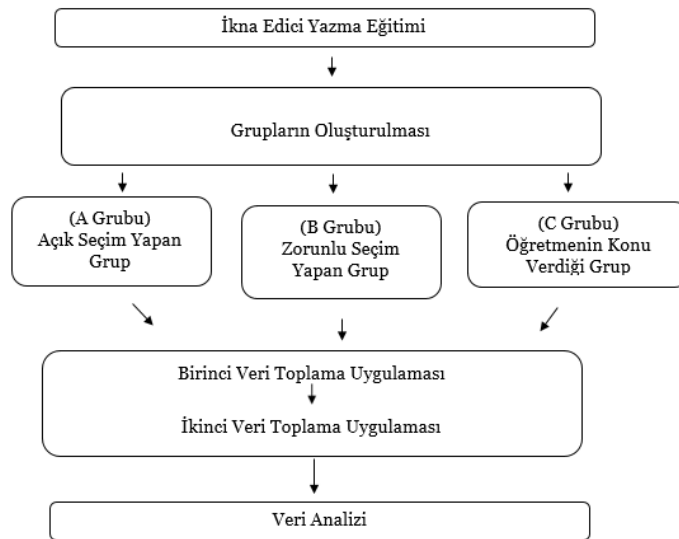
1. Yazma başarımı, konu seçme biçimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın tasarımı, katılımcıları, veri toplama ve analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir.

1.Araştırmanın tasarımı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının açık seçim, zorunlu seçim ve öğretmen tarafından belirli bir konu verilmesi yoluyla metin oluşturmalarının, yazma başarımına etkisi belirlenmek istenmiştir. Bonyadi'nin (2014) çalışmasında kullanılan ve alanyazındaki standart deneysel araştırma türleri içerisinde örneğine sık rastlanmayan metodolojik çerçevenin benimsendiği bu araştırmada, nicel araştırma tasarımının bir türü olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda yazma başarımı *bağımlı*, konu belirleme biçimleri ise *bağımsız* değişken olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda bağımsız değişkenler, manipülasyon aracı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yazma başarımını belirlemek için ise ikna edici yazma temel alınmıştır. Bunun nedeni katılımcılar arasında bilgi ve deneyim farklılıklarını en aza indirerek araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmaktır. Çünkü ülkemizdeki yazma eğitimi müfredatında ikna edici yazmaya hedef tür olarak yer verilmemektedir. Araştırmanın tasarımını gösteren diyagram aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1. Araştırmanın tasarımı

2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 Bahar döneminde Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen 23'i erkek, 35'i kadın toplam 58 öğretmen adaydır. Katılımcıların belirlenme sürecinde, sonuçların güvenilirliğini olumsuz etkilememesi için daha önce ikna edici yazma eğitimi alan öğrenciler tespit edilmiş, bu kapsamda 1 öğrenci araştırma grubuna dahil edilmemiştir. Bu süreçten sonra katılımcılara 3 hafta süresince haftada 2'şer saat olmak üzere ikna edici yazma eğitimi verilmiştir. Eğitim kapsamında ikna edici yazmanın ne anlama geldiği, ikna edici metin yapısı, ikna edici metinlerin dil-anlatım özellikleri ve ikna teknikleri teorik ve uygulamalı olarak işlenmiştir. Katılımcılara ikna edici yazma eğitimi verilmesinin amacı, Bonyadi'nin (2014) araştırmasına benzer şekilde deneysel işlem için oluşturulacak grupların bağımlı değişken bakımından birbirine benzerliğini artırarak araştırmadan elde edilecek sonuçların güvenilirliğine katkı sağlamaktır. Bu süreç tamamlandıktan sonra 58 öğretmen adayı tesadüfi olarak A (n=19), B (n=19), ve C (n=20) gruplarına atanmıştır. A grubu açık seçim, B grubu zorunlu seçim ve C grubu ise öğretmen atamasıyla yoluyla veri toplanacak gruplardır. Grupların belirlenmesinde cinsiyet değişkeni de göz önüne alınmış, grupların cinsiyet dağılımı benzer bir şekilde oluşturulmuştur. Buna göre A grubunda 7 erkek 12 kadın, B grubunda 8 erkek 11 kadın, C grubunda ise 8 erkek 12 kadın katılımcı bulunmaktadır. Ayrıca gruplarda yer alan öğrenciler yaş bakımından da benzer özellikler göstermektedir.

3. Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri İpek (2021) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen "İkna Edici Yazma İçin Derecelendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının ikna edici yazma başarımını değerlendirmek için geliştirilen bu ölçek "düşünsel tasarım, metinsel tasarım, dil ve anlatım, sunum" olmak üzere 4 boyut ve bu boyutların altında yer alan 22 özellikten oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 en yüksek puan ise 88'dir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde kapsam geçerliliğine yönelik Lawshe analizi yapılmış, kapsam geçerliği indeksi .891 olarak bulunmuştur. Puanlayıcı güvenilirliğinin hesaplanması için ise Kendall-W katsayısı kullanılmış, ölçeğin geneline ilişkin W değerinin .830 olduğu ortaya konulmuştur.

4. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmanın verileri, 2021-2022 yılı Bahar döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde A, B ve C gruplarında yer alan katılımcılar, kendi gruplarının konu belirleme yöntemi doğrultusunda 1 hafta arayla 2 farklı ikna edici metin yazmıştır. Katılımcılara birden fazla metin yazdırılmasının nedeni yazma başarımına ilişkin ölçümlerin daha güvenilir olmasını sağlamaktır. B ve C grubundaki katılımcıların yazacakları konuları belirlemek için 8 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda B grubundaki katılımcılara ilk oturumda "Üniversitede devam zorunluluğu olmalı mıdır?, Uzaktan eğitim mi örgün eğitim mi daha yararlıdır?, İşkence kabul edilebilir bir yol mudur?, Kişisel silahlanmaya izin verilmeli midir? ve "Hayvanat bahçeleri yasaklanmalı mıdır?" olmak üzere 5 konuluk bir liste, C grubundaki katılımcılara ise "Şehirde yaşamak mı köyde yaşamak mı daha avantajlıdır?" konusu verilmiştir. İkinci oturumda ise B grubu için "Yapay zeka mesleklerin yerini alabilir mi?, Askerlik zorunlu olmalı mıdır?, Formasyon eğitimi doğru mudur?, İnsan mı doğaya doğa mı insana hakimdir? ve Hukuk sisteminde idam cezası olmalı mıdır?" konuları, C grubu için "Okul üniformaları yararlı mıdır?" konusu belirlenmiştir. Metin yazma oturumlarının tamamı sınıf ortamında

araştırmaçı gözetiminde yürütölmüş, her oturumda katılımcılara azami 1,5 saat süre verilmiştir. Böylece gruplarda yer alan tüm katılımcılar yazılarını aynı koşullarda yazmıştır. Tüm katılımcılardan veri toplandıktan sonra grupların nihaî puanlarının belirlenmesinde katılımcıların yazdıkları 2 metnin ortalaması esas alınmıştır.

Araştırmanın veri analizi sürecinde ise öncelikle puanlama güvenilirliğini güçlendirmek için yazma değerlendirme konusunda deneyimli bir araştırmanın yardımına başvurulmuştur. Katılımcılardan toplanan tüm metinler makalenin yazarı ve diğeri araştırmaçı tarafından değerlendirilmiş, veri analizinde her iki araştırmanın verdiği puanların ortalaması esas alınmıştır. Elde edilen verilerin puanlama işlemleri tamamlandıktan sonra A, B ve C gruplarının yazma başarımı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle veri setinin dağılımı çarpıklık-basıklık ve normallik testleriyle incelenmiş, veri seti normal dağılım özellikleri gösterdiğinden veriler İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiğı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

"Yazma başarımı, konu seçme biçimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunu yanıtlamak için öncelikle veri setinin normalliği sınanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak gruplara ait dağılımların çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 1. Grupların Yazma Başarımı Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri

	Gruplar	N	ÇK	BK
Yazma Başarımı	A Grubu	19	-.314	-.726
	B Grubu	19	-.404	-.102
	C Grubu	29	.721	-.201

Tablo 1'de görüldüğü üzere grupların çarpıklık (A=-.314; B=-.404; C=.721) ve basıklık (A=-.726; B=-.102; C=-.201) değerleri -1 ile +1 arasında değer almıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması, verilerin normal dağılım özellikleri gösterdiğine işaret etmektedir (Hair vd., 2013). Buna ek olarak dağılımın normalliğini sınamak için normallik testlerinden de yararlanılmıştır. A, B ve C gruplarındaki katılımcı sayıları 50'nin altında olduğundan normalliğin sınanmasında Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Tablo 2'de bu teste ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Gruplara İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Konu Seçim Biçimi	df	p
A Grubu	19	.294
B Grubu	19	.614
C Grubu	20	.074

*0,05

Tablo 2'de yer alan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarından anlaşılacağı üzere A, B ve C grubuna ait p değerleri 0,05'ten büyük olduğundan her üç grubun yazma başarımı puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Hem bu sonuçlar hem de çarpıklık-basıklık katsayılarına ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde gruplara ilişkin yazma başarımı puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca yapılan Levene testinde de p değeri .277 (p> 0,05) olarak bulunmuştur. Bu nedenlerden ötürü "Yazma

başarımı, konu seçme biçimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt bulmak için İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiğe ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Grupların Yazma Başarımı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1305.289	2	652.644	9.028	.0004	A-C
Gruplar içi	3976.108	55	72.293			B-C
Toplam	5281.397	57				

Tablo 3'te açık seçim (A grubu), zorunlu seçim (B grubu) ve öğretmen ataması (C grubu) yoluyla metin yazan grupların yazma başarımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için konu seçme türlerine göre oluşturulan grupların yazma başarımları puan ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda açık seçimle yazan A grubunun ortalaması ($\bar{X}=62,00$), zorunlu seçimle yazan B grubunun ortalaması ($\bar{X}=65,78$) ve öğretmenin konu ataması yoluyla yazan C grubunun ortalaması ($\bar{X}=54,45$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=.0004$; $p<0.05$). Anlamlı farkı hangi grupların oluşturduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise anlamlı farkın A-C ve B-C grupları arasında olduğu görülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu araştırma birkaç bakımdan sınırlılığa sahiptir. Öncelikle, araştırmanın katılımcı sayısı 58 kişiyle sınırlıdır. Bu nedenle sonuçlar yorumlanırken genellebilirlik bakımından dikkatli davranılmalıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, veri toplama süreciyle ilgilidir. A, B ve C gruplarına atanan katılımcıların yazma başarımlarını belirlemek için her katılımcıya ikişer metin yazdırılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin yazdıkları iki metin onların yazma başarımının gerçek düzeyini belirlemek için yeterli olmayabilir. Veri toplanan öğrencilerin kendi müfredatı olan ve örgün eğitim veren bir devlet üniversitesinde öğrenim görmeleri bu durumu zorunlu kılmıştır. Ek olarak, B ve C grubundaki yazma görevleri belirlenirken araştırmacının bilgi ve deneyimi sınırlama oluşturabilir. Seçmeli bir dizi konu listesi oluşturması veya konuyu doğrudan verme sürecinde öğrencilerin düzeyine uygun olmayan, zor ve ikna edici yazma açısından niteliği düşük konular belirlenmesi olasıdır. Böyle bir durum söz konusu olursa, öğrencileri yazma başarımları bundan olumsuz etkilebilir. Bu durumun önüne geçmek için konular belirlenirken uzman görüşü alınmıştır ancak yine de söz edilen riskli durumla karşılaşılabilir. Ayrıca katılımcıların yazma görevlerini tamamlamak için uzun bir zamana sahip olmamaları da araştırma bulgularında farklılık oluşturabilir. Yazma süresi, araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Son olarak yazma performansının ikna edici yazma bağlamında ele alınması da sınırlılık olarak kabul edilebilir. Çünkü ikna edici yazma, öğrencilerin büyük zorluklar yaşadığı zor ve karmaşık bir yazı türüdür (Ferretti vd., 2000; Nussbaum ve Kardash, 2005). Son olarak katılımcıların ikna edici metin yazma performansı, diğer türlerdeki performansını açıklama noktasında birtakım sınırlılıklara sahiptir. Zira bir türdeki yazma başarımları, diğer metin türlerindeki yazma başarımları üzerinde zayıf bir yordayıcı role sahip olduğundan güvenilir bir tahmin sağlamaz (Graham vd., 2016).

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada zorunlu seçim, açık seçim ve öğretmen belirlenmesi şeklinde sınıflandırılan konu seçme biçimlerinin yazma başarımına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre açık seçimle yazan A grubunun ortalaması (\bar{X} =62,00), zorunlu seçimle yazan B grubunun ortalaması (\bar{X} =65,78) ve öğretmenin konu ataması yoluyla yazan C grubunun ortalaması (\bar{X} =54,45) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p = .0004$; $p < 0.05$). Konu seçme biçimleri arasında yazma başarımı en yüksek olan grubun zorunlu seçim grubu olduğu, bunu sırasıyla açık seçim grubu ve öğretmenin konu vermesiyle yazan grubun izlediği görülmüştür. Ayrıca anlamlı farkı hangi grupların oluşturduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise anlamlı farkın A-C ve B-C grupları arasında olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın en önemli sonucu, açık seçim ve zorunlu seçimle yazmanın yazma başarımı açısından farkını ortaya koymasındadır. Zira alanyazında yer alan araştırmalarda iki konu seçme türünü karşılaştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamış, her iki konu seçme biçiminin de öğretmenin zorunlu olarak belirli bir konuda yazdırmasıyla karşılaştırıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zorunlu seçimle yazan katılımcıların açık seçimle yazanlara göre daha başarılı olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Zorunlu seçimde, öğretmen tarafından bir dizi konu listesi verilmekte ve öğrencilere bu konular arasından tercih yapma olanağı sunulmaktadır. Bu yöntemin diğer iki konu seçme biçiminin bir sentezi olduğu ve her iki konu seçme biçimi arasında bir denge kurduğu iddia edilebilir. Çünkü öğretmenin seçenekler sunarak konu önerisi yapması, hem öğrencilere demokratik bir seçim yapma olanağı sunar hem onları yeni bir konu üretmenin/keşfetmenin zorluğuyla mücadele etmekten kurtarır. Böylelikle konuya ilgi duymayan, konu hakkında ön bilgisi olmayan öğrencilerin dezavantajlı durumu ortadan kalkabileceği gibi, Yılmaz'ın (2007) ve Watts'ın (2007) işaret ettiği şekilde öğrencilerin hakkında yazacakları bir konu bulmalarının zorluğu engellebilir. Nitekim Coşkun (2007) da metin yazma sürecinde öğrencilere farklı konular arasından seçim olanağı sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Öte yandan yukarıdaki paragrafta değinilen açık seçim ve zorunlu seçim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemesi, yazma becerisinin doğası gereği karmaşık (Bell ve Burnaby, 1984) ve çok boyutlu (Daffern vd., 2017) bir beceri olmasından kaynaklanabilir. Zira konu seçimini özgürce yapmak veya belirli bir konu listesi içerisinden seçmek, öğrencileri motivasyon bakımından belirli ölçüde desteklese de yazma başarımını etkilemeye yetecek kadar güçlü bir kaynak olmayabilir.

Alanyazında yer alan araştırmalarda konu seçme biçimleri genel olarak seçmeli bir konu listesi içerisinden yazma ile öğretmenin belirli bir konu vermesiyle yazmanın karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Açık seçim ile öğretmenin konu vermesini kıyaslayarak bu eğilimin dışına çıkan yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır. Bonyadi (2014), İngilizce öğretmenliği alanındaki yüksek lisans öğrencileriyle yürüttüğu araştırmada öğretmenin belirli bir yazma konusu vermesi ile öğrencinin özgürce belirlediği bir konu hakkında yazmasını kıyaslamış, özgürce belirlediği konu hakkında yazan öğrencilerin daha başarılı olduğunu bulmuştur. Söz edilen araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedenlerinden biri öğretmenlerin konu seçmeye ilişkin yanlış uygulamaları olabilir. Yılmaz (1998) bazı öğrencilerin, dersin sonuna kadar düşünmelerine rağmen, kendilerine verilen yazma konusuyla ilgili hiçbir şey yazamadıklarına, kendilerine bunun nedeni sorulduğunda da "Aklıma bir şey gelmiyor, ne yazayım?" dediklerine, bu durumun nedeninin de verilen yazma konuları olduğunu belirtmektedir. Başka bir araştırmada Anılan vd. (2010), 5. sınıf öğrencilerinin konu bağımlı (öğretmenin konu vermesi) ve konu bağımsız (açık seçim) yazmanın, yazma performansı üzerindeki etkisini irdelemiştir. Araştırma sonucunda konu

bağımlı yazmanın öğrencilerin cümle, sözcük ve bağlaç sayılarını artırdığı belirlenmiş ve bu tarzın konu bağımsız yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla, söz edilen çalışmanın bulgularının örtüşmemesinin nedeni, araştırmaların yürütüldüğü hedef kitle farkından kaynaklanabilir. Çünkü üniversite öğrencileri, ilköğretim öğrencilerine göre konu bulma, konuyu sınırlama, konu hakkında düşünme, dünya bilgisi vb. bakımlarından daha ileri düzeydedir.

Diğer yandan açık seçimle ilgili olarak bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, açık seçimin önemi ve gerekliliğini ortaya koyan pek çok kaynakla da tutarlıdır. Yazma eğitimiyle ilgili olarak yayımlanan pek çok kaynakta açık seçimle yazmanın önemi ifade edilmektedir (Atwell, 1998; Edelsky ve Smith, 1984; Englert vd., 1988; Fletcher ve Portaluppi, 2001; Gradwohl ve Schumacher, 1989; Leblanc ve Fujida, 2012; Renninger, 1987, 1990; Silva, 1993; Straub, 2000). Örneğin Englert vd. (1988), kendi konularını seçen öğrencilerin ilgi, motivasyon vb. etmenlerden ötürü daha iyi yazdıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Edelsky ve Smith (1984), öğretmen ataması yoluyla verilen konuların, motivasyon üzerinde açık seçim kadar etkili olmadığını iddia etmiştir. Atwell (1998), öğrencilerinin konuları kendileri seçtikten sonra yeni konular ve türler üzerinde denemeler yapma, planlama, yazılarının sorumluluğunu alma ve yazmaya daha çok zaman ayırma bakımından risk almaya başladıklarını ortaya koymuştur. Bunların yanında Gradwohl ve Schumacher (1989) çocukların kendi yazmak istedikleri konularda öğretmenin verdiği konulara göre önemli ölçüde daha fazla bilgiye sahip olduğunu, Leblanc & Fujida (2012), üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, kendi konusunu seçen öğrencilerin seçmeyenlere göre sözcük çeşitliliğinin arttığını bulmuştur.

Konu seçimiyle ilgili yapılan araştırmalarda bu araştırmayla belirli bakımlardan örtüşmeyen sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin açık seçim ile öğretmenin ipucu (prompt) şeklinde belirli bir konu vermesini karşılaştıran Sullivan (1997), 3. sınıf öğrencileriyle hem nicel hem de nitel veri toplayarak yaptığı araştırmasının sonucunda, öğrencilerin konularını nasıl seçmeleri gerektiğine ilişkin eğitim almadıklarında ve düzenli olarak planlanmış uzun süreli yazma fırsatları olmadığında, konu seçiminin öğrencilerin yazma başarımları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını bulgulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendi seçtikleri konular hakkında yazmayı daha çok tercih ettikleri, ilgi duydukları ve bu yolla yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini de ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada Juliebö ve Edwards (1988) ise ilkökul düzeyinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendi seçtikleri konuda yazdıkları öyküler ile sınıf öğretmeni tarafından verilen konularda yazdıkları öykülerin taslaklarını incelemiştir. Araştırmacılar çocukların sahiplik, memnuniyet, gurur ve motivasyon açısından kendi konularında yazmayı tercih ettiklerini ancak her iki yazma biçiminin öykü kalitesi ve dil bakımından önemli bir farklılık göstermediği ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri de öğretmenin seçmeli bir dizi konu listesi vermesiyle, belirli bir konuda yazdırması arasında yazma başarımı bakımından ilk seçme biçiminin (zorunlu seçim) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasıdır. Bu sonuç, alanyazındaki çeşitli araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Gabrielson (1995), 11. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında iki konudan birini seçerek yazma ile öğretmenin belirli bir konu vermesini ikna edici metinler yazdırarak karşılaştırmış, konu seçme biçiminin yazma başarımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmayla, değinilen araştırmanın sonuçlarının örtüşmemesinin nedeninin, katılımcılara seçim yapmaları için verilen seçenek sayısından kaynaklanması olasıdır. Zira değinilen araştırmada katılımcılara içlerinden seçmeleri için yalnızca iki seçenek verilmişken, bu araştırmada 5 seçenek verilmiştir. Başka bir araştırmada ise Bleck (2013), 8 konu arasından seçerek öykü yazma ile öğretmenin doğrudan konu vermesiyle öykü yazmayı, yazma üretimi ve doğruluğu açısından karşılaştırmıştır. Araştırmada, konu seçim biçiminin gruplar arasında yazma üretimini ve doğruluğunu

önemli ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacı, öğrencilere yazmada seçenек sunmanın genel olarak öğrenci performanslarını olumsuz etkilemediğini ve öğrencilerin akademik performansı için olumlu sonuçlar üretme noktasında umut taşıdığını fakat seçimin tüm öğrencilerin performansını iyileştirmede tutarlı olmadığını belirtmiştir. Bleck'in araştırmasının ortaya koyduğu sonuçlarla, bu çalışmanın sonuçlarının örtüşmemesinin nedeni de yazma görevi olarak seçilen metin türü olabilir. Zira metin türlerinin yapısı, farklı türde bilgi ve yeteneklere dayandığı için bir öykü yazmak görüşe dayalı bir yazı yazmaktan farklıdır (Graham vd., 2016). Öykü esasında bilgilendirici olmayan, yaratıcılığa dayalı ve kurgusal bir türdür. Oysa bu çalışmada ikna edici metinler üzerinde çalışılmıştır ve ikna edici yazma, anlatsal yazmaya göre daha fazla bilişsel çaba gerektirir (Kellogg, 1994). İkna edici metinlerde öğretmenin zorunlu bir konu vermesi, konuyla ilgili bilgi eksikliğinden ötürü katılımcıların daha zayıf performans göstermelerine neden olabilir.

Bu araştırmanın üç farklı konu seçme biçimine ilişkin sonuçları, yukarıdaki paragraflarda ilgili alanyazın etrafında tartışılmıştır. Bu çerçeve dışında "zorunlu seçim" olarak ifade edilen konu seçme biçimini kendi içerisinde ele alan bir dizi araştırmaya da rastlanmaktadır (Allen vd., 2005; Bridgeman vd. 1997; Powers vd., 1992). Bu araştırmalarda "birini seç-hepsini yanıtla" şeklinde özetlenebilecek bir tasarımın kullanıldığı görülmektedir. Yani araştırma sürecinde katılımcılara iki konudan oluşan seçmeli bir konu listesi verilmekte, bu liste içerisinde seçim suretiyle hem tercih ettikleri hem de etmedikleri konularda onlardan metin üretmeleri istenmektedir. Dolayısıyla bu metodoloji zorunlu seçim ile öğretmenin konu vermesi şeklindeki karşılaştırmaların içerisine dahil edilebilir. Zira öğrenci, öğretmenin verdiği ve içerisinde iki konu olan bir listeden tercih yapmakta, ancak her iki konuda da metin yazmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin seçtiği konu zorunlu seçim kapsamında, seçmediği konu ise öğretmen konusu kapsamında değerlendirilebilir. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, Allen vd. (2005) ile Bridgeman vd.nin (1997) çalışmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşürken, Powers vd.nin (1992) sonuçları çelişmektedir. Bridgeman vd. (1997), öğrencilerin belirli bir konu listesi içerisinde tercih yapmalarına izin verilmesinin önemli ölçüde yüksek puanlarla sonuçlandığını ortaya koymuş, ayrıca öğrencilerin konu seçimi yapmalarına izin verilmemesi durumunda yazma konuları bakımından dezavantajlı olabileceklerini ifade etmiştir. Çünkü konu seçimi yapılmadığında, herkesin yazması gereken ortak konuya aşina olmayan ya da bu konudan rahatsız olan öğrencilerle karşılaşmak mümkündür. Allen vd. (2005), benzer bir tasarımla yaptıkları araştırmalarında yazma konusu seçiminin öğrencilerin yazma performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olumlu etkileri olduğu tespit etmiştir. Öte yandan Powers vd. (1992), lisans öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada katılımcılara tercih ettikleri ve etmedikleri konularda makale yazdırmış ve bunları karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların daha çok tercih ettikleri konularda yazarken daha az tercih ettikleri konulara göre önemli ölçüde daha iyi performans göstermediğini tespit etmiştir.

Tüm bunlara ek olarak her ne kadar diğer konu seçme biçimlerine göre yazma başarımı açısından daha olumsuz sonuçlar gösterse de öğretmen tarafından belirli bir konu verilmesi yoluyla gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin de tamamen önemsiz görülmemesi gerekir. Routman (2000, s.216), bu yöntemle mesafeli yaklaşıp da öğrencilerin kendilerine verilen belirli bir konu hakkında etkili bir yazı üretebilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu bakış açısı, eğitim bağlamı düşünüldüğünde makul karşılanabilir. Çünkü akademik ortamlarda pek çok şekilde bu tarz görevlerle karşılaşmaktadır. Ayrıca bu yöntem, birçok ülkede zorunlu olan standart yazma sınavlarına aşina olmanın bir yoludur. Fakat bu süreçte öğretmenlerin konu belirlerken ihtiyatlı davranmaları gerektiği unutulmamalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin yazmaktan keyif almayacakları, ilgi alanlarına girmeyen, yeterince bilgi sahibi olmadıkları yahut seviyelerine uygun olmayan yazma konularıyla karşılaşma riski söz konusudur. Okullarımızda yaygın bir biçimde gözlemlenen atasözü ve deyimlerin açıklanması veya basmakalıp birtakım konular

hakkında kompozisyon yazdırılması gibi etkinlikler buna örnek olabilir. Yazma konusu öğrencinin seviyesine, bilgi birikimine ve yazma kapasitesine uygun olmalıdır (Doğan, 2020). Yazma konularının belirlenmesinde öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal güçlerine hitap eden, yaşamlarıyla ilgili konuların seçilmesine özen gösterilmelidir. Bu sayede öğrenciler yazmaya motive olarak ve daha fazla yazma istediği duyarak yazma başarımlarını geliştirebilir. Nitekim Arıcı ve Ungan'ın (2008) özgün yazma ile atasözü açıklama çalışmaları arasında yazılı anlatım becerisi yönünden özgün yazma çalışmaları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğuna araştırması bunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına bütüncül olarak bakıldığında, gerek açık gerekse de zorunlu seçimin öğrencilerin yazma başarımı üzerinde öğretmenin belirli bir konuda metin yazdırmasına göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu belirlenim, bireyin akademik görevlerdeki başarısını kendi kararlarını verme olanağıyla ilişkili bir süreç olarak gören ve aynı zamanda bu araştırmanın da kuramsal temellerini oluşturan Öz Belirleme Kuramı'yla tutarlıdır. Bu doğrultuda yazma çalışmalarında öğrencilere kendi konularını seçme olanağı sunulması yalnızca öğretmen otoritesine dayalı, kuralcı ve dayatmacı uygulamalara göre daha yararlı sonuçlar sağlayabilir. Dolayısıyla yazma becerilerinin geliştirilmesine rehberlik eden eğitimcilere derslerinde konu seçim biçimlerini çeşitlendirmeleri ve özellikle öğrencilerini daha özerk davranmaya yöneltebilecek konu seçme biçimlerine ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>.
- Allen, N. L., Holland, P. W., & Thayer, D. T. (2005). Measuring the benefits of examinee-selected questions. *Journal of Educational Measurement*, 42(1), 27-51. <https://doi.org/10.1111/j.0022-0655.2005.00003.x>
- Anılan, H., Kaya, M. F., Bayrak, E. ve Kaynaş, E. (2010). Konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 103-119.
- Arıcı A. F. ve Ungan S. (2008). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(357), 19-24.
- Arıcı A. F. (2009). Preferred writing topics of preservice teachers. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 95-99.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Batur, Z., Asar, A., Doğan, F., Tenekeci, M. ve Topal, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında konu eğilimleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 65-80
- Bell, J. ve Burnaby, B. (1984). *A handbook of ESL literacy*. Cambridge University Press.
- Bonzo, J.D. (2008). To assign a topic or not: Observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 41, 722-735.
- Bonyadi, A. (2014). The effect of topic selection on EFL students' writing performance. *SAGE Open*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2158244014547176>

- Bonyadi, A. & Zeinalpur, S. (2014). Perceptions of students towards self-selected and teacher-assigned topics in EFL writing. *Procidia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 385-391.
- Bleck, A. (2013). *Examining the impact of student choice of writing topic on writing production and accuracy*. M.A. dissertation, University of Nebraska - Lincoln.
- Bridgeman, B., Morgan, R., & Wang, M. (1997). Choice among essay topics: Impact on performance validity. *Journal of Educational Measurement*, 34(3), 273-286. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1997.tb00519.x>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Chang, R., Fukuda, E., Durham, J., & Little, T. D. (2017). Enhancing Students' Motivation with Autonomy-Supportive Classrooms. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 99-110). [Chapter 8] Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_8
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Alfa Aktüel.
- Coşkun, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim materyali olarak amaca uygun yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 458-482. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.18>.
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çer, R. ve Turhan Ağrelim, H. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözcük varlığı ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.49-91). Pegem A Yayıncılık.
- Daffern, T., Mackenzie, N., & Hemmings, B. (2017). Predictors of writing success: How important are spelling, grammar and punctuation? *Australian Journal of Education*, 61(1), 1-13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- Dickinson, L. (1995) Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23, 165-174.
- Dickinson, P. (2014). The effect of topic-selection control on EFL writing fluency. *Journal of Niigata University of International and Information Studies*, 17, 15-25.
- Doğan, Y. (2002). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Edelsky, C., & Smith, K.. (1984). Is that writing? - or Are those marks just figments of your curriculum? *Language Arts*, 61, 24-32.

- Englert, C. S., Stewart, S. R., & Hiebert, E. H. (1988). Young writers' use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology*, 80, 143-151.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A. ve Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694-702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694>.
- Fleming S. (1995). Whose stories are validated? *Language Arts*, 72(8), 590-596.
- Fletcher, F., & Portalupi, J. (2001). *Writing workshop: The essential guide*. Heinemann.
- Freedman R. (1995). The mr. and mrs. club: The Value of collaboration in writer's workshop. *Language Arts*, 72, 97-104.
- Gabrielson, S., Gordon, B., & Engelhard, G., J. (1995). The effects of task choice on the quality of writing obtained in a statewide assessment. *Applied Measurement in Education*, 8(4), 273-290. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0804_1
- Gradwohl, J. M., & Schumacher, G. M. (1989). The relationship between content knowledge and topic choice in writing. *Written Communication*, 6, 181-195
- Graves, D. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Heinemann Educational.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S., Hebert, M., Sandbank, M. P., & Harris, K. R. (2016). Assessing the writing achievement of young struggling writers: Application of generalizability theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72-82. <https://doi.org/10.1177/0731948714555019>
- Graham, S., Harris, K. R., Kihara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hand, B., & Prain V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: a case study. *Science Education*, 86(6), 737-755. <https://doi.org/10.1002/sce.10016>.
- Juliebo, M. F., & Edwards, J. M. (1988). The effect of topic choice on narrative writing, grades 1-6. *Canadian Journal of Education*, 13(3), 437-440.
- İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İpek, O. (2022). Yazma eğitiminin temel kavramları. G. Arı ve O. İpek (Edt.). *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s.159-202) Ankara: İksad.
- Kamler B. (1993). The construction of gender in process writing classrooms. In Ed. P. Gilbert. *Gender stories and the language classroom* (s.41-54). Victoria.
- Kan, M. O. ve Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550-562. <https://doi.org/10.17860/efd.19368>.
- Kardaş, M. N. (2015). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe yazılı anlatım becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 239-252. <https://dx.doi.org/0.9761/JASSS3030>.
- Katz, I. & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Education Psychology Review*, 19(4), 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1985). Learning to write: Learning to think. *Educational Horizons* 64(1), 36-38.
- Leblanc, C., & Fujieda, M. (2012). Investigating effects of topic control on lexical variation in Japanese university students' inclass timed-writing. *Humanities Review*, 17, 241-253.
- Lubold, S. L., Forbes, S. & Stevenson, L. (2016). The effect of topic selection on writing fluency among Japanese high school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 231-241.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), s.689-708.
http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8007.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223
- Nussbaum, E. M. ve Kardash, C. M. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169.
https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.157.
- McIntosh, C. N., & Noels, K. A. (2004). Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (online)*, 9(2).
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ottoson, K. J., Wilkins, M., & Sponseller, A. C. (2019). A student-generated list of freewriting topics. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), *Diversity and inclusion*. JALT
- Özdemir, E. (2014). *Sözlü yazılı anlatım sanatı* (17. Basım). Bilgi Yayınevi.
- Peterson S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *Elementary School Journal* 101(1), 79-100.
- Powers, D. E., Fowles, M. E., Farnum, M., & Gerritz, K. (1992). *Giving a choice of topics on a test of basic writing skills: Does it make any difference?* (ETS Tech. Rep. No. 92-19). Educational Testing Service.
- Renninger, K. A. (1987). *Do individual interests make a difference?* In Essays by the Spencer Fellows IV. National Academy of Education.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Memory Cognition Series: Vol. III. Knowing and remembering in young children*. Cambridge University Press.
- Routman R. (2000). *Conversations: Strategies for teaching, learning, and evaluating*. Heinemann.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In G. R. Goethals & J. Strauss (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on the self* (pp. 208-238). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.
https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x

- Seban, D. (2016). The role of gender and grade level on topic selection in writing. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 275-285.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Simmons J. (1997). Attack of the killer baby faces: Gender similarities in third grade writing. *Language Arts*, 74(2), 116-123.
- Shippen M. E., Houchins D. E., Puckett D. & Ramsey M. (2007). Preferred writing topics of urban and rural middle school students. *Journal of Instructional Psychology* 34(1), 59-66.
- Sponseller, A., & Wilkins, M. (2015). Investigating the impact of topic selection control on writing fluency. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 18, 141-152.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7, 23- 55.
- Swann, W. J., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.
- Sullivan, A. S. (2007). *The effects of topic choice and prompts on student writing and student attitudes about writing* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts of Lowell, MA.
- Şimşek, Ş. (2015). Yazma eğitiminde konu seçiminin önemi. *UDES, Special issue*, 2557-2568.
- Şimşek, P. (2023). Ana dili Kazak Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yazma becerileri sorunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 239-252.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar? : İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47.
- Temel, S. & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Watts, J. H. (2007). Putting authors voices in the classroom: A strategy for writing teachers. *The Virginia English Bulletin*, 57(2), 20-30.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Malatya İnönü Üniversitesi.
- Yıldız, D. ve Ceran, D. (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı sınavlarda yaptıkları dil yanlışları. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 1057-1072). Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. (1998). *Orta öğretimde yazılı anlatım*. A.Ü. TÖMER Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Gaziantep.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

2. Teoman Duralı'nın dil anlayışı ve sözlük çalışmaları üzerine bir deneme

Elife KILIÇ¹

APA: Kılıç, E. (2023). Teoman Duralı'nın dil anlayışı ve sözlük çalışmaları üzerine bir deneme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 17-24. DOI: 10.29000/rumelide.1378996.

Öz

İnsan varoluşunu ve bilincini dille ortaya koyduğundan ve gerçekliğin ifade edilmesi, ortaya çıkması, anlaşılması dil üzerinden olduğundan, insan için dilin vazgeçilmezliği son derece aşikârdır. Bu yüzden dilin doğru kullanımı, insanla, insanın varoluşuyla, kültür yanıyla, kendi olmasıyla yakından ilişkili olduğundan, bu alanda yapılan çalışmalar son derece önemlidir. Bu çalışmada, dilin bu özelliklerine dikkat çeken, dilin insanla varoluşsal bağını felsefi görüşleriyle ortaya koyan, bunu yaparken kendi felsefi temellendirmelerini ve tanımlarını gerçekleştiren Ş. Teoman Duralı'nın dile yaklaşımı, dille ilgili temel kavram ve belirlemeleri araştırılıp ortaya konduktan sonra, onun hem sözlük çalışmaları üzerinden dile yaklaşımı hem de Türkçede felsefe-bilim alanında kavram karmaşasının önüne geçmek üzere yaptığı katkılar örneklerle ele alınacaktır. Böylece iletişim, bildirişim gibi özel kavramlar arasındaki farklılıklar ortaya konulacağı gibi dilin sadece toplumsal düzeyde değil aynı zamanda felsefe, bilim yaparken, kültürden medeniyete geçişte de önemli bir araç olduğu gösterilecektir.

Anahtar kelimeler: Dil felsefesi, sözlük, iletişim, bildirişim

An essay on Teoman Duralı's language understanding and lexical studies

Abstract

The significance of language's indispensability to humans becomes remarkably evident when considering that human existence and consciousness find expression through language, and the articulation, manifestation, and comprehension of reality are intrinsically tied to linguistic expression. As a result, the accurate utilization of language is intimately intertwined with the essence of being human, cultural nuances, and self-identity. Consequently, the scholarly endeavors pursued within this domain hold a profound scholarly significance." "In the course of this study, we investigate the linguistic approach of Ş. Teoman Duralı, a scholar who not only highlights the distinctive attributes of language but also unveils the profound existential relationship between language and human beings through his philosophical insights. In doing so, Duralı carefully constructs his own philosophical underpinnings and definitions. After precisely scrutinizing fundamental linguistic concepts and delineations, we proceed to examine Duralı's unique stance on language through his lexicographical investigations. Furthermore, we explore his noteworthy contributions aimed at untangling the intricate web of conceptual ambiguities within the realms of philosophy and science in the Turkish language. Through illustrative examples, this exploration not only unveils nuanced discrepancies between specialized terms like 'communication' and 'human communication,' but also underscores the pivotal role of language not solely within the societal domain, but also as a critical

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü (Kırklareli, Türkiye), elifekilic34@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6610-6487 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1378996]

instrument facilitating philosophical inquiry, scientific exploration, and the transition from culture to civilization.

Keywords: Philosophy of language, lexicon, communication, human communication

1. Duralı'nın dil anlayışı

İnsanın, kendi varoluşunu ortaya koyduğu biricik aracı dildir. Bu yüzden varoluşunu doğru ve eksiksiz bir şekilde ifade etmenin yolu, dilden, kavramlardan geçmektedir. Birçok alan ve araştırmada dil önemlidir, ancak özellikle felsefe alanında filozofun işi kavramlarla iş yapmak olduğu için burada dil daha da önemli bir yerde durmaktadır. Bu sebeple, kavramların doğru ve yerinde kullanımı, düşüncelerin gelişmesi ve doğru bir şekilde ortaya konması için şarttır.

Dilin hem insan için önemini hem de felsefe için doğru kullanımının vazgeçilmezliğini bize gösteren filozoflardan birisi de Ş. Teoman Duralı'dır. Varoluşun, kimliğin, kültürün ve yapılan felsefenin dille olan zorunlu bağı gösteren ve bu konuda son derece hassas olan Duralı, gerek dil felsefesi yaklaşımında gerekse de felsefe alanında verdiği eserlerde dil hassasiyetini her zaman sürdürmüştür. Felsefedeki inşa süreci dille gerçekleştiğinden doğru anlamı vermek, doğru çerçeveyi kurmak, dili iyi kullanmaktan geçmektedir. Teoman Duralı da bu gaye ile dilin önemini bizlere yaptığı çalışmalarda göstermiş ve felsefenin bir görevinin de kavram araştırması yapmak (Duralı, 1986, s. 79) olduğunu vurgulamıştır. Öyleyse iyi bir filozof, kavram araştırmasını yaparak, kavramlar arası ilişkileri doğru bir şekilde ortaya koymalıdır. Çünkü dilin felsefe ve bilimde doğru kullanımı arttıkça hem dil zenginleşecek hem de düşünme dünyamızın sınırları genişleyecektir. Seyit Coşkun'un da belirttiği gibi dil insan için yaratıcı ve oluşturucu özelliklere sahiptir.

"... dil sadece düşüncelerimizi iletmiş bir alet veya kendisiyle varolanı resmettiğimiz bir araç ya da sıkıldığımızda istediğimizde kendisinden vazgeçebileceğimiz bir oyun değil daha kökensel biçimde varoluşsal olarak kendisiyle yapışık olduğumuz kendisi aracılığıyla kişiliğimizi ve kendimizi bulduğumuz, kısaca özbilincimizi kazandığımız ve dünyamızı kurduğumuz yaratıcı ve oluşturucu bir etkinliktir." (Coşkun, 2014, s. 91)

Felsefe yapmanın zemini dildir, hatta genel olarak bilim ve kültürü de buna eklemek gerekmektedir. Düşünme, ilk olarak dille dışa vurulduğundan filozof, bilim adamının çıkış noktasını dili oluşturmaktadır. Anadilinde düşünüp yazan, deneyimlerini, terimlerini ondan üreten filozof-bilim adamı, özgünlüğünü burada yakalamaktadır (Duralı, 2013, Sözbaşı, s. 14). Dolayısıyla dil ve felsefe, beraber gelişip zenginleştiğinden düşünür, esas olarak kendi dilini doğru kullanmayı ana mesele edinmelidir. Demek ki dil, hem bireysel varoluşumuzun hem de toplumsal, kültürel varoluş ve devamlılığımızın garantisidir.

Edebiyat, kültür ve sanatta özellikle yaratıcılığın zengin bir şekilde kullanıldığı diller, klasik dil olma vasfı kazanıp uzun süre ve çoğu toplumda baskın dil olur. Felsefe, bilim ve edebiyat, kullanılan dili zengin bir dil, klasik bir dil yapma yolunda önemli alanlardır. İyi filozof, dilin olanaklarını bilir ve dili iyi kullanarak varlık dünyasıyla ilişkisini zengin bir düşünme sistemiyle ortaya koyup o dili geliştirir. Dilin bu kullanımı, düşünce dünyası ile beraber işlediğinden, dil ve düşünce ancak beraber ilerleyebilir. Hatta düşüncede yaratıcılığı arttırmanın yolu, dili iyi kullanmaktan geçmektedir.

Düşünce, kültür, kimlik bakımından toplumlarının devamlılığı için dilin önemini vurgulayan düşünürlerden biri olan Teoman Duralı, felsefe çalışmalarını yaparken dille ilgili çalışmalara da ayrı bir yer vermiştir. Çünkü felsefe-bilim çalışmalarının önemi kadar hatta daha fazla şekilde dille ilgili

meseleler de değerlendirilmelidir. Teoman Duralı'nın deyişiyle, “Felsefe-bilimin en önemli özelliklerinden biri yöntem, diğeriyse dilidir. Aristoteles'in tek başına oluşturmuş bulunduğu felsefe-bilim tarifini, yöntem anlayışı ile dili -terim dağarını-, kendisinden üç bin yıl sonra, bugün hala önemli ölçüde kullanmaktayız.” (Duralı, 2013, Sözbaşı, s. 15). Duralı, felsefe-bilim çalışmalarında sistematik yaklaşımıyla Aristoteles'i kurucu olarak gördüğü gibi birçok alanda terimleri de onun kazandırdığı fikrindedir. Duralı'nın dil anlayışını ortaya koyarken de felsefe-bilim bakışı yine karşımıza çıkar. Yani onun dil anlayışı da felsefe-bilim görüşüyle ilişkilidir. Peki Türkçe bu terimlere ne kadar vâkıftır? Duralı'ya göre, medeniyete sahip olmada önemli olan felsefe-bilimin terim dağarına Türkçe kısmen dahi olsa sahiptir (Duralı, 2013, Sözbaşı, s. 15). Hatta Türkçenin bir taraftan doğu kültür ve medeniyetlerinin dillerinden etkilenmesi diğer yandan batı dillerinden de yararlanarak belli bir ölçüye kadar beslenmesi bu zenginliği arttırmıştır. Türkiye'nin bulunduğu coğrafya da bu zenginliği arttırıcı rol oynamaktadır. Fakat bu etkilerin fazla olması, dile zarar vermeye de yol açabilir. Son dönemlerde bu sorun, Öz Türkçe kullanmak isteyip dilden çoğu kelimeyi atmak isteyenler ile Türkçenin diğer dillerden sahip olduğu kelimeleri zenginlik olarak yorumlayanlar arasında sürüp gitmektedir. Bu sorun özellikle felsefe ve bilim alanlarında bazen kavram karmaşasına sebep olmaktadır. Bu sebeple, bu alanlarda yazılan sözlükler, kavram karmaşasının önüne geçmek için önemli atılımlardır. Bu sorunun bir boyutu da tercüme çalışmalarında terimlere karşı hangi kelimenin kullanılacağını doğru bir şekilde belirlemektir. Görüldüğü kadar basit olmayan bu sorun, kelimelerin sahip olduğu anlamlardan kaynaklanmakta, özellikle de felsefe gibi üst düzey teorik çalışmalarda anlam kaymalarına ve yanlış anlaşılmalara sebep olmaktadır. Bu sorun diğer canlılarda karşımıza çıkmaz çünkü ancak insan üst düzey bilinç ve düşünmeye sahiptir. Bu nedenle insan bir yandan bu durumun zenginliğini yaşarken diğer yandan karmaşalarını yaşamaktadır.

“Birey olarak kişi, görüldüğü gibi, bir dirim-ruh-toplum karmaşasıdır. ... Toplumsallık, çok geniş bir yelpâze şeklinde kendini gösterir:... Bu yelpâzenin birinci kıvrımını da dil oluşturur” (Duralı, 2013, s. 23).

Hatta Duralı, Aristoteles'e atıfla söz (*logos*)'ü üretip kendi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilen tek canlı insandır (Duralı, 2013, s. 23) der. *Logos* kavramı, Yunanca konuşma, açıklama, akıl, tanım gibi anlamlara gelir, iç düşüncenin ifade edildiği söz, iç düşüncenin veya aklın kendisi demektir (Peters, 2004, s. 208). Burada *logos*un hem söz hem de akıl anlamlarını taşıması ilginçtir.

Duralı dil felsefesiyle ilgili çalışmalarında önemli bazı belirlenimlerde bulunmuştur. Bunlardan biri de iletişim konusudur. Burada düşünürün canlılar ve insan arasındaki iletişim farklılığına bakmamız, insanın düşüncelerini nasıl dille anlatan ve mana yaratan bir canlı olduğunu daha iyi anlamamızı sağlar. Canlılar arasındaki genel anlaşma iletişim olarak adlandırılırken, bu canlılardan insanın diğer insanlarla kurduğu iletişimi bildirişim olarak ayırt etmek gerekir. Duralı, bunu öğeler arasındaki etkileşim, canlılar düzlemindeki iletişim, insan düzlemindeki de bildirişim olarak sınıflayıp tanımlamakta ve bildirişimin de kendi içinde yatay ve dikey olmak üzere ikiye ayrıldığını (Duralı, 2013, s. 33) bildirmektedir. Onun bu belirlemeleri özellikle sanat, bilim, felsefe yaparken iletişimin çok üst düzeyinde kullandığı kavramları ve manaları daha anlaşılır kılmaktadır.

Ben nasıl bildirişime girer? Teoman Duralı bunu şu şekilde açıklamaktadır; insan, *ben*'i kendini sürekli durumlarda bulur, durumlar benzeşse de her durum biriciktir. Dolayısıyla insanın kendini hem kendine hem de başkalarına anlatıp aktarabilmesi, içinde bulunduğu durumun biricikliğini bozmasıyla mümkündür. Bu yüzden de biricik olan durumun benzerlerini bulmak zorundadır. Bulunmazsa bildirişime olmaz. Demek ki bildirişime, benzeştikleri varsayılan biricik olan durumlar arasında köprülerin kurulmasıyla mümkündür. Bu bildirişime köprülerinin başta geleni sözlü kavramlı dil'dir.

Sözlü kavramlı dil, bildirişmenin esasıdır (Duralı, 2013, s. 25). Bir toplum-kültür varlığı olan insan, ilişkide bulunmak zorundadır ve bu yüzden kendi kurduğu ilişkiler ağı yani bildirişmeyi sağlamak zorundadır. Gerçekliklerle karşılaşarak bunları anlayan ve bunları dimağında değerlendiren insan, bunlara anlam atfetmiş ve bu gerçekleri de semboller yoluyla tespit etmiştir. Bu sembolleri, farklı işaretlerle anlatan insanın kendine has en iyi anlatım biçimi sözlü kavramlı dildir (Duralı, 2013, s. 30). Çünkü düşünceler, dille ete kemiğe bürünür (Duralı, 2013, s. 31) Sözlü kavramlı dil, belirli bir kültürün birinci derecede taşıyıcısı ve anlatımıdır. Dil bu yüzden, kültür mirası olarak görülmelidir. Demek ki bir dilin değişmesi, kültür mirasının da başkalaşması demektir (Duralı, 2013, s. 33). Birindeki olumlu veya olumsuz düşünceler, diğerini de benzer şekilde etkilemektedir. Öyleyse, burada dildeki yozlaşma kültürü, kültürdeki yozlaşma da dildekini etkileyecektir.

Varlık konuşmayla ortaya çıkar, diyen Duralı, sözü belirli bir anlamı dile getirmek amacıyla belli biçimde birleştirilmiş seslerden meydana gelir şeklinde (Duralı, 2010a, s. 65) tanımlamaktadır. Dimağın, varlığı ete kemiğe büründürdüğü değer sözdür (Duralı, 2010a, s. 66). Sözüün oluşumu başlangıçta tesadüfi olsa da daha sonra anadilinde kullanan herkese kendini benimsetir ve sözler taşıdığı anlam esası bakımından kavramlardan beslenirler (Duralı, 2010a, s. 65). Kavramların tanımına bakıldığında ise düşünür, kavramı hakikat âlemini oluşturan varlığın karşılığı ve izdüşümü olarak açıklamaktadır (Duralı, 2010a, s. 66). Dolayısıyla dil, hakikat ve varlık birbirine bağlı öğelerdir ve denebilir ki hakikat dilde varlığı açığa çıkarır.

Dil ve düşünme arasında da bağ kuran Duralı düşünmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: “Gerçeklik dünyasında karşılaşılan olaylar yahut varolanlar ile hakikat âleminden kavram arasında zaman ile mekân çerçevesinde aklın-mantığın kılavuzluğunda bağlantı kurup yürütme işi düşünmedir.” (Duralı, 2010, s. 15) Düşünme ve bundan düşünce üretme dil olayıdır, dilsiz düşünülemez, hayat dille kaimdir ve dil hep hatırlamalar dizisi, çağrışımlar silsilesidir (Duralı, 2010, s. 15). Çünkü karşılaştığımız her şey bir anlam barındırarak hafızada yerini alır ve gerektiğinde çağrışımla geri çağrılır. Ludwig Wittgenstein benzer şekilde dünya, dil ve düşünme arasındaki ilişkiyi *Tractatus Logico-Philosophicus adlı* eserinde “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarını imler.” (Wittgenstein, 2006, s. 133) şeklinde vurgulamaktadır. Bu inşa ettiğimiz hakikatin sınırının dille nasıl kesiştiğini ve gerçekliği dil üzerinden anladığımızı göstermektedir. Yani bu dilin önermelerinin dünya nesnelere gönderme yapması, olgusal dilin sınırları olması, dünya nesnelere üzerine konuşmasıdır (Çakmak, 1997, s. 145). Felsefe, Wittgenstein için olgusal düşünceleri inceleyen ve eleştiren bir etkinlik olarak (Çakmak, 1997, s. 146) konumlanır. Burada tabii filozofun olgusal dille, bilimsel ifadeleri kast ettiğini unutmamak gerekir. Fakat filozof için ilginç olan nokta *Tractatus* eserinde felsefenin dil ve dünya arasındaki bağı söylemeye çalıştığı için anlam dışına taşmasıdır (Çakmak, 1997, s. 147). Çünkü ona göre anlamlı olan bilimsel olandır, onun dışındaki ifadeler anlam dışı veya anlamsızdır. Fakat tabii ki dil gerçeklikle sınırlı kalmadığından etik, metafizik, din ve sanat gibi birçok alanda ifadelere sahiptir. Dolayısıyla hakikat, sadece gerçekliğe veya algılanabilir olana indirgenemez. İnsanın hem gerçekliği hem de hakikati vardır. Demek ki insan gerçekliği seyrederek (Yunanca *theoria*), tefekkür ederek gerçekliğin bağrında olan hakikati keşfeder (Duralı, 2010, s. 14). Hakikatin en bariz temsili de düşünürün göre kavramlardır. Çünkü bu kavramlar zikredildiği gibi hakikatin eşiği olup zaman ve mekân dışıdır (Duralı, 2010, s. 14-15). Anlaşılmaktadır ki insan, gerçeklikle avunmayarak, onu aşarak hakikati keşfeder.

Bireyin ve toplumun duygu ile düşünme ufku dil çizer diyen Duralı, dil yoksa duygu ile düşüncenin de olamayacağını, dili mahvedilmiş bir toplum-kültürün günlerinin sayılı olacağını ifade eder (Duralı, 2010, s. 107). Burada bazı sözler, yani fikirler dışında kalan düşünceleri ifade eden sözler, tasavvur yüklü olup toplumun, kültürün resimli tarihini oluşturmaktadır (Duralı, 2010, s. 107). Bu tasavvur yüklü sözler

ile insanlar ortak tarih ve kültürde buluşurlar, dolayısıyla bu ortak geçmiş tasavvuru taşıyan dil olduğundan, buradaki tahribat toplumun da geleceğini tehlikeye atmaktadır.

Dil, kültürle bu kadar yakın ilişkiliyken, insanın da gelişimini etkilemekte hatta belirlemektedir. “Beşer, sözle insanlaşır.” (Duralı, 2013, s. 42) diyen Duralı, sözle insanın, kendisi ile dünyayı anlamlandırıldığını (Duralı, 2013, s. 42) düşünmektedir. Demek ki kendine has olan dil sayesinde insan, gerçek anlamda insan olmayı başarmaktadır. Medeniyet ve kültür, ister doğrudan olsun isterse de dolaylı bir şekilde dille ilişkilidir. İnsan, dil ve kültür, biri olmadan diğeri düşünülemeyen gerçekliklerdir (Duralı, 2013 s. 46). Dolayısıyla dil ve kültür insanın kendini gerçekleştirmesine yol açarken, varoluşunu doğru düşüncelerle ortaya koyması ise dili doğru kullanıma bağlıdır.

Birbirleriyle ilişki halinde bulunmak zorunda olan insanlar, bunu özellikle dille becerirler. Ahlâk düzeninde yaşayıp dille bildiren insanların yapıp ettikleri her şey ortaya koydukları ürünlerin hepsi kültürü oluşturur. Burada kültür, doğadan devşirilen ham maddeleri farklı mamullere dönüştürme süreçleri ve bunların sonucu olması bakımından doğadışı bir ortamdır (Duralı, 2010, s. 96). Bu doğadışı yapıp etmeler, anlam dünyası insanı diğer canlılardan ayıran ve medeniyet inşa etmesini sağlayan temel etkidir. Kültür, insan gruplarının belirli inançlar etrafında tutarlı şekilde bir araya geldiği inançlar bütünü olduğundan ve bunun üst yapısını da medeniyet oluşturduğundan (Çapku, 2022, s. 13) kültürlerin medeniyetleşme süreçlerinde dilin merkezi rolü göz ardı edilemez. Böylece insan dil sayesinde, felsefe, bilim, sanat yaparak beşerlikten insanlığa geçmiş ve kendini kültürel olarak ortaya koymuştur.

Dil, toplumun ortak duyuş ile düşünüşünün en açık, en özlü ifadesidir. Öyleyse, bir toplumun ortak duyuşu ile düşünüşü sekteye uğratmak istenildiğinde, günlük bildirişmelerin yanında, okuma ile yazma, öğretim ile öğrenim görevlerini de yerine getiren anadilin bozulması yahut daha da kötüsü ortadan kaldırılması gerekir. Dilde ifadesini bulan genel inanç-duyuş-biliş düzeni çerçevesi, bir iki nesillik zaman zarfında kaybolup gider (Duralı, 2013, s. 24). Böylece dil, bir yaşam tarzını, insan kavrayışını, dünya görüşünü taşıyıp aktardığına göre, onun ölümü, özgün, kendine has bir anlayışın, bir zihniyetin de ortadan kalkması, dolayısıyla insanlığın fakirleşmesi (Duralı, 2013, s. 24) anlamına gelir. Peki insan ve dil arasındaki ilişki nedir? Kişi dille varoluşunu nasıl ortaya koyar? Teoman Duralı'nın deyişleriyle...

“Kendini soyutlayarak düşünmek dille olur. Kendini soyutlayarak düşünen insan, 'ben'ini inşa eder. O, 'ben'ıyla hareket eder, davranır, tavır alır, sever, öfkelenir, kıskanır, öğrenir, öğretir, hastalanır, ıstırap çeker, rüyâ ile hülyâ görür ve nihâyet ölümü bekler yahut ondan kaçınmanın yollarını arar durur.” (Duralı, 2013, s. 25)

Teoman Duralı, dilin, insanın varoluşunu, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ortaya koyması için gerekli olduğunu bildiğinden çalışmalarında özellikle Türkçeyi doğru kullanmaya ehemmiyet göstermiştir. Bunu hem dil bilgisi kurallarına olan dikkatinden hem de felsefe ve bilimde terim kullanımındaki hassasiyetinden anlamaktayız. Almanca, İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Latince, Yunanca, Rusça, Malayca, Felemenkçe gibi birçok dili iyi düzeyde bildiği halde eserlerini kendi dilinde yazmayı tercih etmesi de bunun bir başka göstergesidir.

2. Duralı'nın sözlük çalışmaları

Teoman Duralı'nın dile, kültüre ve bunların insanla olan ilişkisine yaklaşımına kısaca baktıktan sonra onun dile verdiği önemin bir sonucu olarak yaptığı önemli çalışmalardan biri olan *Kutadgubilig Türkçenin Felsefe-Bilim Sözlüğü* isimli eserine daha yakından bakılacaktır. Ona göre, belli bir terim dağırının tespiti ve dökümlenişi, bir felsefe-bilim geleneğinin oluşturulmasında atılan ilk ve hayati

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

adımdır (Duralı, 2013, Sözbashi, s. 15). Bu söz, bize felsefe çalışmalarında, felsefe sözlüklerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. O, bu gaye ile *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Dergisi'nde* peyderpey felsefe-bilim alanına özgü terimleri yazmıştır. Daha sonra buradaki çalışmaları ayrı bir basım olarak A-D harfleri arası Felsefe-bilim Sözlüğü olarak yayımlanmıştır. Eser sadece bu terimleri ele almamakta özellikle Duralı'nın dile dair değerlendirmeleri ve tanımlamaları, dilin kültür ve kimlikle ilişkisi gibi tartışmaları, ayrıca Türkçenin dilbilgisiyle ilgili bazı mülâhazaları da içerdiğinden burada dil felsefesi ile ilgili görüşlerini gördüğümüzü söylemek mümkündür. Çünkü dile yaklaşımını, dilin toplum, kültür ve insanla ilişkisini felsefi temellendirmelerle verirken kullandığı yeni kavramlar ile kendi felsefi görüşlerini de oluşturmuştur. Bu yüzden mezkur eser, bir düşünürün dil yaklaşımına örnek teşkil ettiği gibi Türkçede önemli bir felsefe-bilim sözlüğü olma vasfına da sahiptir.

Duralı'nın *Kutadgubilig Türkçenin Felsefe-Bilim Sözlüğü* adlı eseri, diğer sözlüklerde karşımıza çıkmayan şekilde kültür ve dilin oluşum ve önemini, bunun insanla ilişkisinin felsefi alt yapısını ve Türkçe dilinin bazı dil bilgisi kurallarını içermektedir. Bunların yanı sıra özellikle sözlüğün amacı, felsefe-bilim terimlerini açıklamaktır. Duralı bu eserini ortaya koyarken, kendine has üslubu ile felsefi düşüncesini yansıtan şekilde yapmıştır. Bu gaye ile o araz, Aristoteles, atom, beyin, ay, coğrafya, çeviri gibi çok farklı kavramları açıklamaktadır. Öncelikle bu kavramların Almanca, Fransızca, İngilizce, Arapça, Latince, Yunanca gibi anlamlarını verip daha sonra bu terimleri ayrıntılı şekilde anlatmaktadır. Burada maddelerin uzunluğu değişmektedir. Örneğin, elli sayfa tutan Çin bilgeliği maddesi gibi bazı maddeler, çok uzun yazılırken bazıları daha kısa şekilde yazılmıştır. Burada Duralı, maddeler arasında bilgi miktarında farklılık olduğunu, yabancı olduğu konularda güvenilir kaynaklardan derlenip yazılan maddelerin kısa, diğer maddelerin ise telif yazıldığından daha uzun olduğunu vurgulamaktadır (Duralı, 2013, Sözbashi, s. 16). Dolayısıyla düşünürün, felsefe-bilim kavramlarını anlattığı bu eser, sadece bir felsefe sözlüğü değil, aynı zamanda dil ve kültürü, bunların insanla ilişkisini, insan için önemini, felsefi görüşüyle beraber sunduğu felsefi bir eser olarak da yorumlanabilir.

Felsefe sözlüğü çalışmaları, sadece basit bir felsefe sözlüğü işlevi görmez. Yani bu eserler, araştırmacıya sadece o terimlerle ilgili basit bir bilgi sunumu yapmazlar. Felsefe sözlüğü, tıpkı Teoman Duralı'nın diğer çalışmalarında karşımıza çıktığı gibi bir felsefe yapma tarzı olarak da kabul edilmelidir. Tabii ki kavramın farklı dillerde anlamları, genel kullanımıyla ilgili açıklamaları içerir, ancak bunun yanında iyi yazılan felsefe sözlükleri, aynı zamanda bize yazarın bakış açısını, kavramları kendi felsefesiyle yoğurma tarzını da göstermektedir. Ayrıca Teoman Duralı'nın, sözlük ve terim çalışmalarında kendi dilimizden felsefe terimleri bulup kullanması ve düşünce dünyamızı geliştirmenin yolunun aynı zamanda dille ilgili çalışmalardan geçtiğinin farkında olup buna göre çalışmalar yapması, onun bu çalışmalardaki ayırıcı yönünü teşkil etmektedir.

Duralı, özellikle dil hassasiyetiyle bazı kavramların felsefede ince ayrımlarını da yapmıştır. Böylece kavramların anlam karmaşası ortadan kalktığı gibi özellikle terimlerin son derece önemli olduğu bilim ve felsefe gibi alanlarda yanlış kullanımların da önüne geçerek yanlış anlaşılmalara gidermektedir. Bunlardan bazıları dimağ-beyin, şüphe-kuşku, iletişim-bildirişim, hayat-yaşam kavramlarıdır. Örneğin hayat ve yaşamı aynı anlamda kullansak da o aralarındaki farklılığı felsefi temellendirme ile yapmıştır. Yaşamın ortamı ona göre gerçeklik iken hayatınki ise gerçekliğin yanında hakikattir. İnsana has yaşama çeşidi hayattır (Duralı, 1998, s. 13). Felsefede çokça kullanılan kuşku kavramını psikolojik temelli olduğunu düşündüğünden, yerine daha akıl temelli olan şüphe kavramını tercih etmek gerektiğini söyler ki bu ince ayrımlarında haklı olduğu kabul edilmelidir. Çünkü kavramlar tezahür yüküdür ve yanlış anlaşılmalara durumunda taşıdığı anlam ve tezahür de kaybolmaktadır.

Sonuç ve değerlendirme

Teoman Duralı felsefe-bilim, biyoloji felsefesi gibi alanlarla beraber dil, medeniyet, kültür, tarih gibi konularla da ilgilenen ve esas kaygısı insanı hem biyolojik hem de manevi (düşünsel) olarak anlama çabası olan bir düşünürdür. Onun bu alanlarla ilgili çalışmaları hem kendi kültür ve tarihini kavramaya hem de dünyada etkin olan küresel medeniyeti anlamaya götürmüştür. Bu araştırmaları ile özellikle küreselleşme karşısında kültürlerin, dilin yok olma tehlikesinin farkında olmuş ve bu alanlarda hem çeşitli diller öğrenmiş, hem de dil felsefesi konusuyla ilgilenerek dille ilgili sorunlara çözüm denemeleri sunmuştur. O aynı zamanda, bu çalışmalarında kültür, medeniyet ve bilime bakışını özgün yaklaşımıyla ele alırken, bu kültürün insanı olduğunu da unutmadan Türkçede felsefe yapmanın, Türkçeyi doğru kullanmanın önemini yazdığı eserlerle ortaya koymuştur. Böylece Duralı'nın dile verdiği önemi gerek yazdığı felsefe metinlerinde gerekse de sözlük çalışmasında görmekteyiz.

Dili kültürün taşıyıcısı, bireyin kendi dimağını ortaya koymasının yolu hatta gerçekliği anlatan ve zaman zaman onu aşan bir araç olarak gören Duralı, insanın varoluşunu ortaya koymasında ve bunu sürdürmesinde dilin zorunlu olduğuna işaret etmiştir. Bu yüzden kültür ve dille ilgili sorunlar, insanın kültürel varoşunu da tehlikeye atar. Felsefenin genel aklın hem komutanı hem de gardiyanı olduğunu söyleyen Albert Schweitzer, özellikle felsefenin asıl olarak kültürü sorun etmesi gerektiğini vurgular (Schweitzer, 1994, s. 114-115). İşte bu sorunların farkında olan Duralı, kültür ve dile önem vererek ağırlığı buraya vermenin şart olduğunu düşünmüş, çalışmalarıyla ve ortaya koyduğu dil yaklaşımıyla bu noktaya dikkat çekmiştir.

Duralı felsefe ve bilimle ilgili görüşlerini geliştirirken kendi görüşlerinden yola çıkarak bir terimler sözlüğünün yazılmasına ihtiyaç duymuş ve *Kutadgubilig Türkçenin Felsefe-Bilim Sözlüğü* eserini yazmıştır. Duralı özelinde görüldüğü gibi felsefe sözlükleri, sadece sözlük olarak değerlendirilmemelidir. Bunlar bir felsefe yapma tarzı örneği olarak da görülmeli ve bu eserlerin özellikle ortak dil kullanımı açısından da felsefeciler arasında kullanımını kolaylaştırma niteliğine sahip olduğu unutulmamalıdır. Teoman Duralı'nın çalışmalarında, felsefe sözlüklerinin felsefe yapma tarzının nasıl olduğunu gösterdiğini, felsefe dili oluşturmada önemini ve özgünlüğü nasıl yakaladığını görmekteyiz. Ne yazık ki bu çalışmaları yapmak, çok meşakkatli olduğundan, bir kişinin altından kalkamayacağı kadar büyük bir yüküdür ve Duralı'nın sözlük çalışması da bu sebeple yarım kalmıştır. Bu çalışmaların hem tamamlanması, hem de örnek alınıp başka eserlerin üretilmesi, bizlerin gayret ve özverili çalışmalarına bağlıdır.

Kaynakça

- Çakmak, C. (1997). Wittgenstein'da Dil ve Felsefe ilişkisi. *Felsefe Arkivi*, 30, 141–151.
- Çapku, A. (2022). Şaban Teoman Duralı Düşüncesinde Temel Meseleler. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 17, 5–16.
- Coşkun, S. (2014). Dil-Düşünce ve Dünya İlişkisi Bakımından Öznellik, Bireysellik ve Kimlik. *Kaygı*, 23, 87–102.
- Duralı, Ş. T. (1986). Çıkışı, Gelişmesi, Anlamca Sınırları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 76–99.
- Duralı, Ş. T. (1998). *Felsefe-Bilime Giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Duralı, Ş. T. (2010a). *Aklın Anatomisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Duralı, Ş. T. (2010b). *Omurgasızlaştırılmış Türklük*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Duralı, Ş. T. (2013). *Kutadgubilig Türkçenin Felsefe-Bilim Sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Wittgenstein, L. (2006). *Tractatus Logico-Philosophicus* (Oruç Aruoba (çev.)). İstanbul: Metis Yayınları.
- Peters, F. E. . (2004). *Antik Yunan Felsefesi Terimleri Sözlüğü* (Hakkı Hünler (çev. ve haz.)). (4 b.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Schweitzer, A. (1994). *Kültürün Çöküşünde Felsefenin Rolü*. (çev. Atilla Erdemli). *Felsefe Arkivi*, 29, 109-115.

3. 1970'li yıllarda İstanbul'daki eğlence mekânlarının toponomik açıdan değerlendirilmesi

Erdal AYDIN¹

Ali ŞEYLAN²

APA: Aydın, E. & Şeylan, A. (2023). 1970'li yıllarda İstanbul'daki eğlence mekânlarının toponomik açıdan değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 25-40. DOI: 10.29000/rumelide.1379012.

Öz

1970'li yıllar, Türkiye'de köyden kente göçlerin, siyasî, sosyal ve ekonomik krizlerin etkisiyle toplumsal değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir. Eğlence kültürü de toplumsal hayattaki değişimler nedeniyle hızlı bir yenileşme süreci yaşamıştır. Bu dönemde eğlence kültürünün Batı'dan ithal edilmesi, yeni mekân ve eğlence anlayışlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Değişimlerden en çok, önemli tarihî, kültürel zenginliklere sahip olması ve insanlara sunduğu fırsatlar sebebiyle gözde bir şehir olan İstanbul etkilenmiştir. Nüfus yoğunluğu nedeniyle 24 saat yaşayan şehirlerden biri olan İstanbul, eğlence hayatı ve boş zamanı geçirme pratikleri açısından 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren önemli bir cazibe merkezi olmuştur. Türkçe, 1970'li yıllarda değişen eğlence anlayışı dolayısıyla ses, kelime, ek ve söz dizimi açısından birtakım yabancı etkilere maruz kalmıştır. Bu çalışmada, İstanbul'daki eğlence mekânları hakkında kısa bilgiler verildikten sonra, mekân adları dil bilgisel açıdan ele alınarak bu adların yer aldığı tabelalar, toponomik olarak incelenmiş, adların nasıl oluşturuldukları ve ne anlama geldikleri dönemin zihniyeti açısından ortaya konmuştur. Çalışma, betimsel bir araştırma olup 1970'li yıllara ait gazeteler ve telefon rehberinin taranmasıyla mekân adları tespit edilmiş; bar, birahane, çay bahçesi, gazino, lokanta, pavyon, restoran, plaj, sinema ve tiyatro gibi dönemin en çok rağbet gören eğlence mekânlarının taranması ile bu veriler elde edilmiştir. Adların ses, kelime, ek ve söz dizimi açısından dilde nasıl bir yapıya sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: 1970'li yıllar, toponomi, eğlence mekânları, İstanbul

Toponomic evaluation of entertainment venues in Istanbul in the 1970s

Abstract

The 1970s was a period in which social changes were experienced with the effect of migration from village to city and political, social and economic crises in Turkey. Entertainment culture has also experienced a rapid innovation process due to changes in social life. In this period, the importation of entertainment culture from the West led to the emergence of new space and entertainment concepts. Istanbul, a popular city, has been affected the most by the changes because of its important historical and cultural richness and the opportunities it offers to people. Istanbul, which is one of the cities that live 24 hours due to its population density, has been an important center of attraction since the second half of the 20th century in terms of entertainment life and leisure time practices. Due to

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), erdaledb@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0139-9896 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379012]

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Beykent Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), aseylan@beykent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4815-1150

the changing understanding of entertainment in the 1970s, Turkish has been exposed to some foreign influences in terms of sound, word, suffix and syntax. In this study, after giving brief information about the entertainment venues in Istanbul, the names of the venues are handled grammatically, the signs with these names are examined toponomically, how the names are formed and what they mean are revealed in terms of the mentality of the period. The study is a descriptive research and the names of places were determined by scanning the newspapers and phone book of the 1970s; These data were obtained by scanning the most popular entertainment venues of the period such as bars, pubs, tea gardens, casinos, restaurants, pavilions, restaurants, beaches, cinemas and theaters. It has been revealed what kind of structure the nouns have in the language in terms of sound, word, affix and syntax.

Keywords: 1970s, toponomy, entertainment venues, Istanbul

1. Giriş

Dil toplumlar için değerli bir hazinedir. Bir ulusu ayakta tutan tüm kültürel unsurlar dilde yaşar ve kendini dilde gösterir. Kültürel alt yapısını koruyamayan uluslar, ne kadar güçlü olurlarsa olsunlar, günün birinde mutlaka yok olmaya mahkûmdur; çünkü ‘dil’ milletleri millet yapan, birleştiren asıl birleştirici unsurlardandır (Tarım, 2013: 96). Bu durumun önemini ortaya koyan ve Çinli filozof Konfüçyüs’e atfedilen ünlü bir anekdota göre, “*Konfüçyüs’e: ‘Bir ülkenin yönetimini ele alsaydın, işe nereden başlardın?’ diye sorarlar. Ünlü düşünür de: ‘Bir ülkenin yönetimini ele alsaydım, yapacağım ilk iş, hiç kuşkusuz dilini gözden geçirmek olurdu. Çünkü dil kusurlu ise sözcükler düşünceyi iyi ifade edemez. Düşünce iyi ifade edilemezse görevler ve hizmetler gereği gibi yapılamaz. Görev ve hizmetin gerektiği şekilde yapılamadığı yerlerde âdet, kural ve kültür bozulur. Âdet, kural ve kültür bozulursa adalet yanlış yollara sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki, hiçbir şey dil kadar önemli değildir.’ diye cevap verir.*” Bu sözleriyle dil kavramının toplumları bir arada tutan birleştirici bir güç unsuru olduğunu vurgulayan Konfüçyüs, sadece diline sahip çıkan devletlerin tarih sahnesindeki yerlerini koruyarak geleceğe emin adımlarla ilerleyebileceklerini ifade eder (Uygur, 2001: 23).

İnsanlar arasında en önemli iletişim aracı olan dil, toplumun kültürel özelliklerini yansıtan bir ayna olmasının yanında, gelecek kuşaklara kültür aktarımı yapan bir köprü görevi görmektedir. Toplumların sahip olduğu değerler, tarihsel olaylar, kültürel etkileşimler vb. her kavram dile yansır. Türk toplumunun kimliğini ortaya koyan özellikler dilde varlığını korumaktadır. Türkçe, bu yönüyle Türk toplumunun hafızası olarak taşımış olduğu kültür hazinesinin nesilden nesle aktarılmasına imkân sağlamaktadır.

Birbirleriyle etkileşim içerisinde olan toplumlar, dil ve kültür açısından bir alışveriş yoluna giderler. Bu açıdan kültürün sadece millî unsurlardan oluşması beklenemeyeceği gibi dillerin de saf olması beklenemez (Gaddar, 2014: 320). Türk tarihi açısından bu durum düşünüldüğünde Orta Asya’dan günümüze kadar önemli kültürel değişikliklerin yaşandığı ve Türkçenin bu durumdan çok fazla etkilendiği görülmüştür. “*Özellikle Osmanlılar zamanında ilmî eserlerin Arapça, edebî ürünlerin de Farsça yazılmasıyla, bu dillerden çok sayıda sözcük ve yapı Türkçeye girmiş ve kirlenme süreci, bir bakıma bu dönemde başlamıştır. 16, 17 ve 18. yüzyıllarda âdeta Arapça ve Farsçanın istilasına uğrayan Türkçeye, Tanzimat’la birlikte batı dillerinden; bilhassa Fransızcadan pek çok sözcük girmiştir. O dönemdeki Fransızca temayülü, günümüzde yerini İngilizce özentisine bırakmıştır.*” (Köktekin ve Kara, 2006: 519). Tanzimat’la birlikte başlayan dilde sadeleşme düşüncesi II. Meşrutiyet

döneminde *Yeni Lisan* hareketine dönüşmüştür. Bu hareketin amaçları arasında, Türkçe hariç gramer kurallarını uygulamamak; isim ve sıfat tamlamalarını Türkçe kurallara göre yapmak; mümkün olduğu kadar İstanbul halkının konuştuğu gibi yazmak bulunmaktadır (Özkan, 2012, 95-96). Bu düşünceler zaman içerisinde olgunlaşarak 1923'te Cumhuriyet'in ilanından sonra Türk diliyle ilgili daha kapsamlı çalışmaların yapılmasını sağlamıştır. Atatürk'ün öncülüğünde; Türk dilinin öz güzelliğini ve zenginliğini meydana çıkarmak; onu yeryüzü dilleri arasında değerine yarasır yüksekliğe erdirmek amacıyla (TDK, 2023) 12 Temmuz 1932 tarihinde Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (Türk Dil Kurumu) kurulmasıyla Türk Dil Devrimi başlatılmıştır. Bu dönemde, alıntı sözcüklere Türkçe karşılıklar bulmak için halk dilinden derlemeler yapılmış, kitaplar taranmış, gazete ve radyolarda Arapça ve Farsça sözcüklerin bulunduğu dil anketleri düzenlenerek Türkçe öneriler toplanmaya çalışılmıştır (Aydın, 2022: 22).

Dil Devrimi'nin Türkçe üzerinde önemli etkileri olmuştur. Çeşitli gazetelerin haber dilinde yapılan bir araştırmada 1931 yılında %35 oranında Türkçe sözcük kullanılmışken bunun 1933'te %44'e, 1936'da ve 1941'de %48'e, 1946'da ise % 57'ye yükseldiği; 1950-1960 arasında ise Türkçe sözcüklerin oranının % 51'e düşse de 1961'de % 56'ya, 1965'te % 60.5'e, 1970'ten sonra ise bu oranın % 70'i geçtiği görülmüştür (İmer, 1976, 97-98). Dil Devrimi'nden başarı sonuçlar alınsa da Türkçenin kurallarına aykırı türetmeler yapılması ve özellikle Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin dilden tasfiyesine yönelik bir özleştirme çalışmasının yürütülmesi, kuruma yönelik en çok eleştirilen konu başlıklarından biri olmuştur.

70'li yıllara gelindiğinde Türkçedeki Arapça ve Farsça asıllı sözcük sayısı düşse de Batı kaynaklı kelime sayılarının bin 500'den 5 bine yükseldiği görülmüştür (Cumhuriyet, 1974: 7). Bu dönemde yapılan Dil Kurultaylarında, özellikle Dil Devrimi'ndeki özleştirme çalışmalarına karşı olanlar tarafından Arapça ve Farsça alıntı sözcüklere karşı yapılan tasfiye çalışmasının Batılı sözcükler söz konusu olduğunda görmezden geldiği belirtilerek dilde ırkçılık yapıldığına dair eleştiriler yapılmıştır (Dağtekin, 2021, 169-239). Hatta aşırı özleştirmecilerin dili bozduğu söylenerek onları komünistlik ile suçlayanlar da dönemin eleştiri konularından birisi olmuştur (Dündar, 1974: 2). Bu bağlamda dil olgusu, siyasi hassasiyetlerin merkezine çekilerek kavga ve ayrışma zeminine dönüştürülmüştür (Dağtekin, 2021, 338). Sağ ve sol görüşle birbirinden ayrılanlar, dil konusunda da birbirinden ayrılmıştır. Her siyasi partinin kendi ideolojisine uygun bir dil politikasının olduğu 70'lerde, toplumsal hayattaki karışıklıklar dil bilimcileri de etkileyerek en hararetli dil tartışmaları yaşanmıştır (Gönülal, 2012: 145).

1970'li yıllarda değişen toplum hayatının ve kültürün eğlence mekân adları üzerindeki yansımaları tespit etmek çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu maksatla, dönemin eğlence hayatının en canlı şekilde yaşandığı İstanbul'da eğlence hayatına damga vurmuş mekânlar hakkında kısa bilgiler verildikten sonra, mekân adları dil bilimsel açıdan ele alınmaya çalışılmıştır. Eğlence mekân adlarının yer aldığı tabelalar, yer adları bilimi açısından incelenmiş, adların nasıl oluşturuldukları ve ne anlama geldikleri dönemin düşünce yapısı ekseninde ortaya konmuştur. Mevcut çalışma, betimsel bir araştırma olup 1970'li yıllara ait gazeteler ve telefon rehberinin taranmasıyla elde edilen toplamda 224 iş yeri ve mekân adı tespit edilmiştir. Bar, birahane, çay bahçesi, gazino, lokanta, pavyon, restoran, plaj, sinema ve tiyatro gibi dönemin eğlence mekânlarının taranması ile bu veriler elde edilmiştir. Adların ses, kelime, ek ve söz dizimi açısından dilde nasıl bir yapıya sahip oldukları ortaya konmuştur. Çalışmanın kısıtlarından birisi, kişi adlarından oluşan mekân adlarıdır. Bir kişi adının verildiği mekân adlarının sayısı çok olduğundan birkaç örnek dışında, bu adlara yer verilmemiştir.

2. Yer Adları Bilimi (Toponomi)

Canlıların, nesnelere ve kavramların, kısacası çevremizde gördüğümüz ve algıladığımız her şeyin adıyla ilgilenen bilime ad bilim (onomastik) adı verilmektedir (Sakaoğlu, 2001, 9). Bu bilim dalının yer adlarıyla uğraşan alt dalına ise yer adları bilimi (toponomi) olarak adlandırılmaktadır. Bir yere ad verilirken yaşanan coğrafya ile sahip olunan kültürün belirleyici bir etkisi bulunmakta, verilen adlar toplumun yaşadığı yeri ve kültürünü yansıtmaktadır.

1925 yılında Fuad Köprülü'nün "Oğuzların muhaceret yollarıyla iskân sahalarındaki bilumum coğrafi adlar ve bilhassa köy isimleri" üzerinde durmasıyla başlayan Türk yer adları bilimi serüveni (Eren, 1966: 158) 1960'lı yıllardan itibaren ciddi bir artış göstermiştir (Şahin, 2010: 135). Günümüzde özellikle iş yeri adlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda; yabancı sözcüklere yer verilmesi, Türkçenin kurallarına aykırılıklar: hatta yabancı olmamasına rağmen yabancıymış gibi kullanılan Türkçe sözcüklerin bulunması gibi hususların Türkçeyi olumsuz olarak etkilediği bilinmektedir.

İş yeri sahipleri, kendilerini rakiplerinden farklı kılmak ve iş yerlerinin tanınmasını sağlamak amacıyla iş yerlerine özgün bir ad vermeye çalışmaktadırlar (Alkibay, 1996: 416). Ancak verilen adlarda daha çok yabancı sözcükleri tercih etmektedirler. Türkçeyi olumsuz bir şekilde etkileyen bu durumun nedenlerini Sakaoğlu şu şekilde sıralamaktadır (Sakaoğlu, 2003: 418-419):

"-Yabancı ad taşıyan iş yerlerinden alışveriş yapmanın bireyleri havalı ve ayrıcalıklı kıldığına inanılması,

-Yabancı ad taşıyan iş yerlerinden yapılan alışverişin bireyler arasındaki sohbet esnasında alışveriş yapanın itibarını arttırdığının düşünülmesi,

-Tıpkı marka bağlılığı gibi bu tür iş yerlerinin de kimi bireylerde alışkanlık yapması."

İş yeri ve mekân adlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda, bir yöreye ait güncel mekân adlarının dil bilimsel incelemesinden yola çıkılarak yabancı dillerin Türkçe üzerinde yoğun ve olumsuz bir etkisinin olduğu ortaya konmuş ve bu durum karşısında acil tedbirler alınması gerektiği belirtilmiştir (Sancak vd., 2008: 109; Üstünova, vd., 2010: 1406; Küçük ve Saraç, 2012: 152; Gaddar, 2014: 331; Kalkan ve Kıribiş, 2021: 1210; Şeylan, 2012: 416). Tarihî bir döneme ait herhangi bir çalışma ise henüz yapılmamış olup bu çalışma, belirli bir dönemi yansıtmaya ve geriye yönelik olarak adların araştırılması yönüyle ilk yazı olacaktır.

3. 1970'li Yıllarda İstanbul'daki Eğlence Mekânlarının Toponomik İncelemesi

Türkiye 1970'li yıllarda ekonomik, sosyal ve siyasal açıdan önemli sorunların yaşandığı istikrarsız bir dönemden geçmiştir (Dağdemir ve Küçükcalay, 1999: 127). Toplumsal hareketliliğin ivme kazandığı bu dönemde yoğun bir ithal ikamesine dayalı endüstriyelleşme çabası ile birlikte oluşan köyden kente göç yaşanmıştır (Kalaycıoğlu, 2014: 520). Sanayi üretimi artmış; ancak yurt dışından teknoloji transferi döviz krizine ve ekonomik bir darboğaza girilmesine neden olmuştur. Döneme ait değişen toplumsal ve kültürel yapı nedeniyle canlı bir varlık olan dilin yapısında da bu değişimler yaşanmıştır. Türkler, geçmişinden getirdiği geleneksel eğlence kültürünü, yenileşme ve batılılaşma hareketlerinin bir sonucu olarak bilhassa Batı'dan ithal ettiği birtakım yeni eğlence çeşitleriyle harmanlamış; bu ithal kültür, eğlence mekân adlarında da kendisini hissettirmiştir.

Dönemin İstanbul eğlence hayatında disko, payyon, bar ve kulüpten daha çok gazino bulunmaktadır. İstanbul'da ilk gazino Tanzimat döneminde, Fransız yazar Jacques Natanson'un Bulgar kökenli bir

Yahudi olan babası Natanson tarafından açılmış olan Tepebaşı Gazinosu'dur (Yöre, 2012: 893). 70'li yıllarda da oldukça rağbet gören gazino kültürü 90'lı yıllara gelindiğinde önemini kaybetmiştir.

Batı'dan ithal edilen farklı eğlence kültürleri; televizyonun her eve girmesi ve değişen yaşam koşulları sonucunda ya şekil değiştirmiş ya da yok olmuştur. Bunlardan biri, 70'li yıllarda çok rağbet görmesine rağmen zamanla yok olan diskotektir. Diskotek; az masrafla, temiz ve çok eğlence prensibi ile Batı medeniyetinden ithal edilen bir eğlence kültürüdür (Hürriyet, 2023). İstanbul'da açtığı Tefo'nun Yeri adlı mekân ile diskoteği Türkiye'ye getiren Tefik Dölen, gayesini "*Stereo ve eko gibi fevkalade ses tertibatı ile dünyanın en iyi, en gözde orkestra ve şarkıcılarının müziğini, karşınızdaymış gibi, canlı olarak dinletebilmek ve bu müzikle topluluğu dans ettirmek için yaptığımız iş.*" şeklinde açıklamaktadır (Eskihayatlar, 2023). 70'li yıllarda doruk noktasını yaşayan bu kültür, Türkiye'deki etkisini 2000'li yıllarda yitirmiştir.

Striptiz kulüpleri, 70'li yıllarda rağbet gören Batı'dan ithal bir eğlence mekânlarıdır. Bu yerlerde kadınlar müzik eşliğinde soyunarak izleyiciler önünde müstehcen dans gösterileri yapmaktadır. Amerikan kültüründe aynı dönemde erkeklerden oluşan striptiz grupları bulunsa da Türkiye'de 70'li yıllarda ve sonrasında böyle bir örnek hiçbir zaman eğlence hayatında olmamıştır. Kadınların striptiz yaptığı kulüpler ise günümüzde de revaçta olan eğlence mekânlarındandır.

Hızlı şekilde ithali yapılan bu kültürlerin aktarımında mekân adlarının Türkçeleştirilmesi, üzerinde durulmayan bir konu olmuştur. Türkçeleştirilmeden, orijinal dilindeki haliyle kullanılan mekân adlarındaki bu durumu, eğlence kültüründe yaşanan Batı özentisi ile ifade etmek yerinde bir yaklaşım olacaktır.

Toplumsal değişikliğin diller üzerindeki etkisi, ses, kelime, ek ve söz dizimi alanlarında kendisini göstermektedir. İlk etkilenmeler başka dilden ödünç alınan kelimeler ile başlamakta, arkasından ses, ek ve söz dizimindeki etkilenmeler ortaya çıkmaktadır (Özmen, 2000: 354). Türkçenin yapısına aykırı bu kullanımlar dil kurallarında çeşitli bozulmalar yaratmaktadır. Dönemin tespit edilen 234 eğlence mekân adı incelendiğinde Türkçe adlar yerine, çoğunlukla yabancı adların tercih edildiği görülmektedir. Bu yabancı kavramlar, ithal edildiği dilin dil bilgisi kurallarına uygun biçimde yazıldığı gibi, o dönemin telaffuzuna göre; yani söylendiği şekliyle de yazılmıştır. Örneğin İngilizce 'blue' kelimesi bazen bu şekilde, bazen de 'blö' olarak yazılmıştır. Yine, Türkçeye Fransızcadan girmiş olan 'club' kelimesinin 'klüp', 'kulüp', 'klöp', 'clup' şeklinde farklı yazılışları mevcuttur. Bu açıdan bir tasnif yapıldığında mekân adlarını şu şekilde ikiye ayırmak mümkündür:

3.1. Yabancı Asıllı Olup Okunuşuna veya Türkçe Sesletime Göre Yazılanlar

Farklı bir dilden ödünç alınan sözcükler, Türkçenin kurallarına uygun olmadığı için en azından sesletim açısından kurallara uygun hale getirilmeye çalışılmış veya aslına sadık kalınmıştır. 70'li yıllarda yapılan dil kurultaylarında da bu durum yazar Süleyman Nuri ÖZ tarafından dile getirilerek, uygar toplumların dillerine giren yabancı kelimeleri özümseyip hazmettiği ve kendi ağzına uydurarak o kelimeye damgalarını vurduğu, eski Türklerin de böyle yaptığı, ancak hâlihazırdaki aydınların ukalalık, bilgiçlik ya da cahillikleri sebebiyle yabancı kelimeyi asıl biçimiyle söylemeye çalıştığı ve halkın "film" kelimesine "filim", "lüks" kelimesine "lüküs" dediğini, buna karşılık aydınların halkın bu söyleyişle alay edildiği ve "Lüküs Hayat" adlı operetin bu küçümsemenin eseri olduğu vurgulanmıştır (Dağtekin, 2021: 190-232). O dönemde, toplum içerisinde yabancı bir sözcüğün Türkçe sesletime uydurulmasının alay konusu olmasının yabancı özentisi kavramı ile açıklamak mümkündür. Dile yeni giren bir sözcüğün

Türkçe karşılığı olmadığı için dilin kendisini yabancı etkilerden korumak için geliştirdiği bir savunma mekanizmasıdır. Artık yabancı sözcük, bu haliyle orijinalinden ayrılmış ve kısmen Türkçeleştirilmiş bir yapıya bürünmüştür. Eğlence mekân adlarında sesletimi Türkçeleştirilenler şu şekildedir:

Belvü Gazinosu (Fr.+İt.): Fenerbahçe'deki tarihî Belvü Oteli'nin ünlü gazinosu olan *Belvü*, 1900'lerin başlarında Ralli soyadlı Levanten aile tarafından yaptırılan avcılık kulübünün, mütareke yıllarında Hristo adlı bir Rum tarafından gazinoya çevrilmesiyle faaliyete geçmiştir. Hatta Atatürk, 1927'deki ilk İstanbul gezisinde buraya gelip eskiden beri tanıyıp sevdiği, zamanın divası Denizkızı Eftalya'yı dinlemiştir (Aydın, 2014: 40). 1970'li yıllarda da dönemin popüler eğlence mekânlarının başında gelen ünlü gazinosu *Belvü*, özellikle de Anadolu yakasının en ünlü eğlence mekânı sayılırken kentin gece hayatında belirleyici bir rol üstlenmiştir. Gazino olarak işletildiği sürece dönemin en ünlü assolistleri ve yıldızları burada sahne almıştır. Bu mekân adı, Fransızca *belle vue* 'güzel görünüm, hoş manzara' anlamlarındaki bir sıfat tamlamasının Türkçe sesletime göre yazılmasından elde edilmiştir.

Klób X (Fr.): Melahat Aksel tarafından Bomonti'de açılan, İstanbul'un en popüler gece kulüplerinden biridir (Öndeş, 2021: 320). Fransızca asıllı *club* kelimesi, bu ve bu dönemin daha birkaç işletmesinde Fransız aksanına yakın, *klób* şekliyle yazılmıştır (Posta, 2018).

Kazablanka Gazinosu (İsp.+İt.): Beyoğlu Tepebaşı'nda yer alan bu eğlence mekânının ismi, bir dönem dünya sinemasına damga vuran 'Casablanka (1942)' filminden esinlenerek konulmuştur (Hürriyet, 2007). Bu isim, aynı zamanda Cezayir'de bir şehir adıdır ve filmin geçtiği yer bu şehirdir. Bu gazinonun adı, İspanyolca yazılışına göre değil, okunuşuna göre yazılmıştır. İsim, İspanyolca 'beyaz ev', 'beyaz saray' anlamlarına gelen bir sıfat tamlamasıdır.



Fotoğraf 1: Kazablanka Gazinosunun Reklam Afişi (Bitmezat, 2023).

Mulenruj (Fr.): Fransızca "kırmızı değirmen" anlamına gelen *Mulin Rouge*, Paris'teki 6 Ekim 1889 tarihinden bu yana devam eden kabarenin adıdır (CNNTURK, 2019). O yıllarda, Beyoğlu, Galatasaray'da kırmızı değirmen ışıklı panosu ile dikkat çeken bir pavyondur.



Fotoğraf 2: Mulenruj'un Reklam Panosu (Gültekin, 1967).

Ruje Nuar (Fr.): Yetmişli yıllarda Nişantaşı Eytam Caddesi'nde faaliyet gösteren bu oldukça meşhur gece kulübünün adının aslı Fransızca *Rouge Noir*'dir. Anlamı ise 'kırmızı siyah'tır.



Fotoğraf 3: Ruje Nuar'ın Reklam Afişİ (Bitmezat, 2023).

Strip Tiz (İng.): Kadıköy'de bulunan bu strip tiz kulübü, sonraki yıllarda normal bir müzik ve eğlence mekânına dönüşen bu mekân (Atılgan, 2020); İngilizce 'strip-tease' birleşik kelimesinin okunuşu dikkate alınarak adlandırılmıştır. Ayrıca 'tiz' kelimesi ayrı yazılarak burada canlı ve yüksek sesli müzik eşliğinde striptiz yapıldığı belirtilmek istenmiştir. Güncel Türkçe Sözlük'te bu kelime, "Genellikle gece kulüplerinde, pavyonlarda genç bir kadın oyuncunun müzik eşliğinde dans edip soyunarak yaptığı gösteri." şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2023).

Top Pop (İng.+İng.): "Üst, tepe, zirve" anlamındaki İngilizce top kelimesi, yabancı dilin imlâsına göre yazılmasına karşın Türkçe sesletime göre telaffuz edilmiştir. Bu mekân, 60'lı yılların ikinci yarısında Feneryolu'nda açılmış olan, özellikle gençlerin ilgi gösterdiği bir diskotektir (Atılgan, 2020). Gazinolara göre daha ucuz olan diskotekler özellikle iş hayatına atılmamış, belirli bir birikime sahip olmayan genç kuşak tarafından tercih edilen mekânlar olmuşlardır.



Fotoğraf 5: Top Pop'un Reklam Afişi (Atılğan, 2020).

3. 2. Kaynak Dilin İmlâsına Göre Yazılanlar

Eğlence mekânı adlarında ödünç alınan bazı sözcükler kendi dillerindeki yazılışlarına uygun olarak yazılmışlardır. Dönemin dil kurultaylarında Türkçeyi özleştirme çalışmalarında Arapça ve Farsça kökenli sözcüklere karşı gösterilen hassasiyet, Batı kaynaklı sözcüklerde gösterilmediği tartışma konularından birisi olmuştur. Arapça ve Farsça sözcükler halkın diline yerleşmiş olsalar bile Türkçeleştirilirken Batından gelen sözcüklere çok fazla dokunulmamış ve dolayısıyla dildeki Arapça ve Farsça sözcük sayısı azalırken Batı kaynaklı sözcüklerde artış yaşanmıştır. Batı'nın eğlence kültürünün aynısını ithal etmek isteyen işletmeciler dönemin dile bakış açısından etkilenerek eğlence kültürünün yanında mekân adlarını da kaynak dildeki haliyle almışlardır. Örneğin;

Ancelo (Yun.): *Ancelo*, Yunanca *Angelos* (melek)'tan türetilmiş bir özel isimdir. Yunan mitolojisinde Zeus ve Hera'nın kızlarının adıdır. Yeşilköy'de deniz kenarında bulunan müzikli bir gazino olan Ancelo, yazları yoğunluğu dolayısıyla yer bulmakta güçlük çekilen bir gazinodur (Milliyet, 1966). Huysuz Virgin'in 70'li yıllarda sahneye çıkmış olduğu ilk yerlerdendir (Yücel, 2022).

Boem Gazinosu (Rum.+İt.): 1942 yılında açılan *Boem*, Beyoğlu, Acara Sokağında 1970'li yıllarda da varlığını sürdürmüş bir gazinodur (Vatan, 1942). O dönemlerde Fransızca bohem kelimesi daha yaygın olduğu halde, mekân adı olarak bu ad tercih edilmiştir.

Goldfinger Clup (İng.+Fr.): 70'lerin ortasında, Şişli'deki Kent Sineması'nın bulunduğu binada yer alan mekân (Atılğan, 2020), *Goldfinger*, "altın parmak" anlamına gelen, sıfat tamlamasından oluşmuş, İngilizce birleşik bir isimdir. *Club* sözcüğü ise adı yarı İngilizce, yarı Türkçe sesletime göre yazılmıştır. Türkçede son seste /b/ sesinin bulunmadığı için /p/ sesine dönüştürülerek telaffuz kolaylığı sağlanmıştır.

Grand Gazino (Fr.+Fr.): 70'li yıllarda Baltalimanı'nda faaliyet gösteren (Atılğan, 2020) bu gazino da dönemin modasına uyarak yabancı ad tercih etmiştir. Fransızca asıllı kelime 'büyük' demektir.

Hydromel Disco (Fr.+İng.): Elmadağ'da bulunan *Hydromel*, gündüzleri okul çaylarındaki slow dansların yapıldığı bir disko olup, dönemin çokça rağbet gören mekânlarından biridir (Hürriyet, 2013). 'Bal likörü' anlamına gelen *Hydromel* mekân adında, Fransızca aslına uygun bir kullanım tercih edilmiştir. Türkçe açısından değerlendirildiğinde bu durum Türkçede üç ünsüz harfin yan yana

gelmemesi kuralına aykırı bir durum yaratmaktadır. İngilizce disko kelimesi ise, o dönemden günümüze farklı imlâlarla yazılmaktadır: disco, disko, discotheque, diskotek.

Lido Gazino (İt.+Fr.): 1943'te Ortaköy'de açılan bu gazino, Türkiye'nin ilk modern havuza sahip olmasıyla da bilinmektedir. Lido Gazinosu kapandıktan sonra yerine son dönemde terör saldırısı nedeniyle kapalı olan Reina adlı popüler bir eğlence mekânı açılmıştır (Milliyet, 2017). Dil bilimsel açıdan incelendiğinde, "Açık yüzme havuzu" anlamındaki İtalyanca *Lido* ile *Gazino* kelimesinin birleşmesiyle oluşan bu kelime grubu, aslında "açık yüzme havuzlu gazino" anlamında bir sıfat tamlaması oluşturmaktadır.

Scotch (İng.): Merdivenle inilen, ortası pist, eski Türk filmlerindeki gibi bir 70'ler diskoteğidir. 1969'dan beri kapısını bir gün bile kapamayan son dönemde bile eğlence kültüründe popülaritesini koruyan bir mekândır. *Scotch*'un pist kenarları aynayla kaplı olduğu için aynanın önüne geçip insanların kendini okşaya okşaya dans ettiği Ayna Dansı ile meşhurdur. Mekânda ilk yıllarda sadece yabancı müzik çalınmıştır. Yalnız, gecenin sonunda kısa süreli de olsa dönemin meşhur Türk sanatçılarının eserlerine de yer verilmiştir (Hürriyet, 2008). 1969 yılında İskoçyalılar Derneği olarak açılmasından dolayı bu adı almıştır (Hürriyet, 2013).



Fotoğraf 6: Lido Gazino'nun Reklam Afışı (Kitantik, 2023).

Parisiennes Night Club (Fr.+İng.+İng.): Elmadağ'da yer alan bu kulüp, Türkiye'nin ilk striptiz kulüplerinden birisidir (Gazetevatan, 2010). Sözlük anlamı olarak "Parisliler Gece Kulübü" anlamına gelmektedir. Batı'da yer alan bir şehrin mekân adı olarak kullanılması eğlence hayatındaki özentinin başka bir göstergesidir.



Fotoğraf 7: Parisiennes Night Club Adlı Mekânın Tabelası (İstanbulhayranları, 2013).

Eğlence mekân adları üzerinde Batı dillerinin etkisi söz diziminde de kendisini göstermiştir. Genellikle birden fazla sözcüğün birleşerek tamlama oluşturduğu eğlence mekân adlarında Türkçenin kurallarına aykırı durumlar görülmektedir. Belirtili ad tamlamalarının (Örn. arabanın kapısı) yapısı halihazırda diğer dillerden farklıyken buna ek olarak belirtisiz ad tamlamalarında (Örn. bahçe duvarı) tamlanandaki iyelik ekinin düşürülmesi veya ek düşürüldükten sonra tamlayan ve tamlananın yer değiştirilmesi gibi bozulmalar meydana gelmiştir.

3.2.1. İlgi Eki veya İyelik Eki Düşenler:

Türkçe isim tamlamalarında tamlayanın aldığı ilgi eki ile tamlananın aldığı iyelik eki yabancı dillerin etkisi nedeniyle düşürülerek Türkçenin dil bilgisi kurallarına uymayan mekân adları oluşturulmuştur. Bu yanlış kullanımlar, bugün de iş yerlerinde kullanılmaya devam etmekte ve türlü eleştirilere neden olmaktadır. Günümüzde; Gül Kuaför, Kuaför Gül, Eczane Ali vb. örneklerinde görüldüğü gibi yabancı gramer kurallarına göre oluşturulmuş mekân adlarının sayıları oldukça fazladır. 70'lerdeki eğlence mekân adlarına örnek vermek gerekirse;

Doktor Restoran: Dönemin İstanbul Telefon rehberinden ulaşılan bu mekânın nerede olduğu ile bilgisine ulaşılammıştır. Ancak mekân adının anlamsal olarak restoranın bir doktor mu ya da doktora ait bir restoran mı olduğu gibi farklı çıkarımlar yapmak mümkündür. Sıfat tamlaması olduğunda restoranın tıpkı akademide olduğu gibi alanında uzman olduğunu belirtmek için böyle bir ad tercih edilmiş olabilir. "Doktorun Restoranı" anlamında kullanıldıysa belirtili ad tamlaması olup ilgi ve iyelik eklerinin düşmesiyle kullanıldığı söylenebilir.

Restoran sözcüğü 1970'lerin eğlence mekân adlarında 15 restoran, 9 restaurant şeklinde kullanılmıştır. Aynı sözcük söylenişine veya orijinal haline uygun kalınarak kullanılmıştır. Ancak sözcüğün her iki şeklinde de iyelik eki yer almamıştır. Benzer anlamda kullanılan lokanta sözcüğü ise iyelik ekini alan, dolayısıyla Türkçeye uygun tamlamalar meydana getirmiştir: Örn. Gençlik Lokantası, Konyalı Lokantası.

Gazino ve kulüp sözcükleri ile kurulan mekân adlarında da restoran ve lokanta örneğine benzer bir durum söz konusudur. Gazino Türkçe tamlama kurallarına uygun bir şekilde kullanılırken kulüp sözcüğü bozulmuş tamlama yapısıyla karşımıza çıkmaktadır.

Budak Kulüp (T.+ Fr.): Dönemin Kadıköy'deki eğlence mekânlarından biri olan (Atılgan, 2020) bu yer adı da Türkçenin dil bilgisi kurallarına uygun yazılmamıştır. Bunun nedeni, yabancı bir dilden bire bir tercüme edilmiş benzerlerine uydurulmasıdır. Aslında bu bir belirtisiz ad tamlamasıdır ve Türkçeye uygun şekli Budak Kulübü'dür.

Hisar Pavyon (Ar.+Fr.): 70'li yıllarda, Beyoğlu'nda, Balık Pazarı'na girerken köşedeki bir binanın bodrum katında yer alan bu mekân (Atılgan, 2020), muadillerine göre daha kaliteli bir yer olarak bilinirdi. İsim, dil bilgisel olarak Türkçenin söz dizimine aykırıdır. Bu, bir belirtisiz ad tamlaması olmalıydı: Hisar Pavyonu.

Deniz Kulüp: Beyoğlu'nda, Fitaş Sinemasının arka taraflarında yer alan (Atılgan, 2020) bu mekân adı da Türkçeye aykırıdır. Deniz'in Kulübü, Deniz Kenarı Kulübü vb. şekilde Türkçe kurallara göre düzenlemesi gerekirdi.

İlgi veya iyelik ekinin düştüğü bozulmuş tamlamalardan oluşan diğer mekân adları şu şekildedir: *Çin Pavyon, Ancelo Turistik Gazino, Boğaziçi Otel Restoran, Kordon Otel, Kuru Otel ve Gazino, Batanay Restoran, Gaziantep Restaurant, Hacıibaba Restoran, Kervan Restaurant, Kıyı Restoran, Kulübe Restaurant, Küçük Deniz Restaurant, Lale Restaurant, Lugano Restaurant, Mehtap Restoran, Merkez Restaurant, Olimpiyad Restoran, Otağ Restoran, Piknik Restoran, Şark Restaurant, Wien Kafeterya Restoran, Yalı Restaurant, Yıldız Restoran, Bizim Kulüp, Hisar Kulüp, Ateş Kulüp, Gala Kulüp, Goldfinger Clup, Playboy Clup, Hydromel Disco, Budak Kulüp.*

3.2.2. Tamlayan ve Tamlananı Yer Değıştirenler:

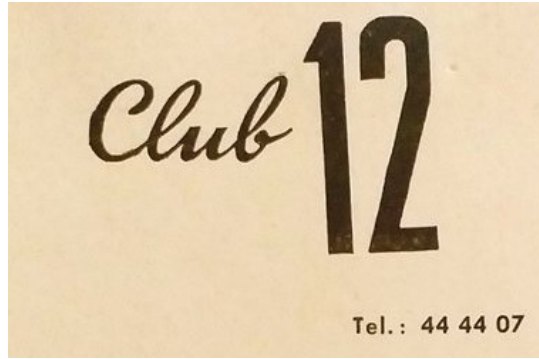
Türkçe isim tamlamalarında tamlayan ilk sözcük, tamlanan ise asli unsur olan ikinci sözcüktür. Örn. "Elif'in kitabı" tamlaması Türkçe kurallara göre oluşturulmuştur. İngilizcede ise durum tam tersidir. Aynı tamlama İngilizcede "the book of Elif" şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yabancı bir dile ait kuralla göre oluşturulan mekân adlarının Türkçe ile ilgisi tamlama içerisinde Türkçe sözcüklerin kullanılması veya mekânın Türkiye sınırları içerisinde bulunmasından ibaret olmaktadır. Türkçe dil bilgisi kurallarına uymayan bu biçimler, hem o dönemde hem de sonrasında kullanılmaya devam etmiş, benzer isimli pek çok yer açılmıştır. Klöb X, Kulüp Hydromel, Kulüp Suat gibi farklı mekân adları da 70'lerde karşılaşılan ve Türkçeye aykırı olarak oluşturulan tamlamalardandır. Dönemdeki eğlence mekân adlarında karşılaşılan örnekler şu şekildedir:

Sinema 63 (Fr.+T.): Küçükyalı semtinde 1963 yılında inşa edilen sinemanın adıdır. Meşhur olduğu için bulunduğu yerdeki durağa Küçükyalı 63 adı verilmiştir (Altunç, 2010: 133). Türkçe kurallara uygun olarak yazılıydı bu mekân adının 63 Sineması, 1963 Sineması vb. şeklinde adlandırılması gerekirdi.

Club 33 (Fr.+T.): 1967'de Kaliforniya'da özel konukları eğlendirmek için giriş ücreti 25.000 pound olan Walt Disney'in açtığı mekân ile aynı ada sahiptir (NTV, 2021). Mekân adındaki 33 sayısı ile ilgili farklı teoriler bulunmaktadır. Ancak, 1966-67'de inşa edilen kulübün adındaki 33 rakamının o dönemdeki Disneyland kiracılarının sayısını temsil ettiği görüşü ağırlık kazanmıştır. Caddebostan'da açılan Türkiye versiyonunda ise Paris eğlence hayatının gözdesi olan mekânın adı kullanılmıştır (Disney,

2013). Ancak Türkçe kurallara göre düzenlenseydi bu mekân adında 33 rakamının öne getirilerek bir isim tamlaması oluşturulması uygun olurdu.

Club 12 (Fr.+T.): O dönemde Taksim Sıraselviler’de faaliyet gösteren Club 12, benzerleri arasında sıra dışı olarak tanımlanmaktadır. Dönemin Yeşilçam yıldızlarının sık sık ziyaret ettikleri bir mekân olarak bilinmektedir. Club sözcüğü ödünç alındığı dilin imlasına göre yazılmıştır. 12 sayısı ise gece anlamını çağrıştırdığından mekân adının “gece kulübü” anlamına geldiği değerlendirilmektedir.



Fotoğraf 8: Club 12’nin Bir Reklamı (Çetin, 2020).

Kulüp Reşat (Fr.+Ar.): Suadiye’de bulunan (Gazetekadıköy, 2021) ve adını işletmecisinden alan bu mekân adı, şekil bilgisi bakımından Türkçenin dil bilgisi kurallarına uygun değildir. Türkçe dil bilgisi kurallarına düzenlendiğinde bu mekân adının “Reşat’ın Kulübü” şeklinde olması gerekmektedir.

Dönemin eğlence mekân adlarında yabancı dillere ait kuralların Türkçeye olduğu gibi aktarılması dili olumsuz olarak etkilemiştir. Bu durumun toplumsal her alanda artarak devam etmesi, Türkçenin gramer yapısının bozulmasıyla sonuçlanmasına ve zamanla değişen Türkçenin çeviri bir dil olarak konuşurlarının ana dillerine yabancı olduğu bir hale bürünmesine neden olacaktır. O yüzden Türk toplum yapısında bulunmayan herhangi bir kavramın Türkçeye girmeden önce Türkçeleştirilmesi veya en azından Türkçe kurallara uygun hale getirilmesi dili koruma açısından oldukça önemli bir konudur. Dönemin dil kurultaylarında vurgulanan bu durumun sonuçları yıllar sonra bile etkisini göstermektedir. 70’lerde Batı kökenli sözcüklere gösterilmeyen Türkçeleştirme hassasiyetinin günümüzde mekân adlarında yabancı tabelaların bilinçsizce kullanımına zemin oluşturduğunu söylemek mümkündür.

3.3. Mekân Adlarında Türkçenin Kullanımı

70’li yıllarda Batı kaynaklı sözcükler, eğlence kültüründe daha çok kullanılırken Türkçe sözcüklere daha az yer verilmiştir. Mekân adlarında tamamıyla Türkçe kökenli bir sözcüğü bulmak zor gibi görülse de Türkçeye ithal eğlence kültürlerinin yerleşmesinden daha önce nüfuz etmiş olan ve halk benimsediği için Türkçe kabul edilen yabancı sözcükler kullanılmıştır. Bu maksatla söz konusu başlık altında, adı Türkçe olan ya da artık Türkçe söz varlığının bir parçası olmuş kelime veya kelime gruplarından oluşan dönemin eğlence hayatına yön veren mekânlara yer verilmiştir. 70’li yıllara damgasını vuran ve adında Türkçe dil bilgisi kurallarından yararlanan bazı mekânlar şöyledir:

Tefo’nun Yeri: 1964 yılında açılan *Tefo’nun Yeri*, Türkiye’deki ilk diskotek olup diskotek kültürünü Türkiye’de başlatan ve 70’li yıllarda oldukça rağbet gören, önemli bir mekândır. Mekânın adı ise sahibinin adının kısaltılmış-değiştirilmiş şekliyle kurulmuş belirtili bir ad tamlamasından oluşmaktadır.

Ateş Kulüp: 70'li yıllarda Şişli Pangaltı civarında bulunan mekânın en belirgin özelliği, çeşitli eğlence mekânlarında geç saatlere kadar sahne alan sanatçıların, iş çıkışı uğrayıp bir şeyler yiyip içtiği ve böylece sabahı ettiği bir yer olmasıdır (Atılğan, 2020). Mekânın adı, iyelik eki düşürülerek oluşturulmuş bozuk bir ad tamlamasından oluşmaktadır.

Çakıl Gazinosu: İstanbul eğlence hayatı denilince ilk sıralarda kendisine yer bulan bu oldukça meşhur gazino; 1900'lü yıllarda çay bahçesi olarak hizmet vermeye başlamış, önceleri *Çakır* olan adı yönetimin el değiştirmesiyle 1960'da *Çakıl* olarak değiştirilmiştir. Ünlü sanatçı Zeki Müren, Yenikapı'da yer alan bu gazinoda yıllarca assolist olarak sahneye çıkmıştır. Sonraları Yenikapı'dan Sarayburnu'nda deniz kıyısına taşınan mekân hakkında yeni işletmecisi Türkan Şerbetçi'nin gazinolar ve buldukları yer arasındaki ilişkiyi açıklayan "Yüz yıl önce kurulan eski gazinolar, ya deniz kıyısında ya da İstanbul'u gören bir tepede kurulmuş. Yenikapı'da sahil yolunun geçmesiyle birlikte denizin kıyısında, hatta denizin içinde yer alan Çakıl Gazinosu'nun kıyıyla teması kesilmişti. Biz Çakıl'ı bir geleneği canlandırmak için açmaya karar verdik. Geleneğin en önemli parçası ise denizdir. Onun için Sarayburnu'nda, ağaçların altında, denizin bitişiğindeki bu mekânı gazino olarak tadil ettik." (Hürriyet, 2002): şeklindeki ifadeleri gazinoların buldukları konumları itibariyle de var olan bir geleneği sürdürmeye devam ettirdiğini ortaya koymaktadır. Günümüzün İstanbul'daki lüks eğlence mekânları açısından düşünöldüğünde de benzer bir durum söz konusudur. Genellikle tercih edilen popüler mekânlar İstanbul'da deniz kenarlarında konumlanmıştır.

Ege Aile İçkili Gazinosu: Dönemin İstanbul Telefon rehberinde bulunan ve yer bilgisine ulaşılamayan bu mekân adı; tamlamayı Ege ve Aile sözcüklerinden oluşan, tamlananı ise sıfat alan bir isim tamlamasıdır. Ayrıca, aile kelimesinin geçtiği eğlence mekânları genellikle içkisiz olduğu halde, buranın içkili olduğu vurgulanmıştır. Söz konusu mekân adı gazino kültüründe içkili, içkisiz veya aileye uygun olup olmama gibi farklı uygulamalar bulunduğunu göstermektedir.

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde 70'li yıllarda İstanbul'un, yerli kültürle harmanlanmış Batılı eğlence tarzının merkezi konumunda olduğu görölmektedir. Etkisini 80'li yılların sonuna kadar sürdürecektir olan bu hızlı, görkemli ve ışıltılı dünyanın yaşandığı mekânlara da bu hibrit yaşam tarzına uygun adlar verilmiştir. Eğlence mekân adlarında Türkçe adların yabancı isimlere nazaran daha az tercih edildiği bir dönem yaşanmıştır. Bu dönemde Türkçe sözcüklerden istifade edilerek oluşturulmuş bazı eğlence mekânları şunlardır: Abidik Gubidik, Bebek Maksim, Büyük Kulüp, Caddebostan Maksim, Çatı Kulübü, Deniz Kulüp, Ece Bar, Fenerbahçe Sosyal Tesisleri, Hamdi'nin Gülistan Gazinosu, İstanbul Yelken Kulübü, Köprüaltı Kemancı, Lalezar Gazinosu, Maçka Küçük Çiftlik Gazinosu, Marmara Yelken Kulübü, Moda Deniz Kulübü, Taksim Maksim Gazinosu (Büyük Maksim), Taşlık Maksim, Tepebaşı Gazinosu vd.

4. Sonuç

70'li yıllar gazino, pavyon, disko, kulüp ve sinema gibi eğlence mekânlarının popüler olduğu bir dönemdir. Bu dönemde Batı etkisinde yaşanan değişimler sanattan edebiyata, gündelik yaşamdan sosyal ve kültürel hayata, ekonomiden siyasete, yeme-içme kültüründen eğlence hayatına kadar her alanda kendisini kuvvetlice hissettirmiştir. Mekân adları açısından değerlendirildiğinde yabancı dil etkisi; yazlık-kışık sinemalar, çay bahçeleri, tiyatrolar, düğün salonları, plajlar, otellere ait restoranlar, barlar ve gece kulüpleri, mezeciler, gazino ve meyhanelere verilen adlarda belirgin bir şekilde yansımıştır. Eğlence hayatında, yabancı sözcüklerin daha çok tercih edilmesi, eğlence hayatının Batı'daki haliyle olduğu gibi ithal edilmeye çalışılmasından kaynaklanmıştır.

Dönemin dil kurultaylarında, Batı kaynaklı sözcüklerden ziyade daha çok Arapça, Farsça özelinde Türkçeleştirme çalışmalarının yapıldığı belirtilerek kuruma yönelik eleştiriler dile getirilmiştir. Türkçede bu sebeple Doğu kültürüne ait sözcükler azalırken Batı kaynaklı sözcüklerde bir artış yaşanmıştır. 70'li yıllardaki eğlence hayatında Batı'ya ait eğlence kültürünün ithal edilmesi; mekân adlarında bu durumun daha fazla yaşanmasına neden olmuştur. Mekân adlarındaki yabancı sözcüklerin ve yabancı gramer kurallarının görülme sıklığının artmasıyla Türkçe ile ilgisi olmayan mekân adları ortaya çıkmıştır.

Mekân adları incelendiğinde bazı mekân adlarının Türkçeleştirilmeden asıllarına uygun olarak kullanıldığı, bazılarının yazım açısından Türkçeye uydurulduğu ya da söz dizimi açısından Türkçeye aykırılık gösterdiği tespit edilmiştir. Türkçeyi olumsuz olarak etkileyen bu durum, yabancı sözcüklerin hatta gramer kurallarının daha çok tercih edildiği bir kültürün oluşmasına zemin hazırlamıştır. 70'li yıllardaki benzer olumsuz etkiler günümüzde de iş yeri adlarında sıkça karşımıza çıkmaya devam etmektedir. *Anjelique, Reina, Ulus 29* gibi gece kulüpleri günümüzde İstanbul'un gözde eğlence yerlerinden birkaçıdır. Aynı şekilde iş yeri adlarında Eczane Murat, Kuaför Ayşe, Butik Nur vb. sıkça günlük hayatta karşılaşılan iş yeri adlarındandır.

Kaynakça

- Alkibay, S. (1996). Mağazalarda yabancı işletme adı kullanımına yönelik bir araştırma, *Türk Dili*, Sayı: 538, 415-423.
- Altunç, C. (2010). *Suadiye Suadiye*, İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Aydın, E. (2022). Cumhuriyet Dönemi'nde türetilen yeni rütbe adlarının kaynağı ve yapıma süreci, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 19-31.
- Aydın, M. S. ve Kesmez, M. (2014). *Rakı cep kitabı*, Overteam Yayınları.
- Brav, A. (2010). Striptiz Taksim'de sınıf atlıyor, *Gazetevatan*, 07 Mayıs 2010, <https://www.gazetevatan.com/arsiv/striptiz-taksim-de-sinif-atliyor-730485> (Erişim tarihi: 05.01.2023)
- Can, E. (2018). Aznavour'un konserindeydim, *Posta*, 07 Ekim 2018, <https://www.posta.com.tr/yazarlar/erkut-can/aznavourun-konserindeydim-2055785> (Erişim tarihi: 06.01.2023.)
- Dağdemir, Ö. ve Küçükcalay, A. M. (1999). Türkiye'de 1960-1980 müdahale dönemi ekonomileri: iktisat politikaları ve makro ekonomik göstergeler açısından bir karşılaştırma", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 3, 121-138.
- Dağtekin, F. (2021). *Türkiye'de dil tartışmaları ve Türk Dil Kurumu (1950-1983)*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, A. (1974). Dil kurultayının ardından, *Barış*, 11.07.1974.
- Eren, H. (1966). Yer adlarımızın dili, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, Sayı: 13, 155-165.
- Erus, R. (2019). Moulin Rouge 130 yaşında, *CNNTURK*, 08 Ekim 2019, <https://www.cnnturk.com/yazarlar/guncel/reha-erus/moulin-rouge-130-yasinda> (Erişim tarihi: 20.01.2023)
- Gaddar, Z. (2014). Ödemiş'in iş yeri adları üzerine bir inceleme, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 5, 319-332.
- Gönülal, Y. Ö. (2012). *Cumhuriyet dönemi dil tartışmalarının Türk dili eğitimine yansımaları (toplum dil bilimi bakımından bir inceleme)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Gültekin, S. (1967). *Yıkılan Gurur*, 1967, 52:22, <https://www.imdb.com/title/tt0431479/> (Erişim tarihi: 18.01.2023)
- İmer, K. (1976). *Dilde değişme ve gelişme açısından Türk dil devrimi*, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1976.
- Kalaycıoğlu, E. (2014). 1960 sonrası Türk politik hayatına bakış: demokrasi neo-patrimonyalizm ve istikrar, *Türk siyasi hayatı Türkiye'de politik değişim ve modernleşme*, Ed. Ersin Kalaycıoğlu ve Ali Yaşar Sarıbay, 515-543, Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Kalkan, E. (2002). Çakıl küllerinden doğdu, *Hürriyet*, 30 Mart 2002, <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/cakil-kullerinden-dogdu-62863> (Erişim tarihi: 18.01.2023)
- Kalkan, E. (2007). Yeni lokantanın duvarlarında bir gazino klasiği Kazablanka, *Hürriyet*, 20 Mayıs 2007, <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/yeni-lokantanın-duvarlarında-bir-gazino-klasigi-kazablanka-6541944> (Erişim tarihi: 16.01.2023)
- Kardüz, A. R. (2017). Reina'nın hikayesi, *Milliyet*, 08 Ocak 2017, <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/ali-riza-karduz/reina-nin-hikayesi-2374841> (Erişim tarihi: 03.01.2023)
- Köktekin, K. ve Kara, F. (2006). Erzurum iş yeri adlarında dil kirliliği, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 660, 519-523.
- Küçük, S. ve Saraç, S. (2012). İş yeri adlarındaki batı kaynaklı kelimeler ve Ordu ili örneği, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, Sayı: 38, 137-155.
- Öndeş, O. (2021). *Kadıköy'ün güngörmüş sayfiyesi Moda*, İstanbul: K-İletişim Yay.
- Özkan, M. (2012). Yenileşme sürecinde Türk dili, *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 32, 81-109.
- Özmen, M. (2000). İsim ve sıfat tamlamalarındaki bozulmalar üzerine, *Türk Dili*, Sayı: 586, 354-363.
- Parlak, K. G. ve Kırış, A. (2021). İş yeri adlarındaki Türkçenin yabancı dillerle etkileşimi Kilis örneği, *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı: 5, 1182-1219.
- Sakaoğlu, S. (2001). *Türk ad bilimi*, Ankara: TDK Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2003). Cumhuriyet'ten günümüze Konya'da iş yeri adları, *Türk Dili*, Sayı: 622, 410-420.
- Sancak, Ş.vd. (2008). Dil ve kültür yozlaşmasında Giresun örnekleme, *Karadeniz Araştırmaları*, Sayı: 16, 101-111.
- Şahin, G. (2010). Türkiye'de yapılmış toponomi çalışmaları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 4, 134-156.
- Şeylan, A. (2012). Üsküdar'daki bazı yer adlarının onomastığı ve dil bilimsel olarak değerlendirilmesi, *VII. Uluslararası Üsküdar Sempozyumu*, Cilt I, 382-416.
- Tarım, R. (2013). Atatürk ve Türk dili, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt: 8, Sayı: 9, 95-103.
- Uygur, N. (2001). Dilin gücü, 6. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- Üstünova, M. vd. (2010) İş yeri adlarında Türkçenin kullanımı, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt: 5, Sayı:1, 1390-1419.
- Yöre, S. (2012). Mekân ve müzik: Osmanlı döneminde İstanbul'un çokkültürlü müzikli eğlence mekânları, *Belleten* 76, 879-904.

Süreli Yayınlar

Milliyet (01.01.1970-31.12.1979)

Cumhuriyet (01.01.1970-31.12.1979)

Günaydın (01.01.1970-31.12.1979)

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

Hürriyet (01.01.1970-31.12.1979)

Sabah (01.01.1970-31.12.1979)

Vatan (01.01.1970-31.12.1979)

İnternet Kaynakları

<https://arifatilgan.wixsite.com/arifatilgan/single-post/eski%CC%87-e%C4%9Fence-mek%C3%A2nlari> (Erişim tarihi: 22.01.2023)

<https://www.bitmezat.com/en/product/2104831/kazablanka-gazinosu-z> (Erişim tarihi: 03.01.2023).

<http://www.bodrum.gov.tr/tarihce> (Erişim tarihi: 25.01.2023)

<https://www.eskihayatlar.com/turkiyede-acilan-ilk-diskotek-tefo-tevfik-dolen-kimdir-0424/> (Erişim tarihi: 04.02.2023)

<https://www.facebook.com/istanbulhayranlari/photos/a.10154338605130239/10158010228330239/?type=3> (Erişim tarihi: 18.01.2023)

<https://foursquare.com/v/hanci/56bf2d8e498ea94e3b976821?openPhotoId=56f2c298cd1085af6cc2b86c> (Erişim tarihi: 18.01.2023)

<https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/istanbul-gecelerinin-50-yili-22660691> (Erişim tarihi: 24.12.2022)

https://www.kitantik.com/product/GAZINO-FOTOGRAFLARI-LIDO-RESTORAN_1br9qfykid6xz0j1n4h (Erişim tarihi: 12.01.2023)

<https://www.ntv.com.tr/galeri/sanat/giris-ucreti-25-bin-pound-disneylandin-ozel-hizmeti-club-33.v6Q9qL6i10KLJQ9R6WNPVQ/QJCaSTl7NkSKntJPiJE6hQ> (Erişim tarihi: 03.01.2023)

<https://www.bitmezat.com/en/product/1764625/ruje-nuar-kabinda-dug> (Erişim tarihi: 15.01.2023)

<https://twitter.com/AltugYucel/status/1549810993814962176> (Erişim tarihi: 21.01.2023)

<https://twitter.com/nerdecekildi/status/1285139984329080833/photo/1> (Erişim tarihi: 19.01.2023)

Milliyet, Turizm İlavesi 7 İstanbul, 1966, 3, <https://docplayer.biz.tr/7936232-Gazetesinin-ilavesidir-ayrica-para-ile-satilmaz.html> (Erişim tarihi: 25.12.2023)

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 15.01.2023)

<https://www.tdk.gov.tr/tdk/kurumsal/tarihce-2> (Erişim tarihi: 15.02.2023)

<https://www.gastearsivi.com/gazete/vatan/1942-10-03/1> (Erişim tarihi: 17.01.2023)

4. Mütercim Âsım'ın *Al-Kāmūsu'l-Muhīt* tercümesinde hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlar¹

Faruk ÖZTÜRK²

APA: Öztürk, F. (2023). Mütercim Âsım'ın *Al-Kāmūsu'l-Muhīt* tercümesinde hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 41-68. DOI: 10.29000/rumelide.1379025.

Öz

1755'te Gaziantep'te doğan Ahmet Âsım CENANIOĞLU'nun 13 Ekim 1805'te yazmaya başlayıp 11 Kasım 1810'da tamamladığı *Al-Kāmūsu'l-Muhīt Tercümesi*, Türk dili tarihinde hazırlanmış ve tercüme edilmiş sözlükler arasında önemli bir yere sahiptir. *Al-Kāmūsu'l-Muhīt* ilk olarak İstanbul'da 1815-1817 yılları arasında Matbaa-i Amire'de aslına uygun biçimde 3 cilt olarak basılmıştır. Yazma nüshanın birinci cildi ra (ر) harfinin ortalarına kadar 684 varak; kalın kaf (ك) harfinin ortalarına kadar olan ikinci cildi 689 varak ve son cildi 647 varaktır. Toplamda 2020 varak olan eserin her bir sayfasında 37 satır bulunmaktadır. Mütercim Âsım'ın kitabı tercüme ederken Arapça kavramlara Türkçe karşılıklar bulma çabası, onun bu eserini başka tercümelere farklı kılan özelliklerin en önemlisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, *Al-Kāmūsu'l-Muhīt* tercümesinde geçen hastalık adları üzerinde durmak ve bu hastalık isimlerini incelemektir. *Al-Kāmūsu'l-Muhīt Tercümesi*'nde çok sayıda hastalık adı ve hastalıklarla ilgili kavramlar tespit edilmiştir. Bu da mütercim'in ne kadar bilgili olduğunu ve tercümesinin ne kadar zengin olduğunu göstermektedir. İçinde pek çok bilgi barındıran ve ansiklopedi mahiyetinde olan bu sözlük, özellikle hastalık adları konusunda çok zengindir. Dolayısıyla, çok sayıdaki bu hastalık adlarını ve kavramlarını ortaya koymak bu çalışmanın temel hedefi olacaktır.

Anahtar kelimeler: *Al-Kāmūsu'l-Muhīt*, Mütercim Âsım, hastalık adları, hastalıkla ilgili kavramlar

Disease names in translation of The Mutercim Asım's *Al-Qāmūsu'l-Muhīt* and concepts related to diases³

Abstract

Born in Gaziantep in 1755, Ahmet Asım CENANIOGLU translation of *al-Qāmūsu'l-Muhīt*, which he started to write on 13 October 1805 and completed on 11 November 1810, has an important place among the dictionaries prepared and translated in the history of Turkish language. *Al-Qāmūsu'l-Muhīt* was first published in Istanbul in 1815-1817 in Matbaa-i Amire in three volumes in accordance with the original. The first volume of the manuscript to the middle of the letter ra (ر) is 684 foils; the second volume up to the middle of the thick cuff (ك) letter is 689 leaves and the last volume is 647 leaves. There are 37 lines on each page of the work, which is a total of 2020 leaf. The translation of the book by Mutercim Asım's efforts to find Turkish equivalents to the Arabic concepts emerges as one of the most important features that make this work different from other translations. The purpose

¹ Bu makale 15-16 Şubat 2020 tarihinde İzmir'de yapılan International Egean Symposium on Social Sciences & Humanities Sempozyumunda sözlü olarak sunulan özet bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri, Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kilis, Türkiye), turkceogretimi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9137-8687 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379025]

³ This article is an expanded version of the abstract paper presented verbally at the International Aegen Symposium on Social Sciences & Humanities held in Izmir 15-16' 2020.

of this study is to focus on the disease names in the translation of *al-Qāmūsu'l-Muhīt* and to examine the names of these diseases in semantic method. In the *al-Qāmūsu'l-Muhīt* translation, numerous disease names and concepts related to diseases were discovered. This shows how knowledgeable the translator is and how rich his translation is. This dictionary, which contains a lot of information and is an encyclopedia, is very rich especially in terms of disease names. Therefore, it will be the main objective of this paper to reveal a large number of these disease names and to make some evaluations based on these names.

Keywords: Al-Qāmūsu'l-Muhīt, Mutercim Asım, disease names, concepts related to diases

1. Giriş

Antep'te dünyaya gelen Seyyid Ahmed Âsım'ın doğum tarihini Ebüzziyâ Mehmed Tefvik ile Antep'te gördüğü bir şiir mecmuasına dayanan Hikmet Turhan Dağlıoğlu 1169 (1755) olarak kaydederler. Ahmed Âsım, Semerkanlı Şeyh Osman'ın soyundan gelen şair Husûlî Efendi'nin torunu ve Antep'in tanınmış âlim ve şairlerinden Antep Şer'iyye Mahkemesi başkâtibi Mehmed Cenânî Efendi'nin oğludur. Ataları arasında Nazmü'l-leâl yazarı Şeyh Ahmed Şihâbî Efendi ile Çarpınlı hattat Şeyh Ahmed Efendi gibi şair, lugatçı ve hattat birçok şahsiyet vardır. Ahmed Âsım Antep'te iyi bir eğitim görmüş; Arapça hat ve dinî ilimleri tahsil etmiştir. Şiir ve edebiyatı babasından ve o sırada Antep'te olan Kilisli Rûhi Mustafa Efendi'den öğrenmiştir. Antep Mahkemesi Kalemî'ne devam ettiği sırada bir taraftan da tanınmış âlim ve şairlerin meclislerine katılmış, daha sonra da Antep Mukâtaası mutasarrıfı Battalzâde Mehmet Nûri Paşa'nın divan kâtipliğini yapmıştır. Âsım Efendi'nin ilim âleminde adının duyulmasına vesile olan çalışması, 1205-1212 (1791-1797) yılları arasında tercüme ettiği ve III. Selim'e sunduğu *Tibyân-ı Nâfi'* der Terceme-i Burhân-i Kâti' adlı eseridir. Âsım Efendi başarısını en çok sözlükçülük alanında göstermiş, Farsça ve Arapça'dan Türkçeye çevirdiği iki eserle "Mütercim" unvanını almış, ayrıca vak'anüvis sıfatıyla yazdığı eser ve yaptığı tercümelemlerle tarih alanında adını duyurmuştur. (Kaçalın, 2006: 200-202)

Al-Qāmūsu'l-Muhīt Tercümesi, Türk dili tarihinde hazırlanmış ve tercüme edilmiş sözlükler arasında önemli bir yere sahiptir. Âl-FİRŪZÂBÂDÎ'nin *Qāmūsu'l-Muhīt*'i yazarken kullandığı (التصحيف) at-taşhîf "Bir sayfada birbirine benzeyen harflerden oluşan kelimeleri yanlış okumak, yanlış yazmak veya yanlış rivayet etmek" ve (التحريف) at-tahrîf "Bir kelimedede harf değiştirmek veya kelimeye harf eklemek, harflerin yerlerini ya da kelimeyi bütünüyle değiştirmek suretiyle yapılan hatalar." gibi sorunları ortadan kaldırma özelliği belki de *Al-Qāmūsu'l-Muhīt*'i başka sözlüklerden ayıran diğer en önemli özelliklerden biridir.

Mütercim Ahmed Âsım [1755-1819], 1220 yılının Ramazan ayının başında [13 Ekim 1805] başladığı tercümeyle 1225 Zilkadesinin 14. gecesinde [11 Kasım 1810] tamamlamış ve tercüme *el-Okyanusu'l-Basit fi Tercemeti'l-Qāmūsi'l-Muhīt* adıyla saraya sunulmuştur.

Mütercim Ahmed Âsım'ın eseri, ilk olarak İstanbul'da 2. Mahmud tarafından yazmanın ciltlerine uygun olarak üç cilt hâlinde Muhasebe-i Evvel Seyyid Abdurrahim Muhip Efendi'nin nezaretinde 1230,1231,1233'te (1815-1817) Matbaa-i Amire'de basılmıştır. Seyfettin Özege kayıtlarına göre 1250 (1834) tarihinde aynı sayfa ve formatta Mısır'da Bulak'ta ve 1268-1272 (1852-1855) İstanbul'da Takvimhane-i Amire'de yapılan baskılarının ardından, daha sonra bu defa dört cilt olarak 1268-1272'de (1852-1855) İstanbul baskısı takip etmiştir. En son olarak da Rizeli Hasan Hilmi Efendi tarafından İstanbul'da 1304-1305 (1888) dört ciltlik baskısı ve 1305'te Matbaa-i Amire'de üç ciltlik baskısı

yapılmıştır. (KM: 11-15. s.) Buradan eserin 3 cilt olarak 4 defa basıldığını 4 cilt olarak ise 2 defa basıldığı anlaşılmaktadır.

2013 yılında Türkiye Yazma Eserler Kurumu tarafından *Al- Kāmūsu'l-Muhīt Tercümesi* adıyla Prof. Dr. Mustafa KOÇ ve Eyyüp TANRIVERDİ tarafından hazırlanıp çeviri yazı olarak 6 cilt hâlinde yayınlanan eser araştırmamızın esasını oluşturmaktadır. Hastalık adlarından, organ ve uzuv adlarına, ilaç ve terkip adlarından ilaç yapımında kullanılan madde, drog ve bitki adlarına kadar birçok terimin doğru anlamını belirlemek tip konulu metinler için önemli bir güçtür. (Gürlek: 232)

Al- Kāmūsu'l-Muhīt Tercümesi'nde çok sayıda hastalık adı tespit edilmiştir. Bu da mütercimim ne kadar bilgili olduğunu ve tercümesinin ne kadar zengin olduğunu göstermektedir. İçinde pek çok bilgi barındıran ve ansiklopedi mahiyetinde olan bu sözlük, özellikle hastalık adları konusunda çok zengindir. Bu çok sayıdaki hastalık adlarını ve hastalıklarla ilgili kavramları ortaya koymak *Al- Kāmūsu'l-Muhīt Tercümesindeki* tarihî tıp terimleri ve söz varlığının ulaşılabilir olmasını sağlaması açısından önem arz etmektedir.

2. *Al-Kāmūsu'l-Muhīt Tercümesi*'ndeki hastalık adları ve hastalıklarla ilgili kavramlar

Al-Kāmūsu'l-Muhīt Tercümesi'nde 620 adet hastalık adı ve hastalıklarla ilgili kavram tespit edilmiştir. Bunların hastalıklara göre sayısal dağılımı şu şekildedir: Göğüs/akciğer hastalıkları (19), baş/beyin hastalıkları (84), boğaz hastalıkları (23), burun hastalıkları (22), deri hastalıkları (96), saç hastalıkları (9), dudak hastalıkları (3), göz hastalıkları (66), kulak hastalıkları (6), kalp hastalıkları (8), karaciğer hastalıkları (8), bağırsak hastalıkları (15), dalak hastalıkları (1), mesane hastalıkları (13), mide hastalıkları (58), kemik hastalıkları (38), ağız, diş ve çene kemiği hastalıkları (23), ayak kemiği hastalıkları (8), sırt omuru hastalıkları (8), ağız sinirleri hastalıkları (7), karın hastalıkları (14), testis hastalıkları (5), rahim hastalıkları (3), vücuttaki sinir hastalıkları (18), bulaşıcı olmayan hastalıklar (21), ateşli enfeksiyon hastalıkları (21), genel vücut hastalıkları, ruh hastalıkları (8), ruh hastalıkları (15) olarak tespit edilen bu hastalıklar aşağıda tablo hâlinde verilmiştir. Bu tabloda terimler ve kavramlar sütunlar hâlinde Arap harfleri, çeviri yazı, Latince veya İngilizce, anlam ve geçtiği yer sırasında verilmiş; terimler ulaşılabildiği kadarıyla Latince veya İngilizce verilmiş, ulaşılamayanlar ise soru işareti (?) konulmuştur. Bu çalışmada hastalıkların Latince ve İngilizceleri *Arab Medical -Arabic English-dictionary* ve *Dictionary of Medical Terms English&Arabic* قاموس المصطلحات الطبية انكليزي/عربي *Qamūsu 'l-muṣṭālahā 't-tıbbiyye* adlı kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Kelime	Çeviri yazı	Latince&İngilizce	Anlam	Sayfa Numarası
الأُدْرَة [el-udre ⁴]		hydrocelectomy	Fıtık, debe taşaklığı denir.	1718
الأُدُن [el-uzun]		otagra	Kulak ağrısı, kulak hastalığı.	5271
الأُرْب [el-ereb]		groin	Mide fâsid olmak, midesi bozulmak ma' nâsınadır.	275
الأُرْض [el-arḍ]		gravedo	Titreme, silkinme, nezle, zükâm ' illetine denir.	2978
الأُسْر [el-usr]		retention of urine	Sidik darlığı sancısı, bevl tutulmak ma' nâsınadır.	1721
الأُصْبِص [el-'aşış]		bedpan	Korku ve dehşetten büzülen, titremeye denir.	2878
التَأْكُل [el-tākul]		tooth erosion	Dişlerin birbirine sürtünerek aşınması	4330

الألب [el-elb]	alpenstich	Sıtma, humma, şiddet-i humma vü hararete denir.	279
الألسر [el-els]	demented	Delilik, ‘akl şürıde ve muhtell olmak ma‘nâsındır.	2559
الأمومة [el-me‘mūme‘]	wound	Baş yarığına denir ki رأس أمم ummu re’s’e kadar varmış ola.	4855
الأفة [el-āfe‘]	localizing symptom	Musibete, belaya uğramak, isabet eylediği nesneyi tebāh ve ifsād eden arızaya denir.	3634
الأوام [el-uvām]	polydipsia	Susuzluk, baş dönmesi.	4858
البئر [el-beşr]	anthrax	Sivilce, bedende çıkan hurde sivilceye denir.	1736
(البیحّ البحاح) [el-buħħa] [el-buħħaħ]	aphonia	Boğuk, kısık ses, ses boğunukluğu arızasına denir ki ses çatallanıp yahud boğuklanır.	1093
البحر [el-baħar]	inankyloglossia	Korkudan dili tutulmak, vücudun eti eriyip zâil ve mehzül olmak ma‘nâsındır.	1740
البعق [el-beħaħ]	leukoderma	Bir gözün kapakları düşük olma, gözün biri katı çirkin, kör ve çapaklı olmak.	3907
البعق [el-bezāħ]	lateral	Yarık, çatlak, yürürken uylukları birbirine sürünmekle pişip derisi yüzülmek ma‘nâsındır.	1096
الإبردة [el-ibrıde‘]	cryalgesia	Bir arıza ismidir ki insanın içerisi bürüdet üzere olur.	1359
البرداء [el-büredā]	malaria	Sıtma nöbeti, titreciyi sıtma ‘illetine itlāk olunur, üşütme ile geldiği için.	1361
البردة [el-berde‘]	dyspepsia	Hazımsızlık, tohme ve imtilā ‘illetine denir, tabiatı ve mideyi tebrıd eylediği için.	1359
(البرسام) [el-birsām]	pleurisy	Zâtülceb, satlıcan.	4864
البرص [el-beraş]	ichthyosis	İnsanın vücudunda çıkan yer yer beyazlıklar, abraşlık.	2880
البرء [el-bezā]	frontal boss	Göğüs taşra çıkıp arka içeri girmeye yahud sağrı taşraya doğru domalak olmaya denir.	5647
البرخ [el-bezāħ]	lordoma	Göğüs öne çıkıp arka içeri batmak, kambur olmak.	1270
البازلة [el-bāzile‘]	puncture wound	Deriyi ileri geçmeyen baş yarığı.	4349
(البأسور) [el-bāsūr]	hemorrhids disease	Basur, kalın bağırsağın alt kısmında ve anüste toplar damarların genişleyip kanaması.	1757
البشم [el-beşem]	ulem	Hazımsızlık, mide bozukluğu.	4868
البصر [el-başar]	visual acuity	Cāriha-i nāzıraya yani göze ve onda olan kuvvet-i hissiyyeye itlāk olunur.	1760
البصيص [el-beşış]	phosphorescence	Titreme.	2881
الباضعة [el-bāđı‘a‘]	invasive means	Baş yarığı envā‘ından derisi kesilip ve eti hafifçe yarılmakla kanı çıkıp lakin seyelanı olmayan yarığa itlak olunur.	3272
البتن [el-beţan]	abdominalgia	Karın ağrısı.	5291

البطنة [el-biṭne ^l]	meteorism	Oburluk, imtilā-i ta'āma denir.	5292
البغزرة [el-ba'ṣere ^l]	hyperemesis	Mide bulanıp dönme, kusmak.	1766
البغر [el-baġar]	water intoxicatioz	Çok su içme hastalığı.	1767
البكم [el-bekem]	alalia	Dilsiz olmak.	4870
البهق [el-behaq]	leukasmus	Cilde arız olan siyahlık, abraşlık.	3925
البوال [el-buvāl]	uresiesthesis	Bir ' illettir ki çok çok idrar ettirir, sık sık işemeyi mucib bir hastalık.	4363
التأتأة [et-te'te'e ^l]	stammering	Tetelemek, sözünde ta'yı tekrarlamak.	134
التبرية [et-tibriye ^l]	pityriasis	Başta hasıl olan kepek.	1783
التقع، التقع [et-ta''] [et-ta'a ^l]	hyperemesis	Kusmak, 'amel ile kusmak ma'nāsındır.	3285
التعفة [et-ta' te' a ^l]	dysphemia	Şiddetle sarımsak, dili dolaşmak, aczden tereddüd edip dilini çiğnemek.	3285
التعفة [et-taġteġa ^l]	stuttering	Dili dolanmak, kelamı hakkı üzere izhar ve beyan edemeyip tutularak ve döndürerek söylemek ma'nāsındır.	3579
التتممة [et-temteme ^l]	deltacism	Kekelemek.	4881
النؤاط [eṣ-suāṭ]	coryzo	Nezle, zükām ' illetine denir.	3088
النؤول [eṣ-su' lūl]	mother wart	Siğil, bedende hadis olan hurde hurde daneciklere denir ki siğil tabir olunur.	4372
النؤبات [eṣ-ṣubā ^l]	immobility	Haraketten alıkoyan hastalık, şol ' illete denir ki mübtela olduğu marīzi hareketten aciz eyleye.	741
النرد [eṣ-şered]	hare lip	Dudaklardaki yarı, çatlak.	1372
النرم [eṣ-şerem]	odontorlasis	Ağızda diş kökünden kırılmak.	4885
النطاع [eṣ-suṭā ^l]	gravedo	Zükām ' illetine denir.	3288
داء النؤلب [dāu 'ş-şā'leb]	alpecia	Saçkıran hastalığı.	297
النؤل [eṣ-şelel]	dedentition	Dişlerin dökülmesi.	4379
النؤبعة [eṣ-şemīġa ^l]	wound	Başın etinde olan yarıġa denir.	3580
النؤائر [el-cāir]	faucitis	Yürek bulantısı, boġazda hissedilen acılık, ekşilik.	1802
النؤوار [el-cū'ār]	loose bowels	İshal, bulantı, kusma başlangıcı.	1802
النؤحوظ [el-cuḥūz]	exophthalmos	Gözü iri ve dışarı fırlamış olmak.	3233
النؤحاف [el-cuḥāf]	lienteric diarrhoea	Hazımsızlıktan ishal olma.	3640
النؤحفة [el-caḥfe ^l]	spasm	Yürekte sancı gibi arızaya denir ki tuhm ve imtilādan tahaddüs eder.	3640

الجحام [el-cuħām]	parophthalmoncus	Gözlerin şişği, Bir maraz adıdır ki gözde zuhur eder, 'alā kavlin kilāb kısmının başlarında zuhur eder.	4892
الجذجد [el-cudcud]	hordeolam	Göz siyahının kenarında çıkan sivilce, arpacık.	1379
الجذري [el-cuderiyy]	smallpox	Çiçek hastalığı, çiçek tabir olunan kabarcığa denir ki çocuklarda çıkar.	1811
الجذام [el-cuzām]	kassa	Cüzam hastalığına tutulmak.	4894
الجرب [el-cereb]	caile	Uyuz hastalığı.	311
الجراز [el-cāriz]	whoopin cough	Şiddetli öksürüğe uğramış, öksürüğü şedid insan ve hayvana denir.	2452
الجرض [el-ceraḍ]	choking	Boğazda kalıp yutulamayan tükürük, tükürüğe ve ağız yarığına denir.	2989
الجراط [el-ceraṭ]	choking	Boğaza tikanıp durmuş nesneye denir.	3092
الجساد [el-cusād]	abdominalgia	Karın ağrısı, bir veca' ismidir ki insanın batnına arız olur.	1385
الجشتر [el-ceşer]	dysphonia	Göğüs soğuktan hışırdamak, ses kısıklığı.	1823
الجللا [el-celā]	atrachia	Başın ön tarafından saçlar dökülmek, başın önünde kıl olmayıp daz olmak.	5686
الجلح [el-celah]	calvities	Başının önden iki tarafında kıl olmamak.	1109
الجلهة [el-celhe']	balaness	Saçların döküldüğü başın önü, başın önünde olan kılların dökülüp yerinin açık ve daz kalmasına denir.	5561
الجنا [el-cenā']	winged scapulae	Sırtı kambur olmak, arka taşra çıkıp göğüs içeri girmek vechiyle kambur olmak ma' nāsınadır.	143
الجنااب [el-cunāb]	pleurisy	Göğüs zarlarındaki iltihap, zātü 'l-cenb ' illetine denir.	327
الجنف [el-cenef]	scoliosis	Bedende göğsün bir yanı içeriye çökük ve bir yanı alā-hālihi mutedil olmak vech üzere olan eğrilige denir.	3649
الجنون [el-cunūn]	frenzy	Delilik, akıl bozukluğu, delirmek.	5313
الجهر [el-ceher]	hesperanopia	Göz kamaşmakla güneşte baktığı nesneyi görmekten kelil olmak -kör olmak-ma' nāsınadır.	1838
الجوى [el-cevā]	granular phthisis	Aşk, sevgi yanıklığı, keder acısı yanıklığı, سيل [sill] marazına denir ki verem tabir olunur.	5689
الجيشان [el-ceyeşān]	wamble	Gönül bulanmak, gaseyān gelmekle gönül dönmek ma' nāsınadır.	2781
الجين [el-ħaben]	wamble	Sıskalık hastalığı, bir marazdır ki insanın karında arız olmakla karın şişip kabarır.	5318
الجين [el-ħibn]	ascitogenous	İrinli çiban, ve bir güne kabarcık ismidir ki kan çibanı gibi bedende zuhūr eder.	5318
الجتر [el-ħaşer]	trachoma	Sivilce çıkmak, sivilce ile örtülmek, bedende hurde hurde sivilceler çıkmak ma' nāsınadır.	1848

الحَجَز [el-ḥacez]	retention	Pek susuz kalmaktan nâşî içeride bağırsaklar buruşup burtuşmak ma' nâsınadır.	2463
الحِجَاف [el-ḥucāf]	lientery	İshal, karın sürmesi, tuhmeden olan ishale denir.	3652
الحَدَب [el-ḥadeb]	rachiocyphosis	Kamburlaşma, arka çıkıp göğüs ve karın içeri girmek vechiyle kambur olmak ma' nâsınadır.	341
الحَدَر [el-ḥader]	staining	Şişmanlamak, darbe yahud sadme sebebiyle gövdenin derisi şişip kabarmak.	1854
الحَدْرَة [el-ḥadre ^t]	declive humid ophthalmia	Göz kapağının içinde çıkan çıban, bir güne yaradır ki göz kapağının iç tarafında hurûc eder.	1855
الحَذَل [el-ḥazel]	humid ophthalmia	Gözün kirpikleri dökülmek, gözün kapakları kıpkızıl ve sivilceli olmak.	4418
الحَرْجَلَة [el-ḥarcele ^t]	swinging	Aksaklık, topallık, sağa sola yalpa vurarak yürümek.	4419
الحَارِصَة [el-ḥāriṣa]	rhagades	Başın derisini soyan baş yarığı.	2888
الحَارِض [el-ḥarāḍ]	arthritis	Vücut ve şuurda bozukluk ma' nâsınadır.	2992
الحَرَقَان [el-ḥurqān]	severe pain	Yürürken oylukların birbirine sürtünmesi ve bacakların acı şıp yanmasına denir.	3941
الحِرْوَة [el-ḥirve ^t]	pain	Göğüste veya başta ya da boğazda kızgınlık veya acıdan, ağrıdan meydana gelen yanıklık.	5697
الحَزَاة [el-ḥazāze ^t]	lichen	Başta olan konak, baş kepeği, kel hastalığı, başın kılları aralığında kepek tarzında hâdis olan şeye denir ki konak tabir olunur.	2466
الحَزَّاز [el-ḥazzāz]	lichen	Kalbi ve gönü tırmalayan acı ve sızı veren olay, kalbi ve hatırı tırmalayıp hakk eden arızaya denir, keder, gayz ve gazab gibi.	2467
الحُصْبَة [el-ḥusbe ^t]	leukoderma	Kırmızıya çalan beyazlık veya siyahlık, vücuttaki saçların rengini bozan beyazlık.	349
الحُشْفَة [el-ḥaṣefe ^t]	balanitis	İnsanın ve devenin boğazında olan yara.	3658
الحُصْبَة [el-ḥaṣbe ^t]	morbili	Kızamık, sivilce, bir nev' hurde sivilcelerdir ki bedende zuhur eder.	350
الحُصْر [el-ḥuṣr]	continenca	Kabızlık, inkibaz, kabız olmaya denir.	1868
الحُصَّاص [el-ḥuṣāṣ]	gaile	Uyuz olmak, uyuzluğa denir.	2890
الحُصَّاف [el-ḥaṣāf]	hidroa	Uyuz olmak, uyuzlanmak, kuru gıcığa ve uyuzluğa denir.	3658
الحُصُّو [el-ḥaṣv]	gastralgia	Karın ağrısı, sancısı.	5703
الحُصَّاء [el-ḥaṣā ^t]	pebble	Sidik torbasında taş türeme, mesanede taş peyda olmaya denir.	5703
الحَطَّاط [el-ḥaṭṭāṭ]	papulosis	Yüzde sivilceler çıkmak, sivilceye şebîh hurde kabarcıklara denir ki zeker başının kıyıların iç yüzünde yahud çevresinde zuhûr eder, kurdeşeni kabarcıkları gibi ve bazen çehrede dahi zuhûr edip irinleşir, lakin çıban olmaz.	3096

الحفر [el-ḥafer]	cavity varnish	Dişlerinin dibi çürümek, dişlerin diplerinde hâdis olan sivilceler sebebiyle hudûs eden çürüklüğe yahud sarılığa denir.	1877
الحَيْل [el-ḥikl]	gastralgia	Toprak yemekten (deve vs.) karnı ağrımak, sancımak, batn emrazından bir maraz adıdır ve davarın çayır yemekten bağırsaklarında hasıl olan suya denir.	4428
الحَقْنَة [el-ḥaḳneʿ]	posterior infraorbital injection	Karın ağrısı, sancısı, bir vecaʿdır ki batn-ı insana âriz olur.	5330
الحَقْوَة [el-ḥaḳveʿ]	sarcosepsis	Et yemekten karnın ağrımaları.	5706
الحِكْمَة [el-ḥikkeʿ]	antippuritic	Kaşınma, kaşıntı, gidişme, gıcığa denir.	4223
الحَلَق [el-ḥalḳ]	guttural	kısık boğaz, gırtlak.	3949
الحَلَاق [el-ḥulâḳ]	pharyngodynia	Boğaz ağrısına denir.	3952
الحَوْلَى [el-ḥavlaḳ]	sore throat	Boğaz ağrısı, bir güne ʿillettir ki insanın boğazında hâdis olur ki boğaz ağrısı olacaktır.	3951
الحُمْرَة [el-ḥumreʿ]	erysipelas	Kırmızılık, kızartılık, veba nevʿinden bir verem adıdır.	1884
الحَمَاطَة [el-ḥamâṭaʿ]	laryngoxerosis	Boğazda meydana gelen yanma ve sertlik, boğaza âriz olan hurkat ve huşunete denir ki nâçâr öksürtür.	3098
الحُمَاق [el-ḥumâḳ]	varicella	Su çiçeği hastalığı, çiçek tarzında sivilcelerdir ki beden-i insanda cā-be-cā zuhūr eder.	3954
الحُمُك [el-ḥumḳ]	imbecile	Akıl bozukluğu, bir kimsenin akli az olmak maʿnâsınadır.	3952
الحُمَمَى [el-ḥummā]	febris	Sıtma, ateş, sıtma dedikleri titremeli ârıza.	4936
الحَنَف [el-ḥanef]	kyllosis	Ayağı içe doğru eğilmek, ayak eğri olmak.	3664
الحَوْب [el-ḥavb]	sadness	Üzüntü, hüzn, keder, ağrı, dert ve vecaʿ maʿnâsınadır.	362
الحَوْب [el-ḥüb]	sadness	Üzüntü, hüzn, keder, bela, mihnet ve maraz-u ʿillet maʿnâlarıdır.	363
الحَوْص [el-ḥavṣ]	symblepharon	Sancı ʿilletine denir.	2894
الحَوْل [el-ḥavel]	strabismus	Şaşılık, gözün şaşılı olması, iki nesne aralığına girip hâciz ve mâni olan şeye denir.	4445
الحَطَّطَة [el-ḥabṭaʿ]	influenza	Nezle, kış eyyâmında zükâm ʿilletine uğramaya denir.	3103
الحَيْل [el-ḥabl]	hemiplegia	Bozma, delirtme; فَالِج [fâlic] ʿilletine denir ki uzv gevşeyip tutmaz olur.	4449
الحَتْر [el-ḥater]	alganesthesia	Vücut zayıflamak, uyuşukluk (Hastalık, içki, ilaçtan).	1898
الحَشْر [el-ḥaşr]	siccant	Mide bulanıp gaseyân gelmek maʿnâsına müstaʿmeldir.	1898
الحَدْر [el-ḥader]	narcosis	Uyuşukluk, cansızlık, hissi kaybetme, ʿazâ uyuşmak maʿnâsınadır.	1900

الحَدَش [el-ħaḏş]	scratch	Tırnak yarası, bere ve yırtık gibi eser ve nişâna denir.	2795
الحُرَاج [el-ħurâc]	abscess	Vücutta çıkan çıban, sivilce; bedende çıkan kurhalara ve çıbanlara denir.	947
الْحَرَس [el-ħares]	dumbness	Dilsiz, lâl olmak, dili tutulmak.	2598
الْحَرَف [el-ħaref]	dementia	Yaşlılıktan bunamak, akli bozulmak; pîrlikten bunamak ma' nâsınadır.	3670
الْحَزَر [el-ħazer]	strabismus	Gözün dar oluşu, gözünün birisi şaşılı olmak ma' nâsınadır.	1903
الْحَزَلَة [el-ħuzle ^t]	paretic	Bel kırıklığına denir.	4457
الْحَسْف [el-ħasf]	ophthalmosteresis	Göz yırtılması, göz pınarının suyu soğulmak yahud yere batmak ma' nâsınadır	3671
الْحَشَم [el-ħaşem]	anosmia	Burun, genizi değiştiren ve duyusunu yok eden hastalık, bir adamın genizi zâil olmak ma' nâsınadır ki kuvvet-i şâmmesi âtil olmakla asla râyiha duymaz olur.	4952
الْحُشَام [el-ħuşâm]	ozena	Burunda âriz olan hastalık.	4952
الْحِصْبَة [el-ħiṣye ^t]	orchialgia	Yumurtaları çıkarılan, iğdiş, hadım.	5726
الْحَضَاد [el-ħaḏad]	incomplete fracture	Vücut kırıklığı, yorgunluk, dert ve veca' a denir.	1418
(الْحَفْش) [el-ħafes]	day blindness	Gündüz körlüğü, gece görüp gündüz göremez, kezâlik bulutlu günde görüp ayazlıkta göremez olmak ma' nâsınadır.	2800
الْحَفَقَان [el-ħafeḳân]	trepidatio cordis	Yürek, kalp oynaması, çarpması.	3966
الْحِلْفَة [el-ħilfe ^t]	negativism	Mide bozukluğu, mide fesâdına denir.	3683
الْحَمَش [el-ħamş]	amychophobia	Tahriş etme, tırnak yarası.	2800
الْحَنَازِير [el-ħanâzîr]	schweineseuch	Vücutta çıkan habis ur, şiş bir yerde birkaç tane çıkan çıban, ekseri boyunda zuhûr eder.	1904
الْحَنَاق [el-ħunâḳ]	angina	Difteri, nefes darlığı hastalığı, boğazda zuhûr eder, nefes almak ve yutkunmak müteazzir olur.	3972
الْحَوَص [el-ħavaş]	enophthalmos	Gözleri içeri batkın olmak, gözlerden biri diğerinden küçük olmak.	2903
التَّحْوَع [et-teħavvu ^t]	begma	Ağzından balgam tükürmek, zorla kusmak.	3318
الْحَوَى [el-ħavâ]	postnatal drip	Karnın boş olması, hatun doğurmakla karnı boş kalmak ma' nâsınadır.	5733
الْحَيْرَة [el-ħay'are ^t]	harum-scarum	Hiffet ve طَيْش (taş) ma' nâsınadır ki hafif ve sebük-bâr olmaktan ibarettir. (Hafif delilik)	1915
الدَاء [ed-dâ ^t]	maladie	Hastalık, ' illet, maraz, hasta ve derd-nâk olmak ma' nâsınadır.	164
الدَّيْل [ed-debl]	venereal bubo	Veba hastalığı, tā' ūna denir.	4478

الدُّبَيْلَةُ [ed-dubeyle ¹]	malignant bubo	Hıyarcık hastalığı, bir maraz ve ‘illet adıdır ki cevfi-i insanda âriz olur ve bu sıracaya karîb bir çibandır.	4479
الدُّشَّةُ [ed-duşse ¹]	coryza	Hafif nezle, azca zükâm ârızasına denir.	854
الدَّاحِسُ، الدَّاحُوسُ [ed-dâhis] [ed-dâhūs]	panaris	Tırnak ile et arasında çıkan dolama, çıban, sivilce.	2609
الدَّخْلُ [ed-deħal]	frenz	Akıl bozukluğu, hastalık, bir adamın ‘akl ve idrâkine yahud bedenine sirâyet ve duhül eden fesâd ve halele denir.	4483
الدَّرْدُ [ed-dered]	edentation	Bütün dişleri dökülmek, ağızda dişler dökülüp gitmek ma‘nâsınadır.	1423
الدَّرَمُ [ed-derem]	dental erosion	Semizlikten, şişmanlıktan et kemikleri basıp bürümek, dişler çürüyüp dökülmek ma‘nâsınadır.	4965
الدَّسْعُ [ed-des ¹]	puking	Kusmak, damar et içerisinde kalmak, et içre damar batıp belirsiz olmak ma‘nâsınadır.	3321
الدَّعْثُ [ed-da‘ş]	malaise	Hastalığın başlangıcı, iptidası, vücuda ‘illet ve maraz yenice âriz olmak ma‘nâsınadır.	854
الدَّعْجَاءُ [ed-da‘câ ²]	insanity	Delilik, cünûn ma‘nâsınadır.	965
الدُّغَامُ [ed-duğâm]	pharyngitis	Boğaz ağrısı, boğaz ağrılarından bir güne ağrıya denir.	4971
الدُّقْمُ [ed-deqam]	odontoloxia	Birinin ön dişleri düşmek, dökülmek, ön dişleri çürüyüp dökülmek ma‘nâsınadır.	4971
الدَّامِيعَةُ [ed-dâmi‘a ¹]	weeping eczema	Baş yarığına denir.	3326
الدَّامِيعَةُ [ed-dâmiğa ¹]	wound	Beyne kadar ulaşan yara, yarık, baş yarığının en âhir derecesidir.	3583
الدُّمْعُ [ed-demğ]	encephalon	Başı dimağa erişince kadar yarmak ma‘nâsınadır.	3582
الدُّمْلُ [ed-dummel]	furunculosis	Çıban, cerahat kesesi, tümör.	4491
الدَّامِيَّةُ [ed-dâmiye ¹]	hemorrhage	Yarık, yara, kanayan yara; baş yarığına denir ki kan zuhür edip lakin seyelân eylemeye.	5744
الدَّنَاءُ [ed-dene ²]	hunch-back	Kambur olmak, bir kimsenin arkası büğrü ve kambur olmak ma‘nâsınadır.	164
الدَّنْفُ [ed-denef]	cachexia	Devamlı ağır hastalık, onulmaz hastalığa ve ‘illete denir.	3696
الدَّنَنُ [ed-denen]	kyphosis	Sırtı kamburlaşmak, kambur olmak.	5354
الدُّوَارُ [ed-duvâr]	staggers	Baş dönmesi, baş sersemliği, baş çığrınmek ‘illete denir.	1951
الدَّوْشُ [ed-deveş]	meropia	Gece körlüğü, göz zayıflığı, göz dumanlı olmasına denir.	2805
الدُّوَامُ [ed-duvâm]	giddy	Baş dönmesi, sersemleme, baş dönmesi ârızasına denir.	4978
الدَّوَا [ed-devâ]	patient	Hasta olmak ma‘nâsınadır.	5746

الدَّبَّانِي [ed-deyeşāniyy]	nightmare	Uykuda arız olan ağırlık, kâbus, ağır basma.	856
الدُّبَاب [ez-zubāb]	frenzy	Delilik, deliliğe ve uğursuzluğa denir.	400
الدُّبَابِح [ez-zubbāh]	erosio interdigitalis blastomycetica	Ayak parmaklarının arasındaki yarık ve çatlaklar.	1119
الدُّبْحَة [ez-zubeḥaʿ]	angor	Boğaz ağrısı, difteri.	1120
الدُّزْب [ez-zereb]	diarrhoea	Midede arız olan hazımsızlık hastalığı, mide fâsid olmak maʿnâsındır.	401
الدُّزْب [ez-zirb]	indigestion	Boğaza çıkan ur, yumru gibi bir arızadır ki insanın yahud dâbbenin boynunda zuhūr eder, küçüğüne bez büyüğüne ur tabir olunur.	402
الدُّمِيم [ez-zemīm]	blackhead	Küçük sivilce, hurde sivilcelere denir ki harâretten yahud gicikten insanın çehresinde tahaddüs eder.	4981
التَّدْيِير [et-tezyîr]	nigrities	Dişleri kararmak maʿnâsındır.	1959
الرَّأْس [er-reʿs]	physocephaly	Başı büyük olmak.	2623
الرَّئِيَّة [er-riʿeʿ]	pneumonectasia	Akciğer şişme hastalığı.	5758
الرَّيْحُ الرَّبِيعِي [ḥummāʿ-r-rabʿ]	qartan fever	Dört günde bir gelen, yoklayan sıtma nöbeti.	4939
الرَّيْحَةُ [er-rutteʿ]	tonguetie	Dilde tutukluk, pelteklik, kekemelik.	756
الرَّيْحَةُ [er-reşm]	percussi	Vücudun bir azası kanamak, bir adamın burnunu yahud ağzını ezip kanatmak maʿnâsındır.	4986
الرَّيْحَةُ [er-reşag]	impediment	Pepe(ye)liğe -peltekliğe- denir.	3585
الرَّيْحَةُ [er-reşʿ]	osteochondropathia	Asterit, mafsâl, eklem iltihabı hastalığı.	169
الرَّيْحَةُ [er-reşyeʿ]	articulatio	Mafsâl, eklem hastalığı, romatizma.	5761
الرَّيْحَةُ [er-râcîf]	tremere	Titreten sıtma hastalığı; titretici hummaya denir ki sıtma tabir olunur.	3702
الرَّيْحَةُ [er-reḥam]	utero	Döl yatağında arız olan, döllemeye mani olan bir rahim hastalığı; bir ʿillettir ki rahimde hâdis olmakla döl tutmaz olur.	4990
الرَّيْحَةُ [er-redḥ]	hypalgesia	Hafif ağrı, sızı; vecaʿ-ı hafife denir.	1125
الرَّيْحَةُ [er-resaʿ]	ankyloblepharon	Göz kapakları bozuk olup birbirine yapışmak.	3346
الرَّيْحَةُ [er-reḥaʿ]	imbecile	Ahmak, aptal, akılsız olmak; humk ve belâhet maʿnâsındır.	172
الرَّيْحَةُ [er-raḥʿ]	rheumic	Zükâm ʿilletine ve ona şebîh arızaya denir.	3350
الرَّيْحَةُ [er-riʿdeʿ]	keraunophobia	Korku, sıtma vs. den vücudun titremesi.	1434
الرَّيْحَةُ [er-raʿs]	quake	Titremek.	2629
الرَّيْحَةُ [er-raʿşeʿ]	shiver	Titreme, sallanma.	2807

الرَّعْص [er-ra'ş]	tremor	Titremek.	2913
الرُّعَاف [er-ru'âf]	rhinorrhagia	Burun kanı, burundan akan kan.	3708
الرُّعُونَة [er-ru'üne ^t]	claudication	Bir ayağı sakat, çolpa olmak.	5371
الرُّعْب [er-ru'b]	fear	Korkmak, içi korku ile dolmak.	424
حمى الزُّف [ħummā 'r-riff]	quotidian fever	Hergün sıtma yakalama, tutma.	3710
رَمَاحِ الجِيَر [rimāħu 'l-cinn]	plague	Veba hastalığı, tā'ūna ıtlak olunur.	1130
الرَّمَد [er-remed]	ophthalmia	Göz ağrısı, iltihabı.	1437
الرُّعْمَض [et-terammuḍ]	siccant	Midesi bozulup kusmak, hastalanmak; mide bulanıp gaseyān gelmek ma' nāsınadır.	3011
الرُّمَاع [er-rumā']	chlorosis	Sarılık, çehresine arız olan tagayyür ve sarılık arızasına denir.	3355
الرُّنْح [er-renħ]	ataxia	Baş dönmesi.	1131
الرُّتَيْح [et-ternīħ]	loss of consciousness	Baygın düşmek.	1131
الرُّتَيْق [et-ternīq]	sedation	Göze düşen hār u hāşākā.	4004
الارْتِهَاش [el-irtihāş]	clonic movements	Titremek, sancımak.	2811
الرُّوْح [er-revaħ]	ampliation	İki ayak arasındaki açıklık, ayakların aralığı bol olmak ki apşak olmak tabir olunur.	1132
الرُّبَيْبَة [ez-zebībe ^t]	venomization	Ellerde meydana gelen, bir nev' yara ismidir ki insanın ellerinde tahaddüs eder.	442
الرُّزْحِر [ez-zahīr]	tenesmus	Kanlı ishal, dizanteri; ishal nev' inden bir ' illet ismidir.	1975
الرُّزْق [ez-zerq]	cyanophil	göz ağı taşra uğramak ma' nāsınadır.	4012
الرُّزْمَة [ez-zaqme ^t]	plague	Taun, veba.	5017
الرُّكَّام [ez-zukām]	influenza	Nezle, dumağı.	5017
الرُّزْلَع [ez-zela']	limping	Ayağın alt ve üstünde olan yarık, çatlak.	3362
الرُّزْمَع [ez-zema']	polydactylia	Titremek, titremeye şebīh hālete denir. Altı parmaklı olmak, parmakta olan ziyadeye denir.	3363
الرُّزْمَانَة [ez-zemāne ^t]	chronic disease	Kötürümlük, uzun süreli hastalık.	5384
الرُّزْنَع [ez-zenec]	alastrim	Susuzluktan bağırsakları çekilip yemek ve içmekten kalmak.	984
الرُّزْمَة، الرُّهْمَة، الرُّهْمَة [ez-zehem]	asteatosis	Hazımsızlıktan karnı şişmek, tohme ve imtilā olmak ma' nāsınadır.	5022
الرُّزْهَوْمَة [ez-zuhme ^t] [ez-zuhūme ^t]			
الرُّزَانَة [ez-zāne ^t]	dyspepsia	Hazımsızlık, tohme ve imtilā ma' nāsınadır.	5386
الرُّسْبَاط [es-sebāt]	calor febrilis	Sıtma hastalığı, humma arızasına denir.	3126

السَّبَل [es-sebel]	keratitis	Gözde peyda olan perde, kan; gışāve-i ‘ayn ‘illetine denir.	4548
السُّبَاه [es-subāh]	stroke	Bunama hastalığı, sekte ‘illetine denir ki insana arız olur.	5570
السَّبَه [es-sebeh]	presbyophrenia	İhtiyarlıktan bunama, aklı gitme, pek pīrlikten nāşī müdrice muhtel olmakla ‘akl ve idrak zail olmak ma‘ nāsınadır.	5570
السُّحْف [es-suḥf]	anoesia	Akıl ve anlayış zayıflığı, azlığı; ‘akl ve idrak yufkalığına denir.	3727
السُّحُونَة [es-suḥūne ^t]	pyrexia	Sıtmaya yakalanmak, hararet basmak.	5388
السُّدَّة [es-sudde ^t]	phinosstegnosis	Buruna mahsus bir tutkunluk arızasına denir ki istişmāndan men‘ eder.	1455
السُّدُد [es-sudud]	gtare	Açık olduğu hâlde iyi görmeyen göz, büyük ve küşāde gözlere ıtlak olunur ki hiddet-i nūru olmamakla manzūru iyice göremez ola.	1455
السَّرَطَان [es-sereṭān]	cancer	Kanser, habis ur.	3127
السُّعَار [es-su‘ār]	rabies	Delilik.	2016
السُّعْرَة [es-sa‘re ^t]	cough	Öksürük, şiddetli öksürük.	2017
السُّعْسَعَة [es-sa‘se‘a ^t]	geromarasmus	Yaşlılıktan zayıflamak, sarsılmak.	3374
السُّعْفَة [es-sa‘fe ^t]	tinea	Çocuk vs. nin başında ve yüzünde çıkan çıban, suluca.	3731
السُّعَال [es-su‘āl]	cough	Öksürük.	4559
السُّقَام [es-seḳām]	sickling	Hastalanmak, hastalığı uzamak, uzun sürmek.	5040
السُّقْي [es-siḳy]	ascites	İstiska hastalığı, karında toplanan su.	5803
السُّكْبَة [es-sekebe ^t]	dandruff	Baştan dökülen kepek.	462
السُّكْتَة [es-sekte ^t]	stroke	Derin baygınlık, koma, ansızın ölme.	767
السُّلَاس [es-sulās]	amentia	Akılın gitmesi, bozulması, ‘akl zāil olmak ma‘ nāsınadır.	2636
السُّلَس [es-seles]	anischuria	Sidiğini tutamama.	2635
السُّلَع [es-sela‘]	kyphosis	Kambur, cüzamlı olmak; bars ‘illetine uğramak ma‘ nāsınadır.	3378
السُّلَع [es-sel‘]	hunch	Ayakta olan çatlak, yarık.	3378
السُّلَعَة [es-sil‘a ^t]	goiter	Ur, bez gibi nesnedir ki bazı beden-i insānide zuhūr eder.	3378
السُّلَعَة [es-sel‘a ^t]	peristrumitis	Başta olan yarığa denir.	3379
السُّلَاق [es-sulāḳ]	thrush	Dilin dibinde çıkan sivilce, diş etlerinin soyulması.	4032

السِّل، السِّلَال، السُّلَّة [es-sill] [es-sulāl] [es-selle ^t]	tuberculosis	Verem, akciğer veremi, tüberküloz.	4563
السِّمْحَاق [es-simħāk]	periost	Kafatası kemiklerinin yüzlerindeki ince deri, o deriye bālig olan baş yarığı.	4032
السِّمَادِير [es-semādīr]	miyiodesopsia	Göz kamaşması, zayıf göz; za'f-ı basar ma' nāsınadır.	2032
الإِسْنَان [el-isnān]	senescence	Yaşlanmak, ihtiyarlanmak; pīr ve sāl-horde olmak ma' nāsınadır.	5398
السُّهَاف [es-suhāf]	dipsesis	Suya kanmamak, tipan zararının iltihabı; susalak 'illetine denir ki her ne denli içse kanmayıp yine susuz kalır.	3741
السُّوء [es-sū ²]	cacotrophy	Cüzzam, miskin hastalığı.	181
السُّؤْفَة [eş-şe'fe ^t]	pododema	Ayak tabanında çıkan yara, siğil, nasır.	3743
السُّبْكِرَة [eş-şebkere ^t]	nyctalopia	Gündüz görüp gece görmez olmaktır.	2045
السُّتَر [eş-şeter]	ectropium	Göz kapağı ters çevrilme.	2045
السُّجَا [eş-şecā]	choking	Boğaza nesne durmak, boğulmak	5816
السُّجَّة [eş-şecce ^t]	schizoprosopia	Başta, yüzde, alında olan yara, baş yarığı.	998
السُّدَا [eş-şedā]	gaile	Uyuz hastalığı.	5818
السُّذَا [eş-şezā]	scabies	Uyuzluğa denir.	5818
السُّرَث [eş-şeres]	chilblain	Soğuk tesiriyle elin sırtı kabarıp çatlamak ma' nāsınadır.	8643
السُّرَّر [eş-şerr]	apotropaic	Humma arızasına itlak olunur.	2052
السُّرَق [eş-şeraq]	rubeosis iridis	Göze kan oturup kıpkızıl olmak ma' nāsınadır.	4042
السُّرَى [eş-şerā]	pomphus	İsilik, kurdeşen çıkmak.	5819
السُّعْر [eş-şa'r]	onychopathy	Tırnağın altında çıkan et.	2057
السُّعَاف [eş-şu'āf]	frenzy	Delilik, cünün.	3751
التَّسْغِيَة [et-teşgiye ^t]	dribbling of urine	Damla damla ve azca azca işemek ma' nāsınadır.	5824
السُّفْع [eş-şef ^c]	diplopia	Çift görmek, gözün şaşılığında yahud za'f-ı basardan bir nesne çift ve çatal görünmek ma' nāsınadır.	3396
السُّفْعَة [eş-şuf'a ^t]	frenzy	Deliliğe itlak olunur.	3398
السُّقِيْقَة [eş-şekīka ^t]	megrim	Yarım baş ağrısı, yarımca dedikleri ağrıya denir ki başın ve yüzün bir tarafı derd-nāk olur.	4047
السُّكَّ [eş-şekk]	dimorphism	Kemikteki hafif çatlaklık.	4256
السُّلَل [eş-şelel]	plasy	Elde sakatlık, çolaklık, felç olma.	4580
السُّوْصَة [eş-şevşa ^t]	pleuralgia	Karın ağrısı.	2920

الشَّوْكَةُ [eş-şevke ¹]	furca	Sivilce, dolama.	4258
شَوْكَةٌ [eş-şevke ¹]	scarlet fever disease	Kızılık ve kızıl donlu ‘ illete denir ki kurdeşeni gibi bütün gövde kıpkızıl olur.	4259
التَّشْوُّون [et-teşevvun]	amental	Aklı az, akılsız olmak.	5411
الصَّدْر [eş-şadr]	pectoralgia	Göğsü ağrımak, göğsünden şikayet etmek.	2091
الصُّدَاع [eş-şudâ ¹]	headache	Baş ağrısı.	3407
الصَّرْحَبَةُ [eş-şarḥabe ¹]	insanity	Akılsızlık.	500
صَرَعٌ [şar ¹]	epilepsy	Bir ‘ illet adıdır ki Türkîde tutarık tabir olunur.	3408
الصُّفَار [eş-şufâr]	daundice	Karında meydana gelen kurt, parazit; karında toplanan sarı su.	2101
الصَّفْر [eş-şaffer]	gastrohelcosis	İnsanın benzini sarartan karında arız olan bir hastalık, sarılık hastalığı.	2101
الصَّقْح [eş-şakḥ]	alopecia prematura	Başın önü dazlak, kel olma.	1171
حُمَّى صَالِب [ḥummā şālib]	febrile	Yakıcı ateşli sıtma, titremesi olan humma arızasına denir ki sıtma tabir olunur.	503
الصَّلَج [eş-şalec]	anakusis	Sağırılık, duymazlık.	1004
الصَّلَع [eş-şala ¹]	baldness	Dazlak, kılsız kafa, saç olmaman.	3412
الصَّمْغَةُ [eş-şamğa ¹]	colostrums	Ülser, çıbanlı yara.	3600
الصَّمَم [eş-şamem]	anacusia	Sağırılık, kulak ağırlığı, sağır olmak.	5077
التَّصُّوْح [et-teşavvuḥ]	sclerothrix	Saç kılları dökülmek, bedende kıllar dökülmek ma‘ nâsınadır.	1174
الصَّابَةِ [es-sābe ¹]	ament	Fikir zayıflığı, ‘ akl ve şuûrda za‘ f ve noksân olmak hâletine denir ki cünûna karîb olur.	506
الصَّاحَّة [eş-şāḥḥa]	bone contusion	Kulağı sağırlaştırarak ses, kulağı sağır eylemek ma‘ nâsınadır.	1298
الصُّؤْدَةُ [eḍ-ḍü‘de ¹]	coryza	Nezle, zükâm ‘ illetine denir.	1490
الصُّنَاك [eḍ-ḍunāk]	coryza	Nezle, zükâm.	4266
الصُّرْس [eḍ-ḍares]	odontopathy	Ekşi vs. yemekten dişleri kamaşmak.	2646
الصُّنَاك [eḍ-ḍunāk]	coryza	Nezle, zükâm.	4266
الطَّابِخ [eḥ-ḥābiḥ]	galentura	Çok hararetili sıtma, şedîdü ‘l-harâre olan ḥummâya denir.	1302
الطَّحَال [eḥ-ḥihāl]	splenodynia	Dalak hastalığı, sancısı.	4605
(الطَّرْش) [eḥ-ḥareş]	deafness	Az işitme, az duyma; hafif ve ehven olarak sağır olmak ma‘ nâsınadır.	2815
الطَّرْفَةُ [eḥ-ḥarfe ¹]	blackeye	Gözün bir kenarında beliren kırmızı kan noktası.	3775
الطَّرْفَةُ [eḥ-ḥarfe ¹]	anopia	Gözün zayıflığı, gözü za‘îf olup dumanlanmak ma‘ nâsınadır.	2815

الطَّرَامَةُ [eṭ-ṭurāme ^t]	sordes	Dişlerin aralarına girmiş yemek kırıntıları, azı dişlerdeki yeşillik.	5088
الاطْرِبَاءُ [el-iṭrīrā ^ʔ]	indigestion	Çok yemekten şişmek, tohmeden yahud gazaptan mümteli olmak ma ^ʿ nāsınadır.	2137
الطَّسَاءُ [eṭ-ṭase ^ʔ]	indigestion	Karnı şişmek, tohme ve imtila olmak.	197
الطُّشَاءُ [eṭ-tuṣ ^ʔ a ^t]	common cold	Nezle, zükām ' illetine denir.	197
الطُّشَاشُ [eṭ-ṭuṣāṣ]	weak vision	Nezleye benzeyen bir hastalık.	2816
الطُّشَّةُ [eṭ-ṭuṣṣe ^t]	weak vision	Nezleye benzeyen bir hastalık.	2816
الطَّاعُونُ [eṭ-ṭā ^ʿ ūn]	pestis	Veba, taun hastalığı.	5424
الطُّغُومَةُ [eṭ-ṭuḡūme ^t]	imbecility	Ahmaklık, budalalık; ḡumḡ ve denā ^ʿ et ma ^ʿ nālarınadır.	5093
الطَّعْمَشَةُ [eṭ-ṭaḡmeṣe ^t]	caligation	Zayıf görmek, basar za ^ʿ īf olmak ma ^ʿ nāsınadır.	2816
الطَّرْفَشَةُ [eṭ-ṭarfeṣe ^t]	dysopia	Gözün zayıflığı, gözü za ^ʿ īf olup dumanlanmak ma ^ʿ nāsınadır.	2815
الطَّلَاوَةُ [eṭ-ṭalāwe ^t]	leukoplakia	Hastalık vs. den ağızda meydana gelen salya.	5855
الطَّلِيَّاءُ [eṭ-ṭaliyyā]	psoros permiasis	Uyuzluk kaşınma hastalığı, deride yer yer kabartılarla kendini gösteren hastalık.	5857
الطَّنْحُ [eṭ-ṭanah]	obesity	Kalp yağlanmak, yağ bağlamak.	1304
الطَّوْشُ [eṭ-ṭavṣ]	dysphrenia	Hafif akıllı, akılı kıt; hiffet-i ' akl ma ^ʿ nāsınadır.	2817
الطَّيْشُ [eṭ-ṭayṣ]	rhembasmus	Aklı gitmek, muvazenesi bozulmak.	2817
الطَّيْفُ [eṭ-ṭayf]	spectrograph	Delirmek, delilik; cünūn ma ^ʿ nāsınadır.	3784
الطَّبَّابُ [eṭ-ṭabṭāb]	chalazion	Çarpıntı, ağrı, sızı; gençlerin yüzünde çıkan sivilce.	528
طُفْرُ [ṭufr]	pterygoid	Bir dericiğe denir ki ma ^ʿ azallahi ta ^ʿ ala gözde hadis olup gözü örtmekle rü ^ʿ yetine mani ^ʿ olur.	2149
الطَّمَعَةُ [el- ^ʿ at ^ʿ ate ^t]	dementia	Delirmek, cünūn ma ^ʿ nāsınadır.	781
العَجُوزُ [el- ^ʿ acūz]	pyretolysis	Titreme, el-hummā sıtma ' illeti.	2498
الأَعْمَجُ [el-a ^ʿ cem]	aphasia	Dilsiz, sesi çıkmayan.	5102
عُدٌّ [udd]	acne	Ba ^ʿ zı nev-civānların yüzlerinde mercimek gibi hurde hurde zuhūr eden sivilcelere denir ki bulūḡ hengāmında olur, nemeṣ dahi denir, nās ona yiḡitlik çıbanı ta ^ʿ bir ederler.	1503
العِيَادُ [el- ^ʿ idād]	chronic	Zaman zaman gelip giden hastalık.	1502
العُدَّةُ [el- ^ʿ udde ^t]	acne	Sivilce, gençlerin yüzlerinde çıkan çıban.	1503
العَدَسَةُ [el- ^ʿ adese ^t]	malignant pustule	Öldürücü bir çeşit çıban, bir nev ^ʿ sivilcedir ki insanın bedeninde çıkar ve helāke mü ^ʿ eddi olur.	2659
العَذْبُ [el- ^ʿ azb]	anorexia	Hiçbir şey yemeyip içmemek, ziyadesiyle susuzluktan nāṣī terk-i ekl eylemek ma ^ʿ nāsına.	539

العُدْرَة [el- ^ʿ uzre ^t]	quinsy	Bademcik iltihabı, boğaz ʿ illetlerinden bir ʿ illet adıdır, boğaza arız olan vecaʿ a denir.	2170
العَرَب [el- ^ʿ arab]	gastrodynia	Midesi bozulmak, mide fāsīd olmak maʿ nāsınadır.	541
العَرَج [el- ^ʿ arec]	claudication	Aksaklık, topallık; hilkī aksak ve topal olmak maʿ nāsınadır.	1014
العَر [el- ^ʿ arr]	mange	Deve vs. uyuz olmak, uyuz ʿ illetine denir.	2171
العَرَض [el- ^ʿ arḍ]	frenzy	Delirmek, aklını kaybetmek, hasta olmadan ölmek; cünün maʿ nāsınadır.	3015
العَرْفَة [el- ^ʿ arfe ^t]	crista	Bir güne çibana denir ki el ayasında hādis olur.	3792
العُرْوَاء [el- ^ʿ urevā ^ʾ]	intra	Sıtma hastalığının başlaması sırasında titreme ile gelen üşütme hālî.	5870
العَسَم [el- ^ʿ asem]	ankyloblepharon	El, ayak bilek ve eklemlerin oynak yerleri kuruma, cansız kalma, ayak bir yana dönme.	5112
العَشَا [el- ^ʿ aşā]	nyctophthalmia	Gece körü olmak, gözü dumanlı yahud kör olmak maʿ nāsınadır.	5876
العَصَب [el- ^ʿ aşab]	nerve	Etin, gövdenin sinirleri çok olmak; ağzındaki tükürük kurumak.	554
العَطَاش [el- ^ʿ uṭāş]	polydipsia	Suya kanmama, doymama hastalığı; susalık tabir olunan ʿ illete denir ki her ne kadar su içse kanmaz olur.	2824
العَقْرَة [el- ^ʿ aḳre ^t]	infecundity	Kısırlık, doğurmazlık.	2194
العُقْم [el- ^ʿ uḳm]	sterility	Kısırlık, (kadın ve erkekte olur), nisvānın rahimlerinde bir hezmet ve arıza olduğundan hāmīl olmazlar.	5119
العَلْوَز [el- ^ʿ illevz]	celialgia	Karın ağrısı, buruntu ile başlayan karın ağrısı.	2507
العَلْوَص [el- ^ʿ illevş]	dynamic ileus	Mide şişkinliği, karın ağrısı, mide sancısı; tohme ve imtila ʿ illetine denir.	2927
العَلَم [el- ^ʿ alem]	cleftlip	Üst dudaktaki yarıklık veya bir kenarındaki yarıklık.	5123
العَلَمَة [el- ^ʿ aleme ^t]	hare lip	Üst dudaktaki yarıklık veya bir kenarındaki yarıklık.	5123
العَمَش [el- ^ʿ ameş]	dacryorrhoea	Göz çoğu zaman akma, akmadan zayıflama; göz ekser-i evkātta yaş akıp ve rüʿyeti zaʿīf olmak maʿ nāsınadır.	2826
العَمَى [el- ^ʿ amā]	blindness	İki gözünü kaybetme, gözleri tamamen kör olma.	5892
العِنَاج [el- ^ʿ ināc]	lumbago	Bel ağrısı, omurga kemiklerine ve bele arız olan ağrıya denir.	1021
العُنْجُوبِيَّة [el- ^ʿ uncuhiyye ^t]	imbecility	Ahmaklık, cehl ve humk maʿ nāsınadır.	5583
العُهْدَة [el- ^ʿ uhde ^t]	imbecility	Anlamada olan zayıflık, ʿ akl ve idrakte olan zaʿīf ve noksana denir.	1528
العَائِر [el- ^ʿ āʾir]	ophthalmalgia	Göz ağrısı, gözün alt kapağında çıkan çıban.	2210

العور [el- ^ʿ aver]	monocular vision	Tek göz körlüğü, bir gözün hissi yani kuvvet-i bāsırası zāil olmak.	2209
العين [el- ^ʿ ayn]	monocular vision	Gözün bir tarafa eğrice bakması.	5447
داء عيائ [dāu ^ʿ ayā ^ʿ]	illness	İlāc-pezīr olmayan maraza denir, devasız hastalık.	5899
حمى الغيب [ħummā ^ʿ l-gıbb]	tertian fever	Gün aşırı sıtma tutmak ma ^ʿ nāsınadır.	5729
العین [el-ğaben]	forgetting	Za ^ʿ f ve nisyān.	5453
العيشة [el-ğaşīše ^ʿ]	ichorous	^ʿ akl ve şū ^ʿ ürda olan fesād ve halele denir.	876
العقيان [el-ğaşeyān]	nausea	Gönül bulanmak ma ^ʿ nāsınadır ki kay ^ʿ muğaddimesidir.	5901
العزب [el-ğarb]	dacryocystitis	Bir nev ^ʿ sivilce ismidir ki insanın gözünde hādīs olur ve bir verem ismidir ki gözün pınarında zuhur eder.	574
العاشية [el-ğāşīye ^ʿ]	?	İnsan ve hayvanın cevfind e -boğaz boşluğunda-arız olan iç marazına denir.	5907
العشيبة [el-ğāşīye ^ʿ]	swoon	Baygınlığa denir.	5907
العصاة [el-ğuşşā ^ʿ]	choking	Kalbe arız olan sıkıntıya ve tasa ve endūha denir.	2931
العصاب [el-ğidāb]	sauriasis	Göze mahsūs bir ^ʿ illet adıdır ki gözün derisinde hādīs olur, gözde çıkan çiçek arızasına denir.	581
العطش [el-ğataş]	amblyopia	Göz şırılağanlı olmak ma ^ʿ nāsınadır.	2832
العمش [el-ğameş]	amblyopia	Açlıktan yahud susuzluktan gözleri dumanlanıp görmekten kalmak ma ^ʿ nāsınadır.	2833
الغمام [el-ğumām]	gravedo	Zükām ^ʿ illetine itlāk olunur.	5137
الإغماء [el-iğmā]	faintness	Bayılmak.	5913
تعقيت عينه [teğayyaqat ^ʿ aynuhu]	ophthalmopath	Göz dumanlanmak ma ^ʿ nāsınadır.	4130
العأفأة [el-fe ^ʿ fe ^ʿ e ^ʿ]	stutter	Tekellümde fā ^ʿ harfini çok söylemek üzere pepeyî olmak ma ^ʿ nāsınadır.	205
الفتنة [el-fıtne ^ʿ]	frenzy	Deliliğe denir, cünün ma ^ʿ nāsınadır.	5460
الفجاء [el-fecā]	rickets	Bir adamın uyluklarının yā dizlerinin yā baldırlarının aralıkları meydanlı ve açık olmak ma ^ʿ nāsınadır.	5919
الفجج [el-fecec]	bifurcate	Apışu ayrıık olmak ma ^ʿ nāsınadır.	1028
الفحج [el-faħac]	strephenopodia	Bir kimse ayaklarının uçları karīb ve ökçeleri bā ^ʿ īd olmak vechiyle apşak olmak ma ^ʿ nāsınadır.	1028
الفحج [el-faħac]	paraplegia	Apşak olmak ma ^ʿ nāsınadır.	1029
الفدع [el-fedā ^ʿ]	talipes	İnsanın bileği yahud topuğu eğri olmakla yahud ayağı bedeni tarafına doğru buruk ve dürük olmak.	3445

الفَدَاغُ [el-fedagʻ]	craniotomy	Ayakta olan burgaçlığa denir.	3604
الفَرْسَة [el-ferse ^t]	hunchback	Bir güne rihtir ki arkaya arız olup arkayı dakk eylediği için itlāk olundu (kambur).	2682
المُفَرِّشَة [el-muferrişe ^t]	wound	Baş yarığına denir ki kemiği yarmış olup lakin paralamamış ola.	2836
الفَرْصَة [el-ferşa ^t]	humpback	Şol yele denir ki arkaya arız olup kamburluk ihdās eder.	2934
الانْفِرَاك [el-infirāk]	diastasis	Omuz düşük olmak ma ^c nāsınadır.	4277
الفِزْر [el-fizr]	lordosis	İnsanın kasıklarının nihayetine karîb yerde çiban bezi gibi çıkan yumruca beze denir ki kasık taşı tabir olunur.	2254
الفَسَا [el-fese ^ʔ]	sweeny	Göğüs çıkıp arka içeri olmak vechiyle kambur olmak.	207
الفُسْح [el-fesh]	debile	Za ^c if olmak ma ^c nāsınadır, za ^c ifü 'l- ^c akl, kezâlik za ^c ifü 'l-beden olan adamlara denir.	1311
الفُطَاة [el-fuṭ ^ʔ e ^t]	lordoma	Arka içeri girip göğüs taşra çıkmak vechiyle olan kamburluk hâletine denir.	208
الفُقَاس [el-fuqās]	arthrosis	Mefāsıla mahsūs bir ^c illet adıdır.	2685
الفَكَّ [el-fekk]	arthroclasia	El ve bilek yerinden burkulup çıkmaya denir ki kırılmaktan dündür.	4279
الأَفْكَل [el-efkel]	fibrillation	Titremeye denir.	4698
الفَالِج [el-fālic]	hemiplegia	Bir maraz adıdır ki a ^c zā gevşeyip bedenin bir yanı tutmaz olur.	1035
الفَلَج [el-felec]	gonyectyposis	İki ayakların aralıkları açık ve gergi olmak ma ^c nāsınadır ki apşak olmaktan ibarettir.	1034
الفَلْح [el-felah]	facialfissure	Alt dudak yarık olmak ma ^c nāsınadır.	1197
الفَلْع [el-fel ^c]	cleft	Ayakta ve sā ^ʔ ir nesnede olan yarığa ve çatlağa denir.	3453
الفَنْجَلَة [el-fencele ^t]	lame	Gevşek gevşek yürümeye denir.	4686
الفَنَد [el-fened]	hebephrenia	Bunamak.	1544
العَيْنُ الْقَائِمَةُ [el-aynu 'l-kā'ime ^t]	dextrocular	Şol göze itlāk olunur ki görmesi zā ^ʔ il olup lakin hadekası sahîh ve sālîm ola.	5177
القَبْعَلَة [el-ḳab ^ʔ ale ^t]	brachybasia	Ayakları birbirine doğru mâil olmak, ayağın burunları birbirine yakın ve ökçeleri meydanlı olmak.	4709
القَبَل [el-ḳabel]	external genitalia	Apşaklığa denir.	4706
القِرْحَف [el-ḳihf]	cranial bones	Başta dimāğ üzere olan kemiğe denir ki beyin onda olur ve cumcumetten ayrılan kemik parçasına denir.	3819
قَدَح [el-ḳadh]	corrosive	Ağaçta ve dişte olan kurt yeniğine denir.	1202
قَدَح [el-ḳadh]	cyathus	Göz içine batıp çukurlanmak	1201

القَدَاد [el-ḳudād]	tormina	Bir nev' karın ağrısının ismidir, buru ve kesinti tabir olunan veca' olacaktır ki bağırsaklar kesilir kıyas olunur.	1551
القَرَح [el-ḳarḥ]	pyrethrum	Bedende çıkan şol kabarcığa ve sivilceye denir ki fesâda varıp azıtmış ola. Uyuz ' illetine denir.	1203
القَرَع [el-ḳara']	percussion	Bir güne akça akça sivilce tarzında kabarcıklara denir ki deve köşeklerinde zuhūr eder.	3460
القَرَو [el-ḳarv]	hydrosarcocele	Yel yâ su yahud bağırsaklar inmekle derisi kova gibi büyük olmuş hâyeye denir ki debe tabir olunur.	5936
القَزَل [el-ḳazel]	claudication	Topallığa denir.	4714
القَسَط [el-ḳasat]	ankylosis	Boyun kuru olmak ma' nâsınadır.	3180
القَائِشِرَة [el-ḳāşire ^t]	eschar	Baş yarığının evvel yani ednâ mertebesine denir.	2280
القَشَعْرِيَّة [el-ḳuşa' rîre ^t]	algor	Gövdenin tüyleri titreyip ürpermeye denir ki havf mahallinde yahud sıtma mukaddimesinde hâdis olur.	2281
القَصْر [el-ḳaşar]	trachelism	Boyna kuruluk arız olmak ma' nâsına ki ' illettir.	2284
القَصْف [el-ḳaşaf]	odontoclasia	Dişin yarısı kırılmak ma' nâsınadır.	3827
القَصَم [el-ḳaşam]	fragile	Ön dişler yarısından kırılmaya denir.	5166
القَصْمَلَة [el-ḳaşmele ^t]	eurodontia	Dişlerde tekevün eden kurtçağıza denir ki dişleri oyup çürütür.	4717
القَضَا [el-ḳadā'u]	chemosis	Göz ' illet sebebiyle azıp tebâh olmakla kızarıp kapakları ve atrafı solpüyüp müsterhî olmak ma' nâsınadır	215
القَضَاع [el-ḳudā']	enterectomy	Karın ağrısına denir ki bağırsaklar munkatı' olur.	3468
القَضْع [el-ḳad']	biliarycolic	Karın ağrısına denir.	3469
القَضَم [el-ḳadam]	eurodontia	Dişler çatlamak yahud kararıp çürümekle uçları gediklenip ufanmak ma' nâsınadır.	5168
التَّقْطِير [et-taḳṭîr]	distillation	Selesu 'l-bevl ' illetinin ismidir ki mübtelâ olan bevlini tutmaz olur.	2287
القَطْرِب [el-ḳuṭrub]	cerebropathy	Istlâh-ı etubbâda mâlihülyâ ' illetinden bir nev' arızanın ismidir.	613
التَّقْطِيع [et-taḳṭî']	enterectomy	Karın sancılanmaya denir ki bağırsaklar pare pare doğranır.	3471
القَطْع [el-ḳuṭ']	segmet	Bir illet sebebiyle bir adamın eli kesilmek; soluk kesilip har har solumaya denir.	3471
القَطُوف [el-ḳuṭūf]	rhagades	Tırnak berelerine denir.	3828
القَبْلَة [el-ḳa' bele ^t]	brachybasia	Ayakları birbirine doğru mâil olmak.	4709
دَاء قَعَاد [dāu ḳu' ād]	astasia abasia	Kötürümlük ' illetine denir, hareketten alıkor.	1560
القَعَس [el-ḳa' as]	backward	Göğüs taşra çıkıp arka içeri girmek vechiyle kambur olmak ma' nâsınadır.	2695

العُنُقُ [el-ku'ās]	retraction of the neck	Koyun kısmına mahsus bir marazdır ki isabet eylediği saat helak olur.	2944
القُعْقَاعُ [el-ka'kâ']	pyretolysis	Kuru hummaya denir, titretici hummaya ıtlak olunur ki sıtma tabir olunur.	3475
القَفْصُ [el-kafaş]	hiatus hernia	Hurma üzere su içmekle mide ekşiyip boğaz yanmak ma' nâsınadır.	2945
القُفَّةُ [el-kuffe ^t]	pyretolysis	Sıtma arızasında olan tüyler ürperip vücudun titremesine denir.	3830
القُلَابُ [el-kuḷāb]	myocarditis	Yürek ağrısına denir.	620
القَلْبَةُ [el-kaḷebe ^t]	acardia	Ta'ab, mihnet ve marāza ıtlak olunur.	618
القَوْلَجُ [el-kuḷenc]	aerocoly	Em'ā'ya müte'allik bir marāzdır ki mülüm ve müci' ve hurūc-ı rīhe ve def'-i tabī'ye manidir.	1038
القَلْحُ [el-kaḷah]	dental tartar	Dişlere arız olan sarılığa denir.	1210
حمى القَيْدِ [ḥummā 'l-ḵild]	pyrexial	Bir adamı her gün sıtma tutmak ma' nâsınadır.	1565
القَلْزُ [el-kaḷz]	claudication	Topallanmak ma' nâsınadır.	2521
القَالْسُ [el-kaḷs]	regurgitation	Boğazdan ağız dolusu ve ondan azca çıkan nesneye denir.	2698
القُلَاعُ [el-kuḷā']	aphtha	Ağızda hâdis olur bir maraz adıdır.	3482
القَيْلَةُ [el-ḵille ^t]	oligo	Titremeye denir.	4722
القَمْعُ [el-kaḷma']	encanthis	Gözde kirpik diplerinde çıkan hurde sivilcelere denir.	3484
القَمَهُ [el-kaḷameh]	inappetence	Ta'āma iştihā az olmak ma' nâsınadır.	5595
القَهْمُ [el-kaḷahem]	inappetence	Ta'āma iştihāsız olmak ma' nâsınadır ki gönlü istemez olmaktır.	5177
القُوْبَاءُ [el-kuvebā']	ringworm	Deriyi kavlatan uyuz ' illetine denir.	622
القَوْرُ [el-kaḷaver]	tour	Yek-çeşm olmak ma' nâsınadır.	2302
القَوَسُ [el-kaḷaves]	alveolar arch	Pirlikten ya ' illetten bel bükülmek ma' nâsınadır.	2702
القَيْءُ [el-kaḷay']	emesis	Kusmak ma' nâsınadır.	217
القُيَاءُ [el-kuḷyā']	emesis	Kusma hâletine denir.	217
القَيْصُ [el-kaḷayş]	dedentition	Diş kökünden çıkıp düşmek ma' nâsınadır.	2948
القَيْلَةُ [el-kaḷyle ^t]	hernia	Debbe ' illetine denir, bu arıza فَتْقُ [fetḵ] envā'ındandır.	4734
القَبْدُ [el-kebed]	hepatalgia	Çiğer ağrısından derd-nāk olmak ma' nâsınadır.	1575
القُبَادُ [el-kuḷbād]	hepatalgia	Çiğer ağrısına denir.	1575
القَابُوسُ [el-kaḷbūs]	nightmare	Uykuda arız olan ağırlığa denir.	2706
القَدْحُ [el-kaḷdḥ]	dermatorrhex	Tırmalamaktan peydā olan tırnak yarasına denir ki tırmık tabir olunur.	1215

الكرير [el-kerīr]	croup	Sadrda olan şol âvâza denir ki boğulan adamın âvâzına şebîh olur ki hırıltı tabir olunur.	2311
الكرساف [el-kirsâf]	ophthalmopathy	Göz dumanlanmaya denir.	3839
الكرزاز [el-kuzzâz]	antitetanic	Soğuşun şiddetinden arız olan titremeye denir.	2526
الكرزم [el-kezem]	brachydactyly	Burun kısalığına kezâlik parmakların kısalığına denir.	5186
الكرشا [el-keşeʻ]	curettage	El yarılıp çatlamak maʻnâsınadır.	221
الكرصيص [el-keşîş]	trephination	Titremeye denir.	2950
الكرظة [el-kizẓaʻ]	plethora	İmtilâʻ arızasına denir.	3250
الكرفس [el-kefes]	controtrion	Bir kimsenin ayağı eğri olmak maʻnâsınadır.	2711
أم كلبة [ummu kelbeʻ]	pyretolysis	Humma ʻ illetinin künyesidir.	652
الكلب [el-keleb]	rabies	Bir kimseyi kuduz köpek dalmakla köpek gibi kudurmak maʻnâsınadır.	649
الكلع [el-kelaʻ]	scabies	Ayakta olan çatlağa ve davar ayağına arız olan bıçılğan ʻ illetine denir.	3497
الكلف [el-kelef]	melasma	Karamtık kızılığa denir ki bazı kimsenin çehresinde arız olur, emrâz-ı cildiyyedir.	3846
الكمأ [el-kemeʻ]	crazing	Ayak yarılıp çatlamak maʻnâsına istiʻmal olunur gūya ki mantar şeklinde olur.	225
الكمنة [el-kumneʻ]	amaurosis	Göze arız olan dumanlığa denir.	5489
الكمه [el-kemeh]	anophthalmus	Anadan doğma kör olmak maʻnâsınadır.	5598
الإكهام [el-ikhâm]	?	Gözün nûru zaʻif ve fersiz olmak maʻnâsınadır.	5194
الكليد [el-keyd]	vomit	Kusmak maʻnâsınadır.	1585
اللبطة [el-lebṭaʻ]	gravedo	Zükâm ʻ illetine denir.	3192
اللغ [el-leşag]	paralalia	Lisânda olan pelteklige denir.	3609
اللخلجة [el-leclegeʻ]	balbuties	Kelâmı selâset ve talâkatle edâ eylemeyip ağzında lokma çiğner gibi terdîd ederek sarmaşık söylemek maʻnâsınadır.	1042
الملاحة [el-mutelâhimeʻ]	pericranium	Baş yarığına denir ki ete tesir edip lakın baş kemiği üzere سيمحاق [simḥâq] dediği yufka zara erişmemiş ola.	5199
أم ومدم [ummu mildem]	pyretolysis	Humma arızasının künyesidir.	5201
اللطف [el-laṭʻ]	leukokraurosis	Bir arıza sebebiyle parmak kuruyup amelden kalmak maʻnâsınadır.	3502
اللاطحة [el-lâṭiʻeʻ]	pericranium	Baş yarığı aksamından سيمحاق [simḥâq] isimdir.	230
اللاقس [el-lâqis]	scabies	Uyuzluğa denir.	2722
اللغابة [el-lugâbeʻ]	imbecility	Humk ve belâhet ve zaʻf-ı akl maʻnâsına isimlerdir.	665

المقس [el-laqs]	scabies	Uyuzluğa denir.	2721
المقص [el-laqaş]	siccant	Gönül bulanıp mide dönmek ma' nâsınadır.	2954
المقوة [el-laqve ¹]	prosopoplegia	İnsanın yüzüne arız olur bir ' illet adıdır, yüzü ve ağzı eğilir.	5977
المعم [el-lemem]	insane	Deliliğe denir.	5206
أم اللهم [ummu 'l-luheyim]	pyretolysis	Dâhiyenin ve hummanın ve ölümün künyeleridir.	5211
المؤنة [el-lüşe ¹]	touch of madness	Humk ve belâhet ma' nâsınadır.	890
الموى [el-levâ]	ileus	Mide ağrımak ma' nâsınadır ki imtilâdan buruntu ile tahaddüs eder.	5980
المغ [el-leyağ]	jargona phasia	Humk-ı tâmm ma' nâsınadır.	3611
الماص [el-me'aş]	gripe	مغص [me'aş] ve مغص [meğaş] kelimelerinde lügattir.	2956
المثش [el-metş]	caligo	Basarda olan za' f ve ' illete denir.	2851
المش [el-meşen]	cystalgia	Bir kimse sidiğini tutmaz olmak ma' nâsınadır.	5510
المخل [el-mecl]	ampulla	[Kesret-i ' amelden el nasırlanıp kabarmak ma' nâsınadır.	4758
المغ [el-leyağ]	dargona	Humk-ı tãm ma' nâsınadır.	3611
المش [el-medes]	caligation	Pek aılıktan yahud havanın pek ıssılığından göz kararmak ma' nâsınadır, çehrede olan humret ve huşunete denir.	2852
المخ [el-mezh]	coxa valga	Uyluk diplerinin yahud kıynakların aralıkları birbirine sürünmekle pişip acışmak ma' nâsınadır.	1230
الممذر [et-temezzur]	saburra	Mide fâsid ve tebâh olmak ma' nâsınadır.	2332
المذر [el-mezer]	saburra	Mide dönüp bulanmak, bozulup tebâh olmak ma' nâsınadır.	2332
الامذلال [el-imzilâl]	insensibility	Bir ' uzv uyuşuk olmak ma' nâsınadır.	4762
المذل [el-mezel]	insensibility	Uyuşukluğa ve süstlüğe denir.	4761
المرض [el-marağ]	morbus	Hastalık, hasta olmak.	3051
المس [el-mess]	monomaniac	Cünün ma' nâsına müsta' meldir.	2728
المق [el-ma' k]	gasteralgia	Mide fâsid olmak ma' nâsınadır.	4165
المغس [el-mağs]	gripe	Sancı ' illetine uğramak ma' nâsınadır.	2729
المقص [el-mağs]	gripe	Sancı ' illetine denir.	2959
المقس [el-meqas]	siccant	Gönül bulanıp mide dönmek ma' nâsınadır.	2730
المقلة [el-muqla ¹]	eyeball	Gözün ak ve karasını câmi' şahmesine denir.	4767
الماعة [el-mâhe ¹]	amaas	Çiçek arızasına denir.	5604

الموتة [el-mūte ^l]	faintness	Baygınlığa denir.	809
الموم [el-mūm]	pleurisy	بِرْسَام [birsām] ‘ illetine denir, beden-i sıbyānda tekevün eden pek şedīd çiçek arızasına denir.	5213
الميد [el-meyd]	siccant	Bir adama sarhoşluktan yahud gemiye binmekten nāşī baş dönüp mide bulanması arız olmak ma‘ nāsınadır.	1605
التبّخ [en-nebh]	variola minor	Koyun, keçi vs. hayvanda ve insanda çıkan çiçek arızasına denir.	1328
التبّرة [en-nebre ^l]	oestrus	Bedende olan şişe ve kabarığa denir.	2352
التدّوص [en-nudūş]	acne	Sivilce ve çiban makūlesi el ile sıkılıp çirk ve cirāhati çıkmak ma‘ nāsınadır.	2962
التزلة [en-nezle ^l]	catarrh	Zūkām ‘ illetine denir.	4786
التأسور [en-nāsūr]	fistula	Şol damara denir ki içi fāsīd olmakla seyelānı asla munkatı‘ olmaya ve bu ‘ illettir.	2364
التسمة [en-neseme ^l]	asthma	Pek pek solumaya denir ki zīk-i nefesten münba‘is olur ki ‘ illettir.	5217
التسّيان [en-nisyān]	forgetting	Unutmak ma‘ nāsınadır.	6013
التسّر [en-neşr]	scabies	Uyuz olmak ma‘ nāsınadır.	2365
التصوّ [en-naşv]	spasm	Sancıya şebih veca‘a denir ki cevfi-ı insaniye arız olur.	6015
التعنتة [en-nağneğa ^l]	cionptosis	Bir adamın نُغْنُغ [nuğnuğ] dedikleri uzv-ı mezkūrunda bir maraz hadis olmak ma‘ nāsınadır.	3618
التفؤور [en-nufūr]	emphlysis	Bir uzv şişip kabarmak ma‘ nāsınadır.	2379
التأفّض [en-nāfiḍ]	ague	Titremesi olan hummaya denir ki sıtma tabir olunur.	3060
التفّاض [en-nefāḍ]	decidua	Sıtma tutan kimsenin titremesine ve titreyişine denir.	3060
التفتة [en-nefta ^l]	smallpox	Çocuklarda çıkan çiçeğe denir, جُدْرِي [cuderiyy] ma‘ nāsınadır.	3215
التفّغ [en-nefğ]	pyoderma	Kesret ve zahmet-i amelden el içi nasırlanıp kabarmak ma‘ nāsınadır.	3618
التقّب [en-naḵb]	scabies	Uyuz ‘ illetine itlak olunur.	688
التقرس [en-nikris]	podolgia	Verem ve veca‘ ismidir ki topukların ve ayak parmaklarının mefāsıllarında yani oynak yerlerinde hādis olur.	2743
التقس [en-naḵs]	scabies	Uyuzluk ma‘ nāsınadır.	2744
المناقلة [el-munaḵḵile ^l]	schistocephalous	Baş yarığına denir ki atın alnında kemik üzere olan zar gibi ince ince hurde kemikler zāhir ve mütenakkil ola.	4796
الممنقوشة [el-menḵūşe ^l]	schistocephalous	Baş yarığına denir ki ondan cinbistra ile kemikleri istihrac oluna.	2863

النَّمَش [en-nemeş]	freckle	Siyah ve beyaz beneklere denir, yüze arız olur mercimek gibi siyah noktalardır.	2864
النَّمْلَة [en-nemle ^t]	eczema	Beden-i insaniye arız olur bir güne yara ismidir.	4799
النَّهَم [en-nehem]	gluttony	Pek aç gözlülükle ekl ve şürbe ziyadesiyle düşkün olup şiba ^ç ve gına gelmez kertesinde harîs ve müştehî olmak ma ^ç nâsınadır.	5230
النَّوْطَة [en-nevta ^t]	enteraden	Bir güne verem ismidir ki devenin göğsünde yahud nahrında ve koltuklarında, butlarda tahaddüs eder.	3218
النَّيْدِلَان [en-nīdilān]	nightmare	İnsana uyku içre arız olan ağırlığa denir ki ağır basma, al basma tabir olunur.	4784
الهِبْرِيَّة [el-hibriye ^t]	dandruff	Baş kıllarının diplerinde vesaktan ve buhârdan hâsıl olan kepek tarzında nesneye denir ki konak tabir olunur.	2414
أم الهبرزي [ummu 'l- hibriziyy]	pyretolysis	Hummanın künyesidir.	2551
الْحَتَا [el-hete ^ç]	campticormy	Bel eğilip iki kat olmak ma ^ç nâsınadır, gerek pîrlikten ve gerek 'illetten olsun.	259
الْتَهْتَار [et-tehtâr]	imbecility	Humk ve cehl ma ^ç nâsınadır ki hamâkat sebebiyle nâdân olmaktan ibarettir.	2416
الْحُرَّ [el-hutr]	frenzy	Pîrlikten yahüd bir 'illet ya hüzn ve keder makûlesi arızadan nâşî 'akl ve şu'ûra arız olan zeval ve ihtilâle denir.	2416
الْحَتَم [el-hetem]	dedentition	Ön dişleri diplerinden kırılmak ma ^ç nâsınadır.	5244
الْحُجْر [el-hucr]	hallucination	Sayıklamak ma ^ç nâsınadır.	2418
الْحَدَا [el-hede ^ç]	campticormy	Yağrını büğrü olup göğüse doğru düşük olmak vechiyle kamburlanmak ma ^ç nâsınadır.	261
الْحُدَام [el-hudām]	seasickness	Gemi içre arız olan baş dönmesine denir.	5247
الْحَذْر [el-hezr]	hallucination	Herze ve hezeyân söylemek ve sayıklamak ma ^ç nâsınadır.	2423
الْحَذْيَان [el-hezeyān]	delerium	Herze, yâve ve nâ-ma ^ç kül söz söylemek ma ^ç nâsınadır.	6049
الْحَاشِمَة [el-hâşime ^t]	osteoclasty	Baş yarığına denir ki kemikleri ufatmış ola.	5253
الْحَفْت [el-heft]	imbecile	Humk-ı vâfir ma ^ç nâsınadır.	822
الْحَقَاف [el-heqaf]	anorexia	Ta'âma iştihâ azca olmaya denir.	3895
الْحُكَاع [el-hukā ^ç]	cough	Öksürük 'illetine denir.	3565
الْحُلَاس [el-hulās]	phthisis	سِلُّ [sill] marazına denir ki kuru hastalıktır, beyne 'n-nâs buna verem ta ^ç bîr olunur.	2757
الْحَوْس [el-heves]	mania	Cünündan bir güne eser ve şâ'ibeye denir, çalık gibi.	2760
التَّهْوُع [et-tehevvu ^ç]	retching	Zoraki amel ile kusmak ma ^ç nâsınadır.	3568

الْهَيْضَةُ [el-heyḍaʿ]	cholera	Bir maraz adıdır ki mübtelâ olan hem kay' eder ve hem oturamayıp kenîfe taşınmakla aşağıdan yüreği sürer, fesâd-ı mi' de dedikleri arıza budur.	3067
الْوَبَاءُ [el-vebâʿ]	plague	Tâ'ün marazına denir.	249
الْوَبَاءُ [el-vebâʿ]	plague	Bir mahal tâ'ünlu olmak ma'nâsındır.	249
الْوَثَاءُ [el-vesʿ]	sprain	Kemikten olan sızıya ve ağrıya denir ki şikest olmaksızın hâdis ola.	250
الْوَثِي [el-vesy]	sprain	Mefâsılda olan veca' a denir, Türkîde sızı tabir olunur.	6027
الْوَجَعُ [el-vecaʿ]	ache	Ağrıya denir.	3538
الْوُخْصُ [el-vaḥṣ]	folliclis	Küçük sivilcelere denir ki güzel kızların yüzlerinde zuhûr eder.	2970
التُّخْمَةُ [et-tuḥameʿ]	indigestion	Bir 'illet adıdır ki sakîl ve nâ-muvâfik ta'âm eklinden arız olur.	5235
الْوَدْقُ [el-vedḳ]	metestrum	Karın vüs'atlenmek, ishâl eylemek ma'nâsındır.	4181
الْوَدْحُ [el-vezah]	erythrasma	Uylukların iç tarafı birbirine sürünmekle pişmek ma'nâsındır.	1258
الْوَدْمُ [el-vezem]	dose	Siğile denir ki bedende çıkar.	5236
الْوَرْدُ [el-vird]	quotidian	Hummanın yani sıtmanın esmâsındandır.	1631
الْوَارِيَّةُ [el-vâriyeʿ]	pneumonia	Akciğere arız olan 'illete denir.	6030
الْوَرِي [el-very]	pneumonia	İnsan ve hayvanın veremden yâ bir marazdan nâşî cevfinde hâdis olan irine ve çirke denir, şedîd yaraya denir ki içeride hâdis olup kan ve irin kismaya mü'eddî ola.	6030
الْوَصَبُ [el-vaṣab]	morbus	Derd ve maraza denir.	704
الْوَصَمُ [el-veṣam]	morbus	Hastalığa denir.	5240
المَوْضِحَةُ [el-mūḍiḥaʿ]	defined margin	Baş yarığına itlâk olunur ki baş kemiğinin beyazını izhâr eyleye ki kemiğe kadar te'sir eylemiş olur.	1261
الْوَضْحُ [el-vedah]	leukoderma	Baras dedikleri arızaya da itlâk olunur ki abraşlık tabir olunur. Beşerede pul pul hâdis olan beyazlıktır.	1260
الْوَعْفُ [el-vaʿf]	weak vision	Basar za'îf olmak ma'nâsındır.	3885
الْوَعْفُ [el-vağf]	weak vision	Za'f-ı basar ma'nâsındır.	3886
الْوَقْرُ [el-vaqr]	baryecoia	Kulak ağırlaşmak, kuvve-i sâmi' a bi 'l-küllüyye gitmek ma'nâsındır ki sağır olmaktır.	2409
الأَيْ [el-aqy]	anorexia	İlet ve marazdan nâşî ta'âm ve şarâb nâ-hoş gelip tiksirmek ma'nâsındır.	5634
الْوَكْعُ [el-vekaʿ]	overtoe	Ayağın baş parmağı yanında olan parmağın üzerine pek yatık olmaya denir.	3556
الْوَالِجَةُ [el-vâliceʿ]	ache	Cevf-i insaniye arız olur bir nev' 'illete denir.	1072

الأولئق [el-evlak]	imbecile	Deliliğe şebīh bir 'arızaya denir ki murād çalıksı olmaktadır.	4188
الوله [el-veleh]	melancholia	'Akl gidip şifte ve sersem olmak ma' nāsınadır.	5614
اليأس [el-ye'es]	despair	Verem ve kuru hastalık 'illetine denir.	2761
اليرقان [el-yereqān]	jaundice	İnsana arız olur bir gūne maraz ismidir ki sarılık tabir olunur.	4195
اليهم [el-yehem]	insane	Deliliğe denir.	5266

3. Sonuç

Araştırmamızın esasını oluşturan eseri, karşılaştırabileceğimiz başka bir çeviri yazı olarak yayımlanmış eser olmaması bizi bu eserle sınırlı bırakmıştır. Göze çarpan bir hususu burada belirtmek gerekir. Şöyleki الأذرة [el-udre'] sözcüğü "Fıtık, debe taşaklığına denir." olarak açıklanırken (KM: 1718); القيلة [el-ḳayle'] sözcüğünde "Debbe 'illetine denir, bu arıza فَتَقْ (fetḳ) envā'ındandır." (KM: 4734) olarak çevirilmiştir. Burada sözcüğün debe olması gerekir. Bu sözcük *Tarama Sözlüğü'nde* "Fıtıklı, kasığı yarık; Taşağı debe debe kimse; debe debe olmak ki husyelerde olur şiştir" (TS, II.: 1033) diye açıklanırken *Derleme Sözlüğü'nde* "Fıtıklı insan" diye verilmiştir (DS, IV: 1392). Ayrıca *Arapça-Türkçe Büyük Lûgat'te* الأذرة [el-udre'] sözcüğü "Fıtık, taşak şişmesi, kasık yarığı" olarak çevrilmiştir. (ATAY, I.: 22)

Bu çalışmada tespit edilen veriler içerisinde en fazla hastalıkların deri hastalıkları ve baş/beyin hastalıkları olduğu (84), buna ilaveten göz hastalıklarının da yüksek oranda (66) olduğu tespit edilmiştir. Baş/beyinle ilgili hastalıkların: a. Hareketi etkileyen beyin hastalıkları, b. Duyu ve iradeyi etkileyen beyin hastalıkları, c. Baş ağırlarıyla ilgili hastalıklar, ç. Başla ilgili genel hastalıklar olduğu anlaşılmıştır.

Gözle ilgili hastalıklarda ise:

1. Gözün dış bölümleriyle ilgili hastalıklar:

- 1.a. Kirpiklerin normal çıkmasıyla ilgili hastalıklar,
- 1.b. Kirpik hastalıklarının normalden uzun oranda çıkmasıyla ilgili hastalıklar,
- 1.c. Kirpik dibi iltihabıyla ilgili hastalıklar.

2. Gözün iç ve orta bölümleriyle (göz bebeği) ilgili hastalıklar:

- 2.a. Göz bebekleri ile ilgili genel hastalıklar,
- 2.a.1. Göz bebeklerinin normal durumuyula ilgili hastalıklar,
- 2.a.2. Göz bebeklerinin büyümesiyle ilgili hastalıklar,
- 2.b. Gözün orta bölümleriyle ilgili hastalıklar (Göz bebeğinin dışında olanlar),
- 2.b.1. Gözün konjonktivit tabakasıyla ilgili hastalıklar, 2.b.2. Uvea tabakasıyla ilgili hastalıklar.

3. Gözün iç bölümleriyle ilgili hastalıklar (Göz bebeğinin içi).

4. Genel Görme hastalıkları:

- 4.a. Görme zayıflığıyla ilgili hastalıklar,
- 4.b. Görme kaybıyla ilgili hastalıklar olduğu tespit edilmiştir.

Kısaltmalar

TYEK : Türkiye Yazma Eserler Kurumu

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

KM : *Al-Ķāmūsü 'l-Muhîr Tercümesi*

DS : *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*

TS : *Tarama Sözlüğü*

Kaynakça

- al-FİRÜZABÂDÎ, Macdu 'd-dîn Abû Tâhir Muhammad b. Ya'kûb [1329-1413]: *al-Ukyânûsu 'l-Basît fi Tarcamati 'l-Ķâmûsi 'l-Muhîr*: Çeviren: CENÂNIOĞLU Ahmed 'Âşım [1755-1819], [Çeviri: İstanbul 1805-1810], İstanbul I: '-r²1268 [=1852], [II]+943 s. II: r-k² 1269 [=1853], [II]+939 s. III: k-v² 1272 [=1855], [II]+975 s.
- Allabedi, Dr. Abdelaziz (2005): *Arab Medical - Arabic English- dictionary*: Amman Jordan: Dar al-Bashir for publishing&Distribution, 1712 s.
- "Âşım, Ahmet, [Mütercim]", *Türk Ansiklopedisi*, C.3, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, 1971, ss.448-449.
- Atay, H. – M. Atay – İ. Atay: *Arapça-Türkçe Büyük Lûgat*: I. Ankara 1964, 511 s. II, Ankara 1968, 511-1166. s.; III, Ankara 1981, 530 s.
- El-Okyânûsu 'l-Basît fi Tercemeti 'l-Kâmûsi 'l-Muhîr-Kâmûsi 'l-Muhîr Tercümesi: Müellifi: CENÂNIOĞLU Ahmed 'Âşım [1755-1819], *Yayına Hazırlık-Çeviri yazı*: Prof. Dr. Mustafa KOÇ-Eyyüp TANRIVERDİ, İstanbul, 2013, 1. Baskı, I: [أ ب أ] [ي و ج], [CXIX]+963 s., II: [ص ي ر] [ح أ ج], [VIII]+1024 s., III: [ي ر ض ض] [ر] [ض ب ر] [ض ض], [VIII]+946 s., IV: [ش ي ق] [ط أ ب], [VIII]+978 s., V: [ز ي م] [ص د ق] [ز ي م], [VIII]+964 s., VI: [ي و ي] [س أ م], [VIII]+1050 s.
- Gül, M. & Yüksel, F. (2022): "Derleme Sözlüğü'nde yer alan beden hastalıkları ile ilgili söz varlığı", *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 444-467. DOI: 10.29000/rumelide.1221879.
- Gürlek, M. (2016): "Yabancı Tıp Terimlerine Osmanlı Tıp Metinlerinden Türkçe Karşılık Örnekleri", *Abant Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt: 16 Sayı: 4, 215 – 236 ss.
- Ibrahim, M.; Mansour, G.; Sayyah, R.; Farhat, F. (2010): *Dictionary of Medical Terms English&Arabic* *بجاموس المصطلحات الطبية انكليزي/عربي* Beirut: Dar Al Kotob Al Ilmiyah, 2. Baskı, 912 s.
- İlaç ve Eczacılık Terimleri Sözlüğü (2014): Hazırlayanlar: TUNÇTAN, Bahar; ZÜLFİKAR, Hamza; AKTAY, Gökmez; ÖZKAN, Yalçın; AYDIN, Ahmet; KÜÇÜKGÜZEL, İlkay; ŞAVAŞER, Ayhan; BUHARALIOĞLU, Kemal; ERTAN, Rahmiye; YAKINCI, Cengiz; YEŞİLADA, Erdem; Ankara: TDK Yayınları.
- Kaçalin, M. S. (2006): "Mütercim Âşım Efendi": *İslam Ansiklopedisi*: İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı yayınları, İSAM Yayınevi, Cilt 32. 200-202
- Latince Tıp Terimleri Sözlüğü (2012): Editör: Prof. Dr. Çağatay GÜLER, Ankara: Palme Yayınevi. 1. Baskı, 477 s.
- Sütçü, T. (2013): "Türkçe Sözlükçülük Tarihinde Mütercim Âşım ve Kamus Tercümesi": *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, Aralık 2013, Yıl 6, Sayı XVI, ss. 541-553.
- TÜRK DİL KURUMU: *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*: Ankara 1963, I (A), LV+444 s.; 1965, II (B), VIII+445-835. s.; 1968, III (C-Ç), VIII+837-1310. s.; 1969, IV (D), VI+1311-1618. s.; 1972, V (E-F), VIII+1649-1880. s.; 1972, VI (G), 8+1881-2244. s.; 1974, VII (H-İ), [7]+2245-2576. s.; 1975, VIII (K), [8]+2577-3056. s.; 1977, IX (L-R), [VII]+1354-3506. s.; 1978, X (S-T), [VII]+3507-4018. s.; 1979, XI (U-Z), [VII]+4019-4402. s.; 1982, XII (EK-İ), XIV+4403-4842. s. TÜRK DİL KURUMU YAYINLARI - SAYI: 211/[1]-12.
- TÜRK DİL KURUMU: XIII. Yüzyıldan Beri Türkiye Türkçesiyle Yazılmış Kitaplardan Toplanan Tanımlarıyla Tarama Sözlüğü: Ankara I (A-B) 1963, XCI+746 s.; II (C-D) 1965, LXXII+747-1381 s.; III (E-İ) 1967, LXXII+1383-2142 s.; IV (K-N) 1969, LXXII+2143-2902 s.; V (O-T) 1971, LXXII+2903-3877 s.; VI (U-Z) 1972, LXXII+3878-4814 s.; VII (EKLER) 1974, LXXII+296 s.; VIII (DİZİN) 1977, VIII+419 s. TÜRK DİL KURUMU YAYINLARI - SAYI: 212/[1]-8.
- Yıldırım, M. (2014): *Güncel Tıp Terimleri Sözlüğü*: İstanbul: Nobel Yayınları, 286 s.

5. Kutadgu Bilig’de yer alan çawıkmuş külüg “şöhretli, ünlü” ikilemesi zerine

Yeşim AęLAR¹

APA: ağlar, Y. (2023). *Kutadgu Bilig’de yer alan çawıkmuş külüg “şöhretli, ünlü” ikilemesi zerine. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö13), 69-78. DOI: 10.29000/rumelide.1379021.*

Öz

Ysuf Hs Hcib tarafından 1069 yılında kaleme alınan *Kutadgu Bilig*, Tavgaç Ulug Buğra Kara Han’a ithaf edilmiştir. İslami dönemde meydana getirilen ilk eserlerden biri olan *Kutadgu Bilig*, Karahanlı Türkçesiyle yazılmıştır. İnsana her iki dünyada da kutlu olmak için gereken yolu göstermeyi amaçlayan eser, önemli bir siyaset bilimi kitabıdır. Eser üzerinde dil incelemesi, söz varlığı, anlam bilimi, dil bilimi vb. açılardan yapılmış pek çok çalışma mevcuttur. Makalede, anlamı kuvvetlendiren, anlatıma g katan ve anlatımı zenginleştiren ikilemelerden biri merkeze alınmıştır. İkilemeler, aynı sözcüklerin veya yakın ya da zıt anlamlı sözcüklerin bir araya gelerek oluşturdukları yapılarıdır. Türk dilinin zenginliğinin göstergelerinden biri olan ikilemeler *Kutadgu Bilig’de* sıklıkla kullanılmıştır. Makalede, *Kutadgu Bilig’de* yer alan ve “şöhretli, ünlü” anlamlarına gelen *awıkmuş külüg* ikilemesi üzerinde durulmuştur. İkileme, dil bilimsel ve anlam bilimsel açılardan incelenmiş, ikilemeyi oluşturan *aw* “şan, şöhret, ses” ve *k* “n, san” sözcükleri köken bilimsel açıdan değerlendirilmiştir. *Kutadgu Bilig’de* bir beyitte tespit edilen *awıkmuş külüg* ikilemesi, Eski Uygur Türkçesi metinlerinde az sayıda örnekten tanıklanmıştır. Çalışmada ayrıca *Kutadgu Bilig’de aw* ve *k* sözcüklerinden oluşan *aw k* ve *awluğ külüg* gibi diğer ikilemeler üzerinde durulmuş, ilgili ikilemelerin tarihi Türk yazı dilleri metinlerindeki kullanımları incelenmiştir. *Kutadgu Bilig’de aw k* ikilemesinin yanı sıra *k aw*; *awluğ klg* ikilemesinin yanı sıra *klg awluğ* ikilemeleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kutadgu Bilig, anlam bilimi, sz varlığı, ikileme, awıkmuş klg

On the reduplication of awıkmuş klg “famous, renowned” in *Kutadgu Bilig*

Abstract

Kutadgu Bilig, written by Yusuf Has Hacib in 1069, is dedicated to Tavga Ulug Buğra Kara Han. *Kutadgu Bilig*, one of the first works in the Islamic period, was written in Karakhanid Turkish. The work, aiming to show people the way to be blessed in both worlds, is an important political science book. There are many studies from different angles in terms of language analysis, vocabulary, semantics, linguistics, etc. on the work. In the article, one of the reduplications that strengthens the meaning, adds strength to the expression, and enriches the expression is centered. Reduplications are structures formed by the same words or words with close or opposite meanings coming together. Reduplications, one of the indicators of the richness of Turkish language, are frequent in *Kutadgu Bilig*. In the work, the reduplication of *awıkmuş klg* “famous, renowned” in a couplet is analyzed in terms of linguistics and semantics and the words *aw* “glory, fame, voice” and *k* “reputation, glory”, constituting the reduplication, are evaluated respecting origin. The reduplication is only witnessed in a few Old Uyghur Turkish texts. The study also focuses on other reduplications in

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), ycağlar@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7791-7883 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379021]

Kutadgu Bilig, such as *çaw kü* and *çawluğ külüg*, and relevant reduplications in Old Turkish texts. Reduplications are naturally stereotyped expressions used together for centuries. In *Kutadgu Bilig*, besides *çaw kü*, *kü çaw* and *çawluğ külüg*, *külüg çawluğ* reduplications are identified.

Keywords: Kutadgu Bilig, semantics, vocabulary, reduplication, *çawıkmuş külüg*

Giriş

Kutadgu Bilig, Yûsuf Hâs Hâcib tarafından H 462 / M 1069-1070 yılında kaleme alınmış ve Tavgaç Ulug Buğra Kara Han'a ithaf edilmiştir. İslami dönemin ilk eserlerinden biri olan *Kutadgu Bilig*, Karahanlı Türkçesiyle yazılmıştır. “İnsana her iki dünyada da tam manasıyla kutlu olmak için gereken yolu göstermeyi” amaçlayan *Kutadgu Bilig*, önemli bir siyaset bilimi kitabıdır (Arat, 2008, s. 29). Türk dili, edebiyatı, tarihi ve kültürü açısından önemli bir eserdir (Çağlar, 2022, s. 73). *Kutadgu Bilig*, dört neş “dört şey” esasına ve bunları temsil eden şahsiyetlere dayanmaktadır: Hükümdar Kün Toğdı, köni törü “doğru kanun”u, vezir Ay Toldı, *kut* “saadet, ikbal, devlet”i, vezirin oğlu Öğdülmiş, *ukuş* “akıl”ı, zahit Oğurmuş ise *akıbet* “hayatın sonu”nu temsil etmektedir (Arat, 2008, s. 33).

Karahanlı Türkçesinin en önemli eserlerinden biri olan *Kutadgu Bilig* üzerinde gerek eserin dili ve söz varlığı, gerek anlam bilimsel ve dil bilimsel gerekse muhtevası açısından birçok çalışma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. *Kutadgu Bilig*'de geçen *çawıkmuş külüg* ikilemesi hem dil bilimsel hem de anlam bilimsel açılarından incelenerek eserin söz varlığı çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1. *Kutadgu Bilig*'de ikileme

Çalışmada, anlamı kuvvetlendiren, anlatıma güç katan ve anlatımı zenginleştiren ikilemeler merkeze alınmaktadır. İkilemeler, aynı sözcüklerin veya yakın ya da zıt anlamlı sözcüklerin bir araya gelerek oluşturdukları yapılarıdır.

Hatiboğlu tarafından ikilemeler, “anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılması” olarak açıklanmaktadır (1981, s. 9). *Türkçe Sözlük*'te “anlamı güçlendirmek için aynı kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılması” şeklinde tanımlanan ikileme, *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*'nde ise “anlama güç katmak amacıyla bir birimi, seslemi yineleme, aralarında benzerlik bulunan birimleri art arda kullanma” olarak açıklanmaktadır (Akalin ve ark., 2011, s. 1165; Vardar, 2002, s. 119).

Türk dilinin zenginliğinin göstergelerinden biri olan ikilemeler *Kutadgu Bilig*'de sıklıkla kullanılmaktadır. Eser üzerinde yapılan çalışmalar arasında, ikilemeler ile ilgili müstakil olarak hazırlanmış yayınlar da bulunmaktadır. Kargı Ölmez (1997), “*Kutadgu Bilig*'de İkilemeler (1)” başlığı ile hazırladığı çalışmasında, tespit ettiği ikilemeleri alfabetik olarak sıralamış, ikilemenin anlamını açıklayarak geçtiği ilk beyti vermiş ve beytin aktarımını yapmıştır. *Kutadgu Bilig*'de yer alan ikileme sayısının fazla olması sebebiyle ikiye ayırdığı çalışmasının devamını “*Kutadgu Bilig*'de İkilemeler (2)” (Kargı Ölmez, 1998) başlığı ile yayımlamıştır.

İkilemeler üzerinde yapılan diğer çalışma “*Kutadgu Bilig*'de İkilemeler” başlığı ile Taş (2012)'a aittir. Hacimli makalede ikilemeler, isim ya da fiillerden oluşmasına ve bağlaçlı ya da bağlaçsız olmasına göre

tasnif edilmiş, tespit edilen ikilemelerin geçtiği beyitler verilerek yeniden Türkiye Türkçesine aktarılmıştır.

1.1. *çavıkmış külüg* ikilemesi

Çalışmada, *çavıkmış külüg* ikilemesi merkeze alınmakta, *çav* ve *kü* isim köklerinden oluşan diğer ikilemeler üzerinde durulmaktadır. *çavıkmış külüg* ikilemesi “şöhretli, ünlü” anlamına gelmektedir. *Kutadgu Bilig*, bölümler, bablar ve başlıklardan oluşmaktadır. Eserin 38. bölümünde (2957-3186), *ukuş* yani “akıl”ı temsil eden vezirin oğlu Ögdülmiş, *köni törü* yani “doğru kanun”u temsil eden hükümdar Kün Toğdı’ya hizmetkârların beyler üzerindeki haklarını anlatmaktadır. *çavıkmış külüg* ikilemesi, *Kutadgu Bilig*’in ilgili bölümündeki bir beyitte (3071) tespit edilmiştir.

3071 *negü tir eşitgil kutı belgüliüg*
kutı birle ilde çavıkmış külüg

“Mutluluğa eren ve bu şekilde memlekette adını yayan ve şöhreti bulunan insan ne der, dinle.” (Arat, 2008, s. 560, 561).

Beyit, Taş tarafından “Saadete eren ve saadetle memlekette şöhret bulmuş insan ne der, dinle.” şeklinde açıklanmaktadır (2012, s. 51). Beyitte, mutluluğa, saadete eren, ulaştığı bu saadetle ün sahibi olan kişiye işaret edilmektedir. Sonraki beyitlerde (3072-3073) mutluluğu ile şöhret sahibi olan bu kişinin tavsiye ve öğütleri sıralanmaktadır.

çavıkmış külüg ikilemesi, *çav* ve *kü* sözcüklerinden oluşmaktadır. *çav+ık-mış* biçimiyle tahlil ettiğimiz *çavıkmış* sözcüğü, “şan, şöhret, ses” anlamlarına gelen *çav* ismine +(ı)k- isimden fiil yapım ekinin eklenmesi ile *çavık-* “ün sahibi olmak, ünlenmek” anlamı kazanmış ve *-miş* geçmiş zaman eylem sıfatı türeten ek ile genişleyerek “şöhretli, ünlü” anlamına gelen *çavıkmış* sözcüğünü oluşturmuştur.

çav sözcüğü hem yalın hem de genişlemiş formları olan *çavık-* “ün sahibi olmak, ünlenmek” geçişsiz fiili ve *çavlan-* “şanlanmak, şöhretlenmek, ün sahibi olmak” dönüşlü fiili ile *Kutadgu Bilig*’de sıkça kullanılmaktadır (Arat, 2008, s. 1136-1137; Taş, 2009, s. 95). Karahanlı Türkçesinin önemli eserlerinden *Dîvânu Lugâti’t-Türk*’te ise *çav* sözcüğü “şöhret, şan; ses” anlamlarıyla yer almakta, *çavık-* “ün sahibi olmak, ünlenmek” ve *çavlan-* “şanlanmak, şöhretlenmek, ün sahibi olmak” fiillerine yer verilmektedir (Atalay, 1986b, s. 138).

An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish (EDPT)’te *ça:v* biçiminde yer alan sözcüğün temel anlamı olumlu bir çağrışımla “fame, good reputation” [şöhret, iyi ün] olarak açıklanmaktadır (Clauson, 1972, s. 393a). Sözcüğün daha sonra “reputation (good or bad)” [ün (iyi veya kötü)] ve son olarak da sadece “rumour, noise” [dedikodu, gürültü] anlamında kullanıldığını belirten Clauson, bunun sebebinin *çav* sözcüğünün *çap* gibi yansımali sözcüklerle karıştırılması olabileceğini vurgulamaktadır (1972, s. 393a).

Clauson, *Kutadgu Bilig*’de *çav* sözcüğünün “fame, reputation” [şöhret, ün] anlamıyla yaygın olarak hem tek başına hem de *kü* sözcüğü ile bağlantılı olarak kullanıldığını belirtmektedir (1972, s. 393b). EDPT’de ayrıca *çavık-* “to be become, famous” [ünlü olmak, ünlüleşmek], *ça:vlıĥ* “famous, renowned” [ünlü, tanınmış] ve *çavlan-* “to be, or become, famous, renowned” [ünlü olmak, ünlüleşmek, tanınmış olmak] gibi *çav* sözcüğünden genişleyen formlar da işlenmektedir (Clauson, 1972, s. 396a, 397a, 397b).

Drevnetyurkskiy Slovar (DTS)’da ise *çav* maddesinde yer alan sözcük, “слава, известность, молва” [görmek, şöhret, söylenti] anlamlarıyla açıklanmakta, sözcüğün *kü* ile yaptığı ikilemeye işaret edilmektedir (Nadalyaev ve ark., 1969, s. 142a). Sözlükte ayrıca *çav* sözcüğünün *çaviq-*, *çaviqmaq*, *çavlan-* ve *çavluy* gibi türevleri de incelenmektedir (Nadalyaev ve ark., 1969, s. 142b).

Türk lehçelerinin etimolojik sözlük denemesi olan *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen* (VEWT)’da Eski Türkçede *çab*, Orta Türkçede *çav* biçimleriyle verilen sözcük, “Ruhm” [şöhret] anlamıyla açıklanmaktadır (Räsänen, 1969, s. 93). Sözcük, *Kutadgu Bilig*’deki kullanımı olan *çavykmyş* biçimiyle “berühmt” [ünlü] olarak anlamlandırılmaktadır (Räsänen, 1969, s. 93).

An Etymological Dictionary of Altaic Languages (EDAL)’ta *çav* sözcüğü, Ana Altaycadaki varsayımsal bir *ç’ābu* “sound, fame” [ses, şöhret] sözcüğüne dayandırılmakta, sözcüğün, Altay dillerinden Mançu Tunguzcada **çab-*, Moğolcada **čuw*, Türkçede **ç(i)āb* ve Japoncada **tuáp-* varsayımsal biçimlerinde olacağı ifade edilmektedir (Starostin ve ark., s. 407). Sözlükte ayrıca Türkçede “fame, reputation, news” [şöhret, ün, haber] anlamlarına gelen **ç(i)āb* sözcüğünün Azerbaycan ve Halaç Türkçesinde *çov*, Türkmen Türkçesinde *çāv* biçimde olduğu, Hakas Türkçesinde ise *sab-lay* “renowned” [ünlü] sözcüğünün içerisinde yaşadığı belirtilmektedir (Starostin ve ark., s. 407).

Ebû Hayyân tarafından hazırlanan, Mısır’da konuşulan Türkçenin gramerinin yer aldığı *Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Atrâk*’ta *çav* sözcüğü “feryat, seda, ses” anlamlarıyla açıklanmakta, Arapça “الضجيج” [gürültü] anlamıyla karşılanmaktadır (Caferoğlu, 1931, s. 27, 47).

Şeyh Süleyman Efendi, *çavmak* sözcüğünü “kesb-i iştihâr etmek, meşhûr ve ma’rûf be-nâm olmak” [nam kazanmak, meşhur, ünlü, namlı olmak] anlamlarıyla açıklarken, *çav* sözcüğünü ise “ses, sedâ” anlamının yanı sıra “kâ’ime-i akçe ki üzerinde pâdişâhın ismi muharrer olup pul yerine tedâvül olunur” [Padişahın isminin üzerinde yazılı olduğu kağıt para, pul yerine geçer.] şeklinde açıklamaktadır (1928, s. 149). Sözlüğün *çav* maddesinde iki farklı sözcükten bahsedilmektedir. Biri çalışmamıza konu olan ve “şöhret, ün” anlamına gelen Doğu Türkçesinde “ses, seda” anlamına gelen Türkçe *çav* sözcüğü iken, diğeri Uygur sivil belgelerinde de tanıklanan ve Çince “kağıt para” anlamına gelen *çau* (*ch’ao*) sözcüğüdür (bk. Clauson, 1972, s. 393b; Özyetgin, 2004, s. 97; Yazıcı, 1993, s. 235).

Doğu Türkçesinin diğeri bir sözlüğü olan *Abuşka Lugati*’nde *çavdı* maddesinde yer alan sözcük “çavlandı, adlu ve nâm-dâr oldu ve meşhûr oldu ve şöhret tutdı dimekdir” [Ünlendi, sanlı ve ünlü oldu, meşhur oldu ve şöhret buldu demektir.] olarak açıklanmaktadır (Güzeldir, 2002, s. 299).

Türkçe Sözlük’te “ses, ün, haber” anlamıyla yer alan ve ölçünlü dilde kullanılmaya devam eden *çav* sözcüğü ağızlarda “şöhret” anlamı ile Niğde’de yaşamaktadır (Akalin ve ark., 2011, s. 506; *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü*, 1993, s. 1093).

çavıkmış külüg ikilemesinin ikinci ögesi *külüg* (< *kü+lüg*) ise, “ün, san” anlamına gelen *kü* sözcüğüne +*lüg* varlık ekinin eklenmesiyle oluşmuştur. *külüg* sözcüğü *Kutadgu Bilig* dizininde “ünlü, sanlı” anlamlarıyla karşılanmıştır (Arat, 2008, s. 1195). *Divânu Lugâti’t-Türk*’te “ün, san” anlamlarıyla açıklanan *kü* sözcüğü, *külüg bilge* “ünlü bilgin” tamlamasında yer almaktadır (Atalay, 1986a, s. 212-213; 1986b, s. 392).

EDPT’de *kü* sözcüğü “rumour; fame, reputation” [dedikodu; şöhret, ün] anlamlarıyla açıklanmaktadır (Clauson, 1972, s. 686a). Sözlükte *kü:lüg* sözcüğüne de madde başı olarak yer veren ve “famous” [ünlü]

olarak anlamlandıran Clauson, hem *kü* hem de *külüg* sözcüklerinin *Kutadgu Bilig*'de sıklıkla kullanıldıklarına ve ikileme oluşturduklarına dikkat çekmektedir (1972, s. 717b-718a).

DTS'de *kü* sözcüğü, 1. “молва, весть” [söylenti, haber] ve 2. “славный, именитый” [şanlı, seçkin] şeklinde farklı anlamları ile açıklanmakta, sözcüğün oluşturduğu *kü at* ve *kü çav* ikilemeleri üzerinde durulmaktadır (Nadalyaev ve ark., 1969, 322a-b).

VEWT'de Köktürk Türkçesi ve Orta Türkçede *kü*, Eski Uygur Türkçesinde *kū* biçimleriyle verilen sözcük, “Ruf, Ruhm, Gerücht” [ün, şöhret, söylenti] anlamlarıyla açıklanmaktadır (Räsänen, 1969, s. 306). Sözcükten genişleyen *kü-lük* biçimi, Kırgız Türkçesinde “Held” [kahraman], Hakas Türkçesinde ise мудрость [bilgelik] anlamlarıyla yaşamaktadır (Räsänen, 1969, s. 306).

EDAL'de *kü* sözcüğü, *çav* sözcüğünde olduğu gibi Ana Altaycadaki varsayımsal bir *k'ıube* “voice, sound” [ses] sözcüğüne dayandırılmakta, Mançu Tunguzcada **xū-* (**xüb-*), Mongolcada **küw-*, Türkçede **kü(b)*, Japoncada **kawâi*, Korecede ise **kubi-* varsayımsal biçimlerinde görülebileceği ifade edilmektedir (Starostin ve ark., s. 812). Türkçede “fame; wisdom; famous” [şöhret, bilgelik, ünlü] anlamlarına gelen **kü(b)* sözcüğünün, Azerbaycan Türkçesinde *küj* “roar” [gürültü], Türkmen Türkçesinde *küj* “wisdom” [bilgelik] ve Kırgız Türkçesinde *kü* “sound, roar” [ses, gürültü] olduğu; Kırgız ve Kazak Türkçesinde *külük* “famous” [ünlü], Hakas Türkçesinde ise *kü-lük* “wisdom” [bilgelik] biçim ve anlamlarında yer aldığı belirtilmektedir (Starostin ve ark., s. 812).

Kutadgu Bilig'den önce Eski Uygur Türkçesi dönemine ait birkaç metinde *çavıkmış külüg* ikilemesi tespit edilmiştir. İkilme, *Altun Yaruk*'un VII. tegzinçinde 489/11-12 *uvut uyat üze çavıkmış.. atl(ı)g küülüg bilge siz..* [Utanmayla ünlü, şöhret sahibi bilgesiniz.] cümlesinde yer almaktadır (Kaya, 1994, s. 271). Metinde *çavıkmış atl(ı)g küülüg* biçimiyle üç kelimedenden oluşan ikileme şeklinde kullanılmıştır.

çavıkmış külüg ikilemesi ayrıca *Eski Türk Şiiri* (Arat, 2007) içerisinde yer alan, *Otuz Beş Burkana Saygı* kitabında tespit edilmiştir. Burkanlığa ait bir dua kitabı olan metindeki sekizlikte (152-159) ikileme, “nam salmış, şöhret bulmuş” anlamı ile *çavıkmış küü-lüg* biçiminde yer almaktadır.

çadur aşdı saranşirike.

çağ ülgü san-ı sekiz tümen tört miñ.

(155) çarıt-lar öze basıdılmaq-lıg.

çalıg şişik-ke çalsıkmış-lar-ça.

çamsız ögürgü suvig bürdig-lig.

çağ soğ-a nomluğ meñi birdeçi.

çandana şiri çından ülüglüg.

çavıkmış küü-lüg-ke yükünürmen. (Arat, 2007, s. 92).

“*Caturasiti Saranşiri*'ye / tam ölçü sayısı seksen dört bin, / *çarıt*'lar ile bastırılmış olan / arama şüphesine uğramışlara / sessiz sevinme suyunu hisseden, / tam zamanında öğretti huzûrunu veren / *Candana-Sri* sandal saadetini eren, / nâm salmış, şöhret bulmuşun önünde hürmetle eğilirim.” (Arat, 2007, s. 93).

1.2. *çaw kü ~ kü çaw* ikilemesi

Kutadgu Bilig'de *çawıkmış küliü* ikilemesini oluşturan *çaw* ve *kü* sözcüklerinin kök halleriyle de ikileme oluşturulduğu görülmektedir. Eserde bir beyitte tespit edilen *çaw kü* ikilemesi “ün, şan, şöret” anlamına gelmektedir.

458 *tözü ilke tegdi ilig edgüsi*
ajunka yaqıldı bu çawı küsi

“Hükümdarın bu iyiliği bütün memlekete dağıldı; onun nam ve şöreti dünyaya yayıldı.” (Arat, 2008, s. 160, 161).

İkilemeler, yapıyı oluşturan sözcüklerin uzun yüzyıllar birlikte kullanılmasıyla birlikte oluşan kalıplaşmış sözcüklerdir. Kalıplaşma, ikilemelerin temel özelliklerinden biridir. Hatipoğlu'na göre, “kalıplaşma, o kadar kesindir ki, ikilemelerde kullanılan bazı sözcüklerin sırası değiştirilemez, bazıları da tek başlarına yaşayamazlar, kullanılamazlar” (1981, s. 15). *Kutadgu Bilig*'de ikilemeyi oluşturan sözcüklerin yer değiştirdikleri saptanmıştır. Eserde *çaw kü* ikilemesini oluşturan sözcüklerin yer değiştirerek *kü çaw* biçimiyle de kullanıldığı görülmektedir. Beyitlerde ayrıca *kü çaw* ikilemesine gelen çekim eklerinin kimi zaman *kü çawın* biçiminde ikilemenin tamamını kapsayacak şekilde geldiği, kimi zaman ise *küsi çawı* biçiminde ikilemeyi oluşturan her iki unsura da eklendiği görülmektedir.

2060 *ağın ma bu biş neş yırak tutğu beg*
atı edgü bolsa kü çaw bolğu teg

“İyi ad ve şöretle adının yayılmasını isterse, bey bir de şu beş şeyi kendinden uzak tutmalıdır.” (Arat, 2008, s. 414, 415).

6502 *tilemedim özke kü çaw edgü at*
kişi asğı kıldum öz erse ya yat

“Ben kendime şan ve şöret veya iyi ad dilemedim; yakın olsun uzak olsun, herkesin iyiliğini istedim.” (Arat, 2008, s. 1068, 1069).

2945 *bu yanlığ kişi birle begler beğür*
yağı boynı yençer kü çawın ığur

“Beyler böyle kişilerle yükselir, düşmanın boynunu ezer, kendilerinin nam ve şöretini yayarlar.” (Arat, 2008, s. 542, 543).

87 *biri kında çıktı sunup il tutar*
biri küsi çawı ajunka yeter

“Biri kımindan çıkınca ona iller sunar; biri namını ve şöretini dünyaya yayar.” (Arat, 2008, s. 104, 105).

3173 *kadaşlığ kişi küsi çawı beğük*
adaşlığ kişi atı sawı beğük

“Akrabaları olan kişinin namı ve şöreti büyüktür; arkadaşları olanın adı ve sözü muteberdir.” (Arat, 2008, s. 574, 575).

Karahanlı Türkçesi metinleri arasında bulunan *Kutadgu Bilig*'in öncesindeki metinlerde de ikilemelerin öğelerinin yer değiştirildiği görülmektedir. Eski Uygur Türkçesi metinlerinde de karşılaşılan ikilemelerin öğelerinin yer değiştirmesi hadisesi, Can'a göre ikilemelerin kalıplaşma bakımından tam bir kararlılık halinde olmamasının göstergesidir (Can, 2010, s. 82). Benzer bir görüşü benimseyen Yıldız'a göre ise yer değişikliğinin sebebi, Eski Uygur Türkçesindeki ikilemelerin henüz kalıplaşmamış olmasıdır (Yıldız, 2013, s. 150).

Kutadgu Bilig ve daha önceki dönemlerdeki metinler incelendiğinde öğeleri yer değiştiren ikilemelerin -çaw kü ~ kü çaw ikilemesinde olduğu gibi- doğru sıralamasının hangisinin olduğunu söylemek oldukça güçtür. EDPT'de çaw maddesinin içerisinde çaw kü ikilemesinden bahsedilirken, DTS'de kü çaw alt maddesi bulunmaktadır (Clouston, 1972, s. 393a, Nadalyaev ve ark., 1969, s. 322b).

kü çaw ikilemesi, *Kutadgu Bilig*'den önce de kullanılmaktadır. Eski Uygur Türkçesi metinlerinden Berliner Turfan-Texte serisinin XIII. cildinde kü çaw "ün, şöhret" ikilemesi yer almaktadır.

28/ 9-12 [küntin sîngar t]i ornay-lïy
 küş[ätç]i toy quwray-lïy
küü-si çaw-ï ki[n]q alqïy
 köditmiş yig [y]orïy-lïy (Zieme, 1985, s. 141).

[Güneyde yerleşmiş, etrafı şöhreti çok geniş olan bir orduyla çevrelenmiş, yüce ve iyi bir ahlaka sahiptir.]

1.3. kü çaw at ikilemesi

Kutadgu Bilig'de ayrıca kimi araştırmacıların "üçleme" terimiyle karşıladıkları üç kelimededen oluşan ikileme tespit edilmiştir. Eserde aşağıdaki iki beyitte bulunan kü çaw at ikilemesi "şan, şöhret, ad, san" anlamındadır.

1711 biligsiz beğük bolsa devlet bile
 biliglig beğükrek **kü çaw at** bile

"Devlet bilgisizi yükseltirse, elbette bilgiliyi de şöhret ve nam ile ondan daha çok yükseltecektir." (Arat, 2008, s. 362, 362).

2320 **kü çaw at** tilese tuz etmek yitür
 tiriglik tilese anı oq yetür

"Adının namlı ve şöhretli olmasını dilersem, başkalarına tuz ekmek yedir; yaşamak dilersem de yine aynı şeyi yap." (Arat, 2008, s. 452, 453).

1.4. çawluğ külüg ~ külüg çawluğ ikilemesi

Kutadgu Bilig'de çaw ve kü sözcüklerinden oluşan bir diğer ikileme de "ünlü, şöhretli" anlamına gelen çawluğ külüg'dür. Eserde üç beyitte tespit edilen çawluğ külüg ikilemesinin yanı sıra öğelerin yer değiştirdiği külüg çawluğ ikilemesine de rastlanmaktadır. İlgili ikileme, çalışmamızın konusu olan çawıkmış külüg ikilemesiyle aynı anlamda kullanılmaktadır.

2083 yüzi körki körklüg kerek beg yülüğ
 boğı ortu bolsa ne **çawluğ külüg**

"Bey güzel yüzlü, saç sakalı düzgün, yakışıklı ve orta boylu olmalı; ayrıca ad ve şöhret sahibi olmalı." (Arat, 2008, s. 418, 419).

2298 küer ersig kerek bolsa kaşığ yülüğ
 yağılsa atı bolsa **çawluğ külüg**

"Namli ve şöhretli olması, adının yayılması için, onun cesur, heybetli, saç sakalı düzgün ve mert olması gerekir." (Arat, 2008, s. 448, 449).

4092 kiçig ya uluğ tut ne **çawluğ külüg**
 tapuğçı tapuğçı turur belgülüğ

“İster büyük ister küçük, ister şöhretli ve namlı olsun, şu kesindir ki hizmetkâr hizmetkârdır.” (Arat, 2008, s. 710, 711).

4525 *tümeñ miñ külüg çawlıg ersiglerig*
tişiler anı yirke kömdi tirig

“Bu kadınlar binlerce namlı ve şöhretli kahramanları diri diri yere gömmüşlerdir.” (Arat, 2008, s. 776, 777).

çawlıg külüg ikilemesi, Eski Uygur Türkçesi metinlerinden Berliner Turfan-Texte serisinin VIII. cildinde yer almaktadır: B 88-89 *uluy ädgü atly çavlıy küülüg kügülmış çavıqmış ärür* [Büyük bir şöhreti var, ünlü.] (Kara ve Zieme, 1977, s. 98).

1.5. *çaw* ya da *kü* ile kurulan ikilemeler

İkilemeleri oluşturan sözcükler yer değiştirebildikleri gibi, sözcüklerden biri aynı veya benzer anlam taşıyan farklı sözcüklerle de ikileme oluşturabilmektedirler. *Kutadgu Bilig*'de *çaw* sözcüğünün *kü* dışında *at* ve *ün* sözcükleriyle, *külüg* sözcüğünün ise *athğ* sözcüğü ile birlikte kullanılarak ikileme oluşturduğu görülmektedir: *at çaw* “ad, ün, şöhret, ad-san” (2050, 6108), *at çaw ün* “ad, ün, şöhret, ad-san” (3095), *athğ külüg* “adlı, şöhretli” (1797, 2081).

2050 *aķı bolsa begler atı çawlanur*
atı çawı birle aķun beklenür

“Beyler cömert olursa, adları dünyaya yayılır; bunların adı ve şöhretleriyle dünya korunur.” (Arat, 2008, s. 414, 415).

6108 *iki neñ turur dünya atı çawı*
biri neñ tawar ol biri yüz suwı

“Dünyada şan ve şöhret iki şeyle kaimdir; biri mal mülk sahibi, biri de şerefli olmaktır.” (Arat, 2008, s. 1010, 1011).

3095 *keçürdi küwençin sewinçin küni*
aķunķa yağıldı atı çawı üni

“Gününü sevinç içinde güvençe geçirdi; adı, şöhreti ve namı dünyaya yayıldı.” (Arat, 2008, s. 562, 563).

1797 *bayat kimke birse inayet ülüg*
tilekke tegir boldı athğ külüg

“Tanrı kime inayet eder ve kısmet verirse, o dileğine kavuşur, şöhret sahibi olur.” (Arat, 2008, s. 374, 375).

2081 *talı beg bolaym tise belgüliüg*
talı tutģu erdem ay athğ külüg

“Seçkin bir bey olabilmek için erdeme değer verilmeli, ey namlı meşhur.” (Arat, 2008, s. 418, 419).

Sonuç

Çalışmada, Karahanlı Türkçesinin önemli eserlerinden *Kutadgu Bilig*'de yer alan *çawıkmış külüg* ikilemesi üzerinde durulmuştur. Eserde bir beyitte geçen *çawıkmış külüg* ikilemesi, “şöhretli, ünlü” anlamında kullanılan ve eş anlamlılık bildiren bir ikilemedir. Dil bilimsel ve anlam bilimsel açılardan incelenen *çawıkmış külüg* ikilemesi, *çaw* ve *kü* sözcüklerinden oluşmaktadır. *Kutadgu Bilig*'de *çaw* ve *kü* sözcüklerinin kök hallerinin de ikileme oluşturulduğu tespit edilmiştir, *çaw kü* ikilemesi “ün, şan, şöhret” anlamına gelmektedir.

Türk dilinin zenginliğini gösteren ikilemeler, ikilemeyi oluşturan sözcüklerin uzun zaman birlikte kullanılmaları ile kalıplaşmaktadırlar. Bu nedenle birçok araştırmacıya göre ikilemeyi oluşturan sözcükler yer değiştiremezler. Eski Uygur Türkçesinde örneklerine rastlanılan yer değiştirme hadisesi *Kutadgu Bilig*'deki ikilemelerde de görülmektedir. Eserde *çaw kü* ikilemesinin yanı sıra öğelerin yer değiştirdiği *kü çaw* ikilemesi ve *çawluğ külüğ* ikilemesinin yanı sıra *külüğ çawluğ* ikilemesi tespit edilmiştir. *Kutadgu Bilig*'de ayrıca üç kelimededen oluşan "şan, şöhret, ad, san" anlamlarına gelen *kü çaw at* ikilemesi de saptanmıştır.

Kutadgu Bilig'de, ikilemeyi oluşturan sözcüklerden birinin aynı veya benzer anlam taşıyan farklı sözcüklerle de ikileme oluşturabildiği görülmektedir. Eserde *çaw* sözcüğünün *kü* dışında *at* ve *ün* sözcükleriyle, *külüğ* sözcüğünün ise *athğ* sözcüğü ile birlikte kullanılarak *at çaw*, *at çaw ün* ve *athğ külüğ* ikilemeleri oluşturduğu tespit edilmiştir.

Kutadgu Bilig'de bir beyitte geçen *çavıkmış külüğ* ikilemesi, Karahanlı Türkçesi öncesinde Eski Uygur Türkçesi metinlerinde saptanmıştır. İkileme, *Altun Yaruk*'ta *çavıkmış atl(ı)g küülüğ* biçimiyle üç kelimededen oluşan ikileme şeklinde, *Otuz Beş Burkana Saygı* kitabında ise *çavıkmış küü-lüg* biçiminde tespit edilmiştir. İkilemenin kök sözcüklerinden oluşan *kü çaw* ve *çawluğ külüğ* ikilemeleri, Eski Uygur Türkçesi metinlerinden Berliner Turfan-Texte serisinin VIII ve XIII. ciltlerinde tanıklanmıştır.

Kaynakça

- Akalın, Ş. H. ve ark. (haz.) (2011). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arat, R. R. (2007). *Eski Türk şiiri* (4. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Arat, R. R. (2008). *Kutadgu Bilig: Yusuf Has Hacib* (2. baskı). İstanbul: Kocabı Yayinevi.
- Atalay, B. (1986a). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi III*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Atalay, B. (1986b). *Divanü Lûgat-it-Türk dizini "endeks"*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Caferoğlu, A. (haz.) (1931). *Abû Hayyân: Kitâb al-İdrâk li-lisân al-Atrâk*. İstanbul: Evkaf Matbaası.
- Can, M. (2010). *Eski Uygur Türkçesinde ikilemeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.
- Çağlar, Y. (2022). Kutadgu Bilig'in söz varlığında öfke duygusu. *Öfke Kitabı* içinde (s. 73-88). Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Güzeldir, M. (2002). *Abuşka lügati (Giriş-metin-indeks)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde ikileme* (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kara, G. ve Zieme, P. (1977). *Die uigurischen Übersetzungen des Guruyogas «Tiefer Weg» von Sa-skya Paṇḍita und der Mañjuśrīnāmasaṃgīti*. Berlin: Akademie Verlag. [Berliner Turfan-Texte VIII].
- Kargı Ölmez, Z. (1997). Kutadgu Bilig'de ikilemeler (1). *Türk Dilleri Araştırmaları*, 7(1997), 19-40.
- Kargı Ölmez, Z. (1998). Kutadgu Bilig'de ikilemeler (2). *Bahşi Ögdisi: Klaus Röhrborn Armağanı* içinde (s. 235-260). İstanbul: Simurg Yayınları.
- Nadalyaev, V. M., Nasilov, D. M., Tenişev, E. R. ve Şçerbak, A. M. (1969). *Drevnetyurkskiy slovar*. Leningrad: Akademiya Nauk SSSR.

- Özyetgin, A. M., (2004). Eski Türklerde ödeme araçları: Kâğıt para çav'ın kullanımı üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 90-105.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen Wörterbuchs der Türkssprachen*. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Starostin, S. A., Dybo, A. V., Mudrak, O. A. (2003). *An etymological dictionary of Altaic language*. Leiden-Boston: Brill.
- Şeyh Süleyman Efendi (1298). *Lugat-ı Çağatay ve Türkî-i Osmânî*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Taş, İ. (2009). *Kutadgu Bilig'de söz yapımı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Taş, İ. (2012). Kutadgu Bilig'de ikilemeler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 60(2), 43-96.
- Türk Dil Kurumu. (1993). *Türkiye'de halk ağzından derleme sözlüğü (C III)* (2. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. baskı). İstanbul: Multilingual.
- Yazıcı, T. (1993). Çav. *TDV İslâm Ansiklopedisi* içinde. (C VIII, s. 235) <https://islamansiklopedisi.org.tr/cav> (20.09.2023).
- Yıldız, H. (2013). Eski Uygur Türkçesinde ikilemelerde yer değiştirme meselesi-ikileme grupları, köprü ikileme ve kelimeler arası geçiş kavramları. *İstanbul Kültür Üniversitesi, IV. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Kongresi (TUDOK 2012) 27-28 Ağustos 2012 Bildiriler* içinde (s. 141-155). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Zieme, P. (1985). *Buddhistische Stabreimdichtungen der Uiguren*. Berlin: Akademie Verlag. [Berliner Turfan-Texte XIII].

6. Afyonkarahisar Bilmeceleri'nde Çocuk ve Eđitim¹

Erhan AKDAĐ²

APA: Akdağ, E. (2023). Afyonkarahisar Bilmeceleri'nde Çocuk ve Eğitim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 79-92. DOI: 10.29000/rumelide.1379391.

Öz

Mehmet Şenkaya ve Dr. Mehmet Saadettin Aygen'in Afyonkarahisar halkından derleyerek 1981 yılında kitap olarak yayımladıkları *Afyonkarahisar Bilmeceleri* folklorik açıdan oldukça değerli bir eserdir. Afyonkarahisar halkının sıkça sorduğu 516 bilmecedan oluşan bu eser, kent kültürüne özgü birçok önemli veri içermektedir. Söz konusu bilmecelerden hareketle Afyonkarahisar halkının bilgi, inanç, duygu ve düşünce dünyasına ilişkin pek çok çıkarımda bulunulabilir. *Afyonkarahisar Bilmeceleri* Afyonkarahisar halkının çocuğa ve eğitime bakışını gözler önüne seren zengin bir kaynaktır. Bu bilmeceleri inceleyerek Afyonkarahisar halkının "çocuk" ve "eğitim" kavramlarına yüklediği anlamla değeri saptamak mümkündür. Örneğin, söz konusu eserde "*Ufack boyu var / Türü türü huyu var*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 30) sorusuyla yer alan ve yanıtı "çocuk" olan bilmece, Afyonkarahisar halkının çocuğu gelişim bakımından küçük gördüğünü, bununla birlikte çocuğun davranış zenginliğinin bilincinde olduğunu gösterir. "Çocuk" yanıtlı bir diğer örnek olan "*Evimin taşı / Gözümün mutlu yaşı*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 30) bilmecesinde Afyonkarahisar halkının gözünde çocuğun aile kurumunun en değerli varlığı, dayanak noktası olduğu görülür. Eserde bir eğitim aracı olarak "kalem"i soran "*Dilim kurşun veya mürekkep / Kâğıt üzerinde konuşurum hep / Bensiz konuşmayanlara şimdi / Diyorlar iki kulaklı merkep*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 13) bilmecesi Afyonkarahisar halkının okuma-yazma becerisine verdiği değeri ve cahil insanı küçümseğiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı bu çalışmada, Mehmet Şenkaya ve Dr. Mehmet Saadettin Aygen'in *Afyonkarahisar Bilmeceleri* adlı kitabında "çocuk" ve "eğitim" kavramlarını örnekleyen kırk bilmece tespit edilerek Afyonkarahisar halkının "çocuk" ve "eğitim" algısı değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bilmece, çocuk, eğitim, *Afyonkarahisar Bilmeceleri*

Children and Education in *Afyonkarahisar Bilmeceleri*

Abstract

Afyonkarahisar Bilmeceleri, compiled by Mehmet Şenkaya and Dr. Mehmet Saadettin Aygen from the residents of Afyonkarahisar and published as a book in 1981, is a very valuable work in folklore terms. This work, which consists of 516 riddles frequently asked by the inhabitants of Afyonkarahisar, contains much important information about the culture of the city. From these riddles, many conclusions can be drawn about the knowledge, beliefs, feelings and thoughts of the people of Afyonkarahisar. *Afyonkarahisar Bilmeceleri* is a rich source that reveals the attitude of Afyonkarahisar residents towards children and education. By analyzing these riddles, it is possible to determine the meaning and value that the people of Afyonkarahisar attach to the terms "child" and

¹ Bu çalışma, 23-25 Mart 2018 tarihleri arasında Afyonkarahisar'da düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi (UBEK)'nde sunulan bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Afyonkarahisar, Türkiye), erhanakdag@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3368-6064 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379391]

“education.” For example, the riddle with the question “*Ufacık boyu var / Türlü türlü huyu var*” (Şenkaya and Aygen, 1981, p. 30), whose answer is “child”, shows that the people of Afyonkarahisar consider the child to be small in terms of development, yet they are aware of the richness of the child’s behavior. In the riddle of “*Evimin taşı / Gözümün mutlu yaşı*” (Şenkaya and Aygen, 1981, p. 30), another example with the answer of “child”, it is seen that the child is the most valuable asset and mainstay of the family institution in the eyes of the people of Afyonkarahisar. The riddle of “*Dilim kurşun veya mürekkep / Kâğıt üzerinde konuşurum hep / Bensiz konuşmayanlara şimdi / Diyorlar iki kulaklı merkep*” (Şenkaya and Aygen, 1981, p. 13), which asks about the “pen” as an educational tool in the work, is remarkable in that it shows the value that the people of Afyonkarahisar attach to literacy skills and that they underestimate the ignorant people. In this study based on document analysis, which is one of the qualitative research methods, forty riddles exemplifying the concepts of “child” and “education” in the book titled *Afyonkarahisar Bilmeceleri* by Mehmet Şenkaya and Dr. Mehmet Saadettin Aygen were identified and the perception of “child” and “education” of Afyonkarahisar people was evaluated.

Keywords: Riddles, children, education, *Afyonkarahisar Bilmeceleri*.

1. Giriş

Çocuk, toplumun yarımını elinde bulunduran ve medeniyetlerin gelişim ve değişiminde kilit rol oynayan en değerli varlıktır. Saflığın ve temizliğin simgesi olarak görülüp her türlü yapmacıktan uzak olduğu düşünülen çocuk (Uçan, 2005, s. 18) çevreyi, yaşamı, evreni bilme ve anlamlandırma amacı güder. Tanık olduğu, deneyimlediği, öğrendiği durum ya da olaylar çocuğun yorumlama ve değerlendirme becerisini geliştirir. Yetiştirdiği kültürden, coğrafyadan edindiği bilgi, görgü ve değer çocuğun mensubu olduğu topluma yönelik tutum ve davranışlarını belirler. Çocuğun toplumdan aldıklarını geleceğe taşıyarak bu yolla medeniyeti şekillendirmesinde “kültür” kavramı öne çıkar. Aydın (2007) kültürü insanı diğer canlılardan ayıran en önemli olgu; insanın hayatta kalmasını ve türün devamını sağlayan yegâne avantaj; insanın doğa dışında yarattığı ve ona eklediği maddi ve manevi her şey olarak tanımlar (s. 25). Kültürü yaşamsal bir gereksinim ve yaşama katılan her türlü iz olarak gören bu bakış açısının yanında Kaplan (1983) edebiyatla denk tuttuğu kültürü resim, musiki, mimari gibi güzel sanatların yanında insanlığın elinden çıkma her türlü üretim olarak değerlendirir (s. 11). İnsana ve medeniyete ait her şey olarak nitelendirilen kültürün çocuğun kişiliğinin oluşması ve gelişmesinde belirleyici etkisi bulunur. Kendi kültürlerini çocuklarına sağlıklı bir şekilde aktaramayan toplumlar farklı kültürlerin ve yaşam biçimlerinin boyunduruğu altında kalırlar. Özgün olmayan bir toplumun medeniyete katacağı bir yenilik ya da farklılıktan söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle toplumlar çocuklarını sağlıklı ve iyi kişilikli bireyler olarak yetiştirmekle sorumludur.

Çocuğun kişilik gelişiminde okumanın, kitapların dolayısıyla edebiyatın önemli işlevleri bulunur. “Duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin sözlü veya yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatı” (Kavcar, 2017, s. 108) olan edebiyatın insanlık ve medeniyet üzerinde arındırıcı, dönüştürücü ve sağaltıcı bir etkisi vardır. Bu noktada, Can’ın (2006) zihinsel ve ruhsal arınmaya işaret ederek bir eser meydana getirmek üzere sanatsal yaratmaların koşulu olarak gördüğü katharsis (s. 63-64) kavramı öne çıkar. Sanatçının söz konusu arınma çabası bireyin/okurun farklı, aykırı, zengin yaşam deneyim ve öngörülerini kazanarak “insan” olma erdemine ulaşmasını sağlar. Böylece okuma edimi ve kitap kişilik gelişiminde başat bir rol üstlenir. Temel iletişim aracı olan dilin gelişmesinde, insanlar arası ilişkilerin şekillenmesinde ve toplum barışının sağlanmasında kitaplar belirleyicidir. Sever (2003) çocuk kitaplarını, okul öncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara

“zenginleştirilmiş bir dil çevresi” yaratan önemli bir değişken olarak değerlendirir (s. 28). Çocuğun dil becerisinin, estetik beğenisinin, sözcük dağarcığının, duygu ve düşünce dünyasının gelişiminde edebî eserler lokomotif görevi üstlenir. Eğlendirerek öğretme özelliği taşıyan bu eserlerle çocuk birçok konuda bilgi ve görgüsünü artırır. Edebiyat çocuklara iyiyi, güzeli, estetik olanı duyumsatır, sezdirir, kavratmaya çalışır. Yalçın ve Aytas (2016) malzemesi dile dayanan, duygu, düşünce ve hayalleri dile getiren, edebî ve estetik değeri olan edebiyatın bayağılığı, çirkinliği kabul etmediğine dikkat çeker (s. 19). Bu özelliğiyle edebî üretimler çocuğu iyiye, güzele yönelterek onun duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirme görevi üstlenir. Edebiyatın çocuk gelişimine katkısını Şimşek (2005) zevk ve güzellik duygusu bakımından gelişmek, oyalanmak, eğlenmek ve yaşamı, insanı, yakın çevreyi tanıma fırsatına kavuşmak olarak açıklar (s. 30). Çocuk; çevresini, insanları, dünyayı ancak edebiyat aracılığıyla daha kolay tanıma, anlama, değerlendirme ve özümseme olanağı bulur. Edebî eserler çocukları zengin olay, olgu ve durumlarla karşı karşıya getirerek onların çok yönlü düşünmelerini ve farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlar.

Çocuklara kendi toplumunun gelenek ve görenekleriyle kültürünü aşılama halk edebiyatı ürünlerinin payı büyüktür. Bu ürünler çocukları bilgi, görgü ve anlayış bakımından geliştirme, estetik açıdan besleme, sosyalleştirme, millî ve manevi değerler bütününde birleştirme özelliği taşır. Özellikle sözlü edebiyat ürünlerinden başta ninni, tekerleme, masal, bilmece, mani, ağıt olmak üzere atasözü, halk hikâyesi, destan ve efsane toplumun ortak serüvenini, sevincini, hüznünü yansıtarak kuşaktan kuşağa aktaran önemli birer kaynaktır. Bilmeceler çocuklar açısından son derece ilgi çekici, düşündürücü ve eğlendirici bir oyun araçlarıdır. Egemen, Yılmaz ve Akil'e (2004) göre oyun, çocuğun hiçbir dış baskı etkisinde kalmadan kendi isteği ile girdiği tüm etkinliklerdir (s. 39). Çocuklar tekerlemeyi andıran hoş ezgisi, ipuçlarından yola çıkarak çözüme götüren aşamaları nedeniyle bilmeceyi eğlenceli bir oyun olarak görürler. Her ne kadar Boratav (1982) bilmeceleri yalnızca çocukların tekelinde bir eğlence türü (s. 115) olarak değerlendirse de Tezel (2000) onların hiçbir zaman çocuklar için uydurulmuş veya çocuklar tarafından yaratılmış ürünler olmadığını, bilmecelerin çocuk terbiyesiyle bir ilgisinin bulunmadığını belirtir (s. VII). Bilmeceler ne bir yaş aralığıyla ne bir zümreyle ne de belirli bir kültür ya da coğrafyayla sınırlandırılabilir. İnsanlığın ortak mirası olan bilmeceler soruldukları ortamlarda, toplantı ve meclislerde yediden yetmiş herkesi düşündürerek eğlendirir. Nitekim Eker (2012) halk edebiyatı ürünlerinin insanlar ve toplum üzerinde eğitme, isteklendirme, bütünleştirme, eleştirme, ders çıkarma, eğlendirme, güldürme, rahatlatma gibi pek çok önemli işlevi olduğunun altını çizer (s. 394). Bu yönüyle bilmeceler insanları -özellikle de çocukları- bir araya getirerek sosyalleştiren, gündelik yaşamın sıkıcılığı ve sıradanlığından uzaklaştıran, zengin bir hayal dünyasıyla baş başa bırakan ve onlara varlıkların ayırıcı özelliklerini sezdiren yararlı bir oyundur.

2. Bilmece

Bilmece “bir şeyin adını anmadan niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan oyun, muamma.” (TDK, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Sözlü halk edebiyatı ürünü olan bilmeceler eğlenme ve öğrenme araçlarıdır. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerine önemli katkısı olan bilmecelerin hayal gücünü, dil becerisini ve problem çözme yeteneğini geliştirme gibi işlevleri bulunur. Elçin (1989) bilmeceyi “tabiat unsurları ile bu unsurlara bağlı hâdiseleri; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı; zekâ güzellik nevinden mücerret kavramlarla dinî konu ve motifleri vb. kapalı bir şekilde, yakın-uzak münâsebetler ve çağırışlarla düşünce, muhâkeme ve dikkatimize aksettirerek bulmayı hedef tutan kalıplaşmış sözler” (s. 1) olarak tanımlar. Bu kalıp sözler, insanları düşünmeye sevk ederek onların çevrelerini daha dikkatli gözlemlemesini sağlar. Boratav ve Başgöz'e (1974) göre bilmece, çözüm bekleyen küçük bir sorunun

kalıplaşmış şiirsel bir şekilde ifadesinden meydana gelen bir sözlü edebiyat türüdür (s. 2). Bilmecenin şiirseliği, çözüme ulaşıp ulaşılamadığına bakılmaksızın, hem soran hem de yanıtlamaya çalışan açısından estetik bir haz ve doyum sağlar. Güzel ve Torun (2010) bilmecenin doğayı ve doğa olaylarını, insanı, hayvanı, bitkiyi, canlıyı, eşyayı ve akıl, zekâ gibi soyut kavramlar ve çağrışımlarla dikkatimize sunarak buldurmaya çalıştığını belirtir (s. 201). Bu yönüyle bilmece insanın dış dünyaya, varlıklara, eşyaya daha dikkatli ve ayrıntılı bir şekilde bakmasını sağlar. Altunbay (2014) ‘bil-’ fiili ile ‘-mAcA’ ekinin birleşmesinden oluşan bilmecenin birtakım söz oyunları ile ya da sorularla soyut ya da somut kavramlar ile her türlü olayın, nesnenin bilinmesini/bulunmasını amaçlayan halk edebiyatı ürünü olduğunu belirtir (s. 20). Kaya’ya (2010) göre bilmeceler “gelenekten süregelen ve hemen her konudaki birtakım somut-soyut kavramların uzak-yakın ilişkiler yoluyla zihinde çağrışımını sağlayan, bir nevi oyuna dayalı zihni melekelerin gelişmesinde önemli rol oynayan ve daha ziyade manzum yapıda olan söz kalıplarıdır.” (s. 164). *Türk Ansiklopedisi* (1953) bilmeceyi “nesnelere, tabiat unsur ve olaylarını, insan uzuvlarını, aletleri, nakil vasıtalarını, hayvanları, nebatları, uzak münasebetler ve tedailerle tarif eden hazır söz kalıpları.” (s. 394) biçiminde açıklarken daha çok, insanın dış dünyasındaki eşya ve varlık örneklerini öne çıkarır. *Hayat Ansiklopedisi*’ndeki tanımındaysa bilmece için “bir şeyin adını anmadan, sadece özelliklerini üstü kapalı bir şekilde söyleyerek, o şeyin ne olduğunu bulmasını karşısındakine bırakan bir eğlencedir. Bilmecenin içinde daima bir soru bulunur. Bu sorunun yanıtını bulmak daha çok çocuklar arasında bir eğlence vesilesidir.” (Rado ve Es, 1961, s. 596) denilir ve bu türün çocuklara ait bir eğlence aracı olarak değerlendirildiği görülür. Bilmecelerin çevreyi, yaşamı, dünyayı henüz yeni tanıma ve algılama evresindeki çocuklarca büyük ilgi gördüğü ve sevildiği bir gerçektir. Ne var ki bu eğlence ve öğrenme aracını yalnızca çocuklarla ve çocuklukla sınırlandırmak doğru değildir. Halkın gözlem gücünün ve kıvrak zekâsının ürünü olan bilmeceler her yaşta insanın ilgi göstererek kullandığı etkili bir öğrenme ve eğlenme aracıdır.

Çocuk eğitimi ve gelişiminde okul öncesi dönemden itibaren büyük önem arz eden bilmecelerin tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Aça (2012) bilmecelerin köklerinin mitolojik düşünceye kadar götürüldüğünü, ilkel dönemlerde toplumların korku ve korkuyla karışık saygı duydukları varlıkların adlarını doğrudan söylemekten kaçınarak ondan en belirgin özelliklerini kullanarak bahsettiklerini belirtir (s. 251). Kaya’ya (2010) göre araştırmacılar bilmecelerin kaynağının Doğu olduğu düşüncesinde birleşirler ve Brahmanizm’in temel eserlerinden olan Vedaların dördüncü kitabı Rig-Veda’da Sanskritçe bilmeceler bulunur (s. 164). Brunvand (1968, s. 48) Ortaçağ’da basılan ilk kitaplar arasında yer alan bilmecelerin Rönesans’a kadar popüler bir eğlence aracı olduğuna, 19. yüzyılda folklorla olan profesyonel ilginin artmasıyla çoğunluğu derlenen halk bilmecelerinin başta Avrupa olmak üzere birçok ülkede basıldığına dikkat çeker (s. 48). Alperen’e (1996) göre bilmece Almanya’da 19. yüzyılın başlarında bir edebî tür olarak en parlak dönemini yaşar; bunda Schiller, Hebel ve Schopenhauer gibi yazar ve filozofların bilmece yazmış olmalarının büyük payı bulunur (s. 118). Aristoteles (2001) *Retorik*’te bilmece için “iyi bilmeceler, gerçekten de, genellikle, doyurucu eğretilmeler sağlar bize: çünkü eğretilmeler bilmeceleri ima eder, bu yüzden de iyi bir bilmecedan iyi bir eğretilme çıkarılabilir” (s. 170) der. *Poetika*’da da alışılmamış deyimlerle yazmanın, baştan aşağı mecaz kullanmanın bir bilmece olacağını ve bilmecenin özünü insanların üzerinde birleşmeyecekleri bu mecazların oluşturduğunu belirtir (Aristoteles, 1987, s. 63-64). Bilmecenin mecazla ilişkisini göstermesi açısından Georges ve Dundes’in (1974) bilmecenin somut ve özgül terimler kullanılarak tanımlanamadığı, klasik tanımların bilmeceyi her zaman mecazla özdeşleştirdiği tespiti dikkat çekicidir (s. 87). Kaya (2010) Türk edebiyatında en eski bilmece metinlerinin Kuman dilinde yazılan ve 1303’te yayımlanan *Codex Cumanicus*’ta bulunduğunu, bu eserde 46 bilmeceye yer verildiğini belirtir (s. 165). Türk edebiyatında bilmeceye ilişkin ilk bilgi *Divanü Lûgati’t-Türk*’te yer alır. Söz konusu eserde Kâşgarlı Mahmûd (2005) bilmece için “tapuzgu, tapuzguç, tapzug” karşılıklarını vererek okurlara “tapuzguç tapuzdum (Ona bir

bilmece sordum)” cümlesini örnek gösterir (s. 533). Türkiye’de bilmeceler üzerine başta Şükrü Elçin, Pertev Naili Boratav ve İlhan Başgöz olmak üzere birçok araştırmanın değerli çalışması bulunmaktadır.

Geçmişten günümüze çocuğun bilme ve öğrenme isteğini karşılamada bilmece birçok önemli işleve sahiptir. Şaul’a (1974) göre insan psikolojisiyle ilişkili olan bilmece türü her şeyden önce kişiliği geliştirme ve güçlendirmeye yaramaktadır (s. 80). Özellikle çocukluk, bilmeceye olan ilgi ve düşkünlüğün en baskın olduğu dönemdir. Çünkü “çocukların yetişkinlerden farklı olan bir zihinsel yapıları vardır. Onlar yetişkinlerin minyatürü değildirler; onların dünyayı görme ve gerçeklere karar vermede kendilerine özgü yolları vardır.” (Charles, 2003, s. 1). Bilmeceler çocukların gözlem ve düş gücünü artırarak onlara zekâlarını geliştirme olanağı sunar. Bilmeceler sayesinde ana dilinin zengin anlam ve anlatım olanaklarıyla tanışan çocuk; seslerin, sözcüklerin ahenkli birlikteliğini fark ederek dil gelişimsel ve estetik açıdan ilerleme fırsatı yakalar. Yalçın ve Aytaş (2016) yalnızca bir oyun ve eğlence aracı olarak değil, keskin bir zekâ ürünü olarak ortaya çıkan, hazırcevaplık ve dikkati gerektiren bilmecelerin önemli işlevlerinden birinin de dil becerilerinin gerek çevredeki eşya ve olayların iyi kavranması için kullanılan eğlenceli bir öğrenme yolu olduğuna dikkat çeker (s. 191). Düşündürmek, gözlem ve araştırmaya yönelmek, eğlendirerek öğretmek, sözcük dağarcığını geliştirmek, varlıkların farklı nitelik ve özelliklerini göstererek kavratmak bilmecelerin çocuklara sunduğu önemli kazanımlardır. Karakaş’a (2009) göre çocuklar için sözcüklerle üretilmiş bir oyun aracı olan bilmeceler onlara düş ve düşünce gücüne seslenen kurmaca bir dünya sunar, şiirsel anlatımla çocukları dille kurgulanmış bir zekâ oyununa davet eder (s. 49). Bu zekâ oyununda çocuklar bir imgeyi sözcüklerden hareketle kavramsallaştırırlar. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişime katkı sağlayan bilmeceler çocuklara somutlaştırma becerisi kazandırarak varlıkları ve eşyayı türlü niteliğiyle tanıtır. Sever (2007) çocuğun üç yaşından itibaren bilmecelerle ilgilenmeye başladığını ve bilmecelerin çocuğu eğlendirdiğini, düşündürdüğünü, dil-düşünce ilişkisini sezdirdiğini ve dilin gizemli dünyasını duyumsattığını belirtir (s. 33). İlk çocukluk döneminden başlayarak insanlara yaşam boyu sürecek bilme, öğrenme, düşünme ve sorgulama olanağı sunan bilmeceler “ilgi çekici anlatımları, şiirsel yapıları, akılda kalıcılığı ve işledikleri konular itibariyle eğitim argümanları arasında tercih edilmesi gereken bir yapıya sahiptirler. Bu yapıyı itibariyle hem öğrenmeyi kolaylaştıracak hem de kalıcılığı sağlayacaktır.” (Yangil ve Kerimoğlu, 2014, s. 350).

İşlem öncesi dönemle somut işlemler döneminde bilmeceler çocuk gelişiminin ve öğrenmenin vazgeçilmez unsurlarındandır. Piaget somut işlemleri, nesnelere ve nesnelere arasındaki ilişkilerin içsel kurallarını sunan ve mantıksal düşünmenin önemli yapı taşları olan bir dizi güçlü, soyut şema olarak tanımlar (Bee ve Boyd, 2009: 339). Somut işlemleri yapma kapasitesi bir defada olmak yerine tek tek gelişir, çocuğun zihninde yeni anlamlar önceki inançların bir sonucu olarak ortaya çıkar ve kolayca sökülüp atılamaz (Charles, 2003, s. 12). Bu noktada çocuk açısından karşılaştığı bilmeceler ve bu bilmecelerin yanıtları onun eşyaya, varlıklara yönelik birbirini izleyen ve destekleyen yeni, farklı anlamlar üretmesinin önünü açar. Kaya (2004) Türkçenin estetiğini, edebî zevkini sergileyen, Türk halkının ince zekâsının ürünü olan bilmeceleri hem bir eğlence aracı hem de usa vurma gücünü geliştiren önemli bir tür olarak görür (s. 469). Bilmeceler Türkçenin söyleyiş ve anlam zenginliğinin birer yansımasıdır. Seslerin, sözcüklerin ahenkli ve ritimli birlikteliği bilmecelere şiirsel, ezgisel bir nitelik kazandırır. Karademir’e (2008) göre bilmeceler soyuttan somuta geniş bir imge âlemini içermektedir ve bu imge çeşitliliğini sağlayan bilmecelerin önemi Türk halkının hayal dünyasının zenginliğini, eşyaya yüklediği anlamı ve geniş söz varlığını ortaya koymasıyla ortaya çıkar (s. 8). Bilmecelerin kişilik gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunur. Çelebioğlu ve Öksüz (1995) bilmecelerin insanı düşünceye sevk etmesi, özellikle küçük yaşlarda sözcük dağarcığını zenginleştirmesi, eşyanın

karakteristik, en can alıcı noktalarını tespitinde ayrıntıdan uzaklaştırmasıyla çevreye daha dikkatle bakma alışkanlığı kazandırma olanağı sağlamasına dikkat çeker (s. 8). Bilmeceler çocuklara problem çözme, zihin açma, farklı düşünme yolları gösterme, analiz ve sentez becerisi kazandırma, dünyaya/varlıklara/şeyya farklı pencereden bakma fırsatı sunma gibi birçok bilişsel kazanım sağlamaktadır. Ne var ki, yaşam boyu ve kalıcı öğrenmenin temel unsurlarından biri olan bilmecelerden günümüzde yeteri kadar yararlanılmamakta, bilmeceler eğitimde ihmal edilmektedir. Balta (2013) günümüzde bilmecelerin aşırı bireyselleşme, değişen yaşam koşulları, sosyal ortamlar, ilgi ve zevkler nedeniyle eski popülerliğini yitirdiğini belirterek bilmecelerin birçok yararlı yönü bulunduğundan eğitim-öğretime dâhil edilmesi gerektiğinin altını çizerek (s. 893).

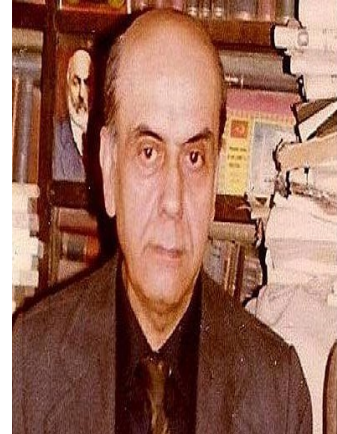
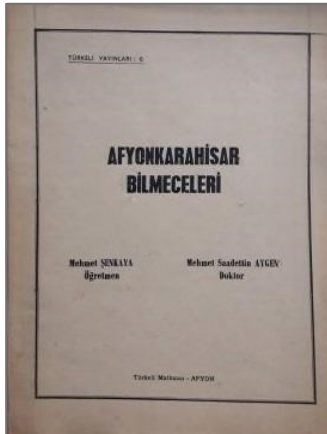
3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Mehmet Şenkaya ve Mehmet Saadettin Aygen'in 1981 yılında yayımladığı *Afyonkarahisar Bilmeceleri* adlı eserin "çocuk" ve "eğitim" başlıkları altında incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

3.2. İnceleme Nesnesi

Bu araştırmanın inceleme nesnesini Öğretmen Mehmet Şenkaya ve Doktor Mehmet Saadettin Aygen'in Afyonkarahisar'dan derledikleri 1981 yılında Türkeli Yayınları tarafından yayımlanan *Afyonkarahisar Bilmeceleri* adlı eser oluşturmaktadır.



Resim 1: *Afyonkarahisar Bilmeceleri*, Mehmet Şenkaya, Dr. Mehmet Saadettin Aygen

3.3. Araştırmanın Önemi

Afyonkarahisar Bilmeceleri'nin "çocuk" ve "eğitim" konularında ne tür veriler içerdiğinin araştırıldığı bu çalışma, Afyonkarahisar halkının çocuk ve eğitim algısını göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

3.4. Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesini “*Afyonkarahisar Bilmeceleri*’nde ‘çocuk’ ve ‘eğitim’ nasıl, hangi yönleriyle ve ne sıklıkta yer almaktadır?” sorusu oluşturmaktadır.

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesine dayalı bu nitel araştırmada öncelikle *Afyonkarahisar Bilmeceleri*’ndeki yanıtı “çocuk” ve “eğitim” olan bilmeceler tespit edilmiştir. Kitaptaki bilmecelerde çocuğa ve eğitime ilişkin (okul, öğretmen, öğrenci, dersler, ders araç ve gereçleri, başarı vd.) her tür veri belirlenerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Wolcott (1994, p. 10) betimsel analizi, bir açıklama ortaya koyarken verilerin orijinal formuna bağlı kalınarak doğrudan alıntılarla sunulması olarak açıklamaktadır. *Afyonkarahisar Bilmeceleri*’nde “çocuk” ve “eğitim” başlıkları altında ele alınan bilmeceler eserden alıntılarla örneklendirilerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Mehmet şenkaya ve Dr. Mehmet Saadettin Aygen’in yayımladığı *Afyonkarahisar Bilmeceleri* adlı eser bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

4. *Afyonkarahisar Bilmeceleri*

Afyonkarahisar’a ait folklor çalışmaları arasında *Afyonkarahisar Bilmeceleri* oldukça değerli bir eser olarak öne çıkar. Öğretmen Mehmet şenkaya ve Doktor Mehmet Saadettin Aygen’in derleyerek 1981 yılında yayımladıkları bu eserin basımı şubat ayında Türkeli Matbaası’nca “Türkeli Yayınları: 6” üst başlığıyla gerçekleştirilir. 26 x 18 cm boyutlarında saman kâğıda basılan, 72 sayfadan ve 516 bilmecedan oluşan eserin ön sözünde bilmece hakkında kısa bilgi verilerek bu türün Türk edebiyatındaki tarihsel gelişiminden söz edilir. *Afyonkarahisar Bilmeceleri*’nde siyah-beyaz toplam dört resim yer almaktadır ve bu resimlerin üçü sınıf ortamındaki öğrencileri, biri ise evinin salonundaki çekirdek aileyi göstermektedir. Bilmece çözümlerinin, yanıt dizininin yer aldığı eserin sonunda bilmece bibliyografyası da bulunmaktadır. Eserin 72. sayfası boş bırakılarak “Okuyucularımızın Derleyecekleri Bilmecelerin Yazılacağı Sayfa” başlığını taşımaktadır. Derledikleri bilmecelerle Afyonkarahisar kültürüne hizmette bulunan Mehmet şenkaya ve Mehmet Saadettin Aygen okurlardan da kendi derledikleri bilmeceleri kitaba eklemelerini ister. Okurlarda Afyonkarahisar bilmeceleri üzerine farkındalık oluşturmaya çalışan yazarlar böylelikle Afyonkarahisar’a ait sözlü edebiyat ürünlerinin unutulup kaybolmadan yazıya geçirilmesini amaçlar. *Afyonkarahisar Bilmeceleri* Afyonkarahisar halkının duyuş ve düşünüşünü açığa çıkaran, varlıklara ve eşyaya dönük algısını ortaya koyan önemli bir kaynaktır. Ülkemizin birçok şehrinin bilmecesi kayda alınıp yazıya geçirilmediğinden unutulup gitmiştir. Halk ağzından bilmecelerin derlenerek yazıya geçirilmesi, kitap olarak yayımlanması kültür tarihi açısından bir zorunluluk arz eder. Afyonkarahisar halk ağzındaki bilmecelerin 1981 yılında derlenerek yayımlanması kent tarihi ve kültürü açısından büyük bir zenginliktir. Bu araştırmayla hem bilmecelerin unutulup yok olması engellenmiş hem de kuşaktan kuşağa aktarılmasının önu açılmıştır.

Mehmet şenkaya ve Mehmet Saadettin Aygen’in Afyonkarahisar kültürüne yönelik bir diğer önemli çalışması da Türkeli Yayınları tarafından 1980’de yayımlanan *Afyon’da Söylenen Ninniler* adlı kitaptır. Afyonkarahisar bilmeceleri ve ninnileri üzerine derleme yapan şenkaya ve Aygen’in bu kültür hizmetini gerçekleştirmelerinde yaşadıkları coğrafya ve halka dönük sevgileri etkilidir. Gerek Mehmet şenkaya’nın öğretmen olması gerekse de Mehmet Saadettin Aygen’in öğretmen bir babanın çocuğu

olması her iki yazarın da özellikle eğitime verdikleri önemle folklorla düşkünlüklerinin nedenini açıklamaktadır. Özellikle Doktor Mehmet Saadettin Aygen'in kurucusu olduğu ve 1951-1987 yılları arasında kesintisiz çıkardığı *Türkelî* gazetesinde Uzun Çarşı Zülali Aralığı Numara 24'teki muayenehanesinde "Fakirlere Bedava Bakılır" notuyla verdiği ilan onun insan sevgisiyle dolu bir doktor olduğunu ve yöre halkına verdiği değeri gözler önüne serer. Muayenehanesi tavana kadar kitaplarla dolu olan, kekemeliği nedeniyle çok sevdiği Afyonkarahisar halkının "Pepe Doktor" lakabını taktığı Aygen 1987'de Afyonkarahisar'dan ayrılıp İstanbul'a giderken tüm kitaplarını yaklaşık kırk yıl hizmet ettiği şehrin halk kütüphanesine bağışlar. Nitekim Akkoyun (2000) 1922'de Ezine'de dünyaya gelen, İstanbul'da üniversite okuyan Mehmet Saadettin Aygen'i vatani görev için geldiği Afyonkarahisar'da kırk yıl kalarak şehre doktor ve gazeteci olarak önemli hizmetlerde bulunan yerel bir düşünce adamı olarak nitelendirir (s. 517). Çömez (2020) de Afyonkarahisar bilmeceleri, masalları, ninnileri, kaplıcaları, maden suları hakkında araştırmalar yapan ve yayımladığı eserlerle Türk halkına büyük hizmetleri bulunan Aygen'den örnek bir kişilik olarak söz eder (s. 66). 1948 yılında Afyonkarahisar'da doğan Mehmet Şenkaya da mesleğinin kendisine yüklediği görev ve sorumlulukla Afyonkarahisar kültürüne yönelik önemli çalışmalara imza atan bir Türkçe öğretmenidir. Gazi Eğitim Enstitüsü mezunu olan yazar, 1996 yılında emekliye ayrılır. *Türkelî*, *Kocatepe* gazetelerindeki köşe yazılarıyla, lisanlı güreş hakemliğiyle, tasavvuf musikisi çalışmalarıyla tanınan Mehmet Şenkaya'nın Afyonkarahisar kültür, spor ve sanat dünyasında önemli bir yeri vardır. Bu bilgilerin ışığında Mehmet Şenkaya ve Mehmet Saadettin Aygen'in Afyonkarahisar'ın sağlık ve kültür dünyasında çalışkan, özverili ve üretken kişilikleriyle yer edindikleri görülmektedir.

5. Bulgular ve Yorumlar

Afyonkarahisar Bilmeceleri'nde Afyonkarahisar halkından derlenen 516 bilmece yer almaktadır. Mehmet Şenkaya ve Mehmet Saadettin Aygen eserin ön sözünde bilmeceleri belirli bir coğrafyayla sınırlandırmanın mümkün olmadığına dikkat çeker. Bilmecelerin coğrafyaları ve sınırları aşan anonim bir tür olduğuna dikkat çeken Şenkaya ve Aygen (1981) söz konusu derlemenin Afyonkarahisar halkına dayandırılarak gerçekleştirildiğini şu sözlerle açıklar: "*Afyonkarahisar Bilmeceleri* adını verdiğimiz bu kitapta, yüzde yüz bölgemize ait bilmecelerle bu civarda en çok söylenen bilmeceleri toplamış bulunuyoruz." (s. 3). Folklorik açıdan önemli bir kültür hizmeti olan söz konusu bilmece derlemesinde yöre halkının duygu, düşünce, inanç ve yaşam biçimi birçok farklı yönüyle açığa çıkmaktadır.

Afyonkarahisar Bilmeceleri'nde yazarların her bilmeceyi numaralandırması, eserin sonunda numaralanmış çözümleri ve sayfa sayılarını belirtmesi ve dizine yer vermesi eserin okurlar tarafından kullanımını kolaylaştırmaktadır. Eserdeki bilmecelerin numaralandırılışında birkaç hata göze çarpmaktadır. Örneğin eserde 5 numarayla gösterilmesi gereken "*Sarıdır safran gibi / Okunur Kur'an gibi / Ya bunu bileceksin / Ya bu gece öleceksin*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 6) bilmecesi numaralandırılmamıştır. Söz konusu bilmecenin çözümü eserde "kına" olarak gösterilse de aslında yanıt "altın"dır. Nitekim dizinde "kına" çözümü yer almamaktadır. Yine 285 numaralı "*Ben giderim o gider / Benimle alay eder*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 19) bilmecesinin yanıtı "gölge" yerine "bölge" yazılmıştır. Nitekim dizinde "bölge" çözümü yer almamaktadır. 285. bilmecedan sonra 286. bilmece atlanıp 287 numaralı bilmeceye geçilmiştir. 433 numarasının hem "kedi" yanıtı "*Yük üstünde kılı çörek*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 27) hem de "mezar" yanıtı "*Ordusu çok / Geleni yok / Gideni çok*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 27) bilmecelerine verilmesi eserdeki bir diğer hatayı örneklemektedir.

5.1. Çocuk

Afyonkarahisar Bilmeceleri'nde yanıtı "çocuk" olan iki bilmece yer alır. Eserin son iki bilmecesini oluşturan bu bilmecelerden ilki 515 numaralı "*Ufack boyu var / Türü türü huyu var*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 30) bilmecesidir. Bu bilmece Afyonkarahisar halkının çocuğun fiziksel görünümüyle davranışını ve huyunu göz önünde bulundurduğunu göstermektedir. Çocuğun küçük olmasına rağmen birçok farklı ve zengin davranışa sahip olduğunu belirten söz konusu bilmece yetişkinlerin çocuğun davranışlarının bilincinde olduğunu ve onu iyi gözlemlediğini ortaya koyması bakımından önem arz eder. Eserin son bilmecesi, 516 numaralı "*Evimin taşı / Gözümün mutlu yaşı*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 30) örneğinde de Afyonkarahisar halkının gözünde çocuğun aile kurumunun en değerli varlığı ve dayanak noktası olduğu görülmektedir. Çocuğun ev için taşıdığı önemle anne-babanın gözünde mutluluk, sevinç ya da hüznün kaynağı olabildiğini gösteren bu bilmecede ailelerin çocuklarına düşkünlüğü öne çıkmaktadır.

5.2. Eğitim

Afyonkarahisar Bilmeceleri'nde eğitimle ilişkili toplam otuz sekiz bilmece yer almaktadır. Eserde eğitim yuvası olan "okul" a ilişkin 153 numaralı "*Bilgi için toplanırlar / Görenler aile sanırlar / Orası gerçekte bir kışla / Cahile karşı silâhlanırlar*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 13) bilmecesi yer alır. Okulu, ilkö birlikteliği olan, birbirine bağlı insanların cehaletle savaştığı bir merkez olarak tanımlayan bu bilmecede Afyonkarahisar halkının okula yönelik kutsayıcı ve olumlu bakışını görmek mümkündür. Okulu kışlaya benzeterek vatanın korunması ve bağımsızlığın sürekliliği konusunda öğretmenle öğrenciyi "asker"le özdeşleştiren halkın güçlü millî his ve duyarlılığı bu bilmeceyle ortaya konulur. Yine eserde eğitim araç ve gereçlerine yönelik birçok bilmecenin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, bir eğitim aracı olan "kalem"i soran 151 numaralı "*Dilim kurşun veya mürekkep / Kâğıt üzerinde konuşurum hep / Bensiz konuşmayanlara şimdi / Diyorlar iki kulaklı merkep*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 13) bilmecesi Afyonkarahisar halkının okuma ve yazmaya verdiği büyük değerle cehaleti küçümsediğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu bilmecede cahil insan değersizleştirilerek eşekle özdeşleştirilmektedir. Okuma ve yazmaya büyük değer atfederek cahilliği kınayan bu bilmeceyle kalemle kâğıdın insan yaşamı için taşıdığı önem vurgulanır. Eserde 277 numaralı "*Kalemin yaptığını yok eder / Ama en iyi arkadaşındır*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 19) bilmecesiyle okurlara kalemde sonra yazmanın bir diğer önemli aracı olan "silgi" sorulmaktadır. Kalem ile silginin eğitimin vazgeçilmez iki aracı olduğunu belirten bu bilmeceyi eserde 278 numaralı ve "çanta" yanıtı "*Kitap yer, defter yer / Karnı doymaz kalem ister*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 19) bilmecesi izler. Çantayı kişileştiren ve onun içine konulan kitap, defter, kalem gibi tüm eğitim araçlarını yediği eğretilmesinde bulunan bu bilmeceyi izleyen 279 numaralı "*Dört bacağı var, rafı var / Adı masa, sandalye değil ama / Oturacak yeri var*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 19) bilmecesinde de yine bir eğitim aracı olan "masa" yer alır. Söz konusu bilmecede masanın rafının bulunduğu dikkat çekilmesi bunun ancak sınıf masası olabileceğini açığa çıkarmaktadır. Yine, eserdeki 237 numaralı "*Tarlası beyaz / Tohumu siyah*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 18) bilmecesinde okurlara "yazı" sorulmaktadır. Bu bilmecedeki siyah tohum-beyaz tarla karşıtlığı ilk bakışta Afyonkarahisar'a özgü önemli bir tarım ürünü olan haşhaşı akla getirmektedir. Nitekim beyaz kâğıtla üzerindeki siyah harflerin tarla, tohum gibi ziraat terimleriyle özdeşleştirilmesi yöre halkının tarım ve hayvancılığa verdiği değeri açığa çıkarmaktadır. Yine, 250 numaralı "*Bir kapak altında / Bir[ç]ok yaprak*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 18) bilmecesinde "kitap", 470 numaralı "*Bir tarlam var: Yarısı beyaz, yarısı siyah*" (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 28) bilmecesinde de "defter-yazı" gibi eğitim araçlarına yer verilmesi yöre halkının çocuklara eğitim araç ve gereçlerini bilmecelerle kavratmaya çalıştığını göstermektedir. Eserde "okul, kalem, silgi, çanta, masa, yazı, kitap, defter" gibi eğitim

terimlerinin bilmecelerle sorulması, halkın çocukların ilgi alanına, beklentilerine verdiği değeri ve gösterdiği özeni ortaya koymaktadır.

Afyonkarahisar Bilmeceleri öğrencilere Türkçe dersi açısından da önemli kazanımlar sağlayabilecek bir içerik sunmaktadır. Eserdeki 188 numaralı bilmeceyle çocuklara “*Çarşamba nerede salıdan önce gelir?*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 15) sorusu yöneltilerek “sözlükte” yanıtı verilmektedir. Eserde Türkçe eğitimi açısından son derece yararlı ve işlevsel bir kaynak olan sözlüğe yer verilmesi dikkate değerdir. Çocukların Türk alfabesindeki harflerin sıralaması konusunda sorgulama yapmalarını sağlayan bu bilmece aynı zamanda çocuklarda “ç” ve “s” harflerinin sözlükteki yeri konusunda farkındalık oluşturmaktadır. Eserde yanıtı öğretici metin türlerinden “mektup” olan 4 numaralı “*Çok uzak yerlerden kuş gelir / Bir garip lâf söyler / Gözlerden yaş gelir*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 6) bilmecesi de Türkçe eğitimi açısından önem taşımaktadır. Bu bilmece mektubun yöre halkını duygulandıran, uzakta bulunan sevdiklerine karşı özlemine yansıtan bir haberleşme aracı olduğunu göstermektedir. 1960’lardan itibaren Afyonkarahisar’ın Emirdağ ilçesinden özellikle Belçika’nın başkenti Brüksel’e çalışmaya giden ve günümüzde sayısı Donat’ın (2022) ifadesiyle 170.000’i bulan Afyonkarahisarlı varlığı bilmecelerde mektubun neden sıkça sorulduğuna ışık tutmaktadır. Eserdeki 42 numaralı “*Ankara’da süt pişti / Kokusu Afyon’a düştü*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 7-8), 357 numaralı “*Ne ağzı var ne dili / Konuşur insan gibi*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 23) ve 428 numaralı “*Tarlası beyaz / Tohumu kara / Elle ekilir / Dille biçilir*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 27) bilmecelerinin yanıtını oluşturan “mektup” un hızlı bir haberleşme aracı olduğu, okuma ve yazma becerisine dayandığı vurgulanmaktadır.

Afyonkarahisar Bilmeceleri’nde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ne yönelik önemli kazanımlar sağlayabilecek bilmeceler de bulunmaktadır. Eserdeki 32 numaralı “*Gökten bir elma düştü / 12 parçaya böldüler / Birine sabır dediler / 11’ini yediler*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 7) bilmecesinde kutsal bir ay olan “Ramazan” sorularak bu kutsal ayda sabretmenin ve oruç tutmanın gerekliliği vurgulanmaktadır. *Afyonkarahisar Bilmeceleri*’nde dinî açıdan üzerinde özellikle durulan ibadet “namaz”dır. Eserde yer alan dört bilmecede namaz vurgulanır. 137 numaralı “*Beş türlü yemiş / Birbirine ermemiş / Üçü gün görmüş / İki görememiş*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 12) bilmecesiyle 375 numaralı “*Haktaâla hoş yaratmış beş yemiş / Beşi dahi birbirini görmemiş / İkisine gün dokunur yaz ve kış / Üçü dahi gün yüzünü görmemiş*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 24) bilmecelerinde çocuklara namazın beş vakit olduğu, iki vaktinin aydınlıkta, üç vaktininse hava karardıktan sonra kılındığı bilgisi verilmektedir. Yine, eserde 493 numaralı “*Allahın buyruğu / Beş okka kendisi / Otuz okka gövdesi*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 29) bilmecesinin yanıtı “namaz, oruç”tur. Beş vakit namaza ve otuz günlük oruca göndermede bulunan söz konusu bilmecede her iki ibadetin de farz oluşu vurgulanmaktadır. Eserdeki 489 numaralı “*Bir nedir, beş nedir / Kâbe[’]deki taş nedir*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 29) bilmecesiyle çocuklara sırasıyla “Allah”, “Namaz” ve Kâbe’nin duvarındaki kutsal siyah taş olan “Hacerülesved” anımsatılarak dinî bilgiler pekiştirilmektedir. Yanıtları “oruç” olan 109 numaralı bilmeceyle “*Ocağa sac kodum / Her [â]lemi aç kodum*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 11), 495 numaralı bilmeceyle de “*Gece insan yer / Gündüz hayvan yer*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 30) denilerek orucun tüm varlıkları kuşatan engin bir ibadet oluşuna dikkat çekilmektedir. Eserde 497 numaralı “*Üstünü çorap yaptım / İçini kebab yaptım / Kestim senede bir gün / Büyük bir sevap yaptım*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 30) bilmecesiyle de “kurban” ibadetine yer verilmektedir. Allah’ın rızasını kazanmak için yılda bir kez kesilen kurbanın yiyecek ve giyecek olarak her yönden değerlendirildiğini belirten bu bilmece Afyonkarahisar halkının dinî duyarlılığını da gözler önüne serer. Eserdeki 478 numaralı “*Yirmi [b]ir harf noktasız / Bunu bilmeyen imansız*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 29) bilmecesiyle “la ilahe illallah” (kelime-i tevhid), 157 numaralı “*Kırkçınar yaprağı / Hz. Osman toprağı / Ya bunu bilirsin / Ya bu gece ölürsün*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 13) ve 492 numaralı “*Nar tanesi, nur tanesi / Dünyanın bir tanesi*” (Şenkaya ve Aygen,

1981, s. 29) bilmeceleriyle “Kur’an-ı Kerim”, 491 numaralı “*Ey namaz, binamaz / Etten kale, sudan mescit / Kim kıldı burada namaz*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 29) bilmecesiyle de “Hz. Yunus” sorularak çocukların İslamiyet’e ilişkin bilgileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Afyonkarahisar Bilmeceleri’nde Sosyal Bilgiler’e yönelik bilmeceler de yer almaktadır. Özellikle coğrafya ve tarihe ilişkin söz konusu bilmeceler öğrenciler açısından yararlı bilgiler barındırmaktadır. Eserde 26 numaralı “*Elli iki tane kuşum var / On iki tane yuvaları var / Üç yüz altmış beş tane yumurtası var*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 7) bilmecesinde çocuklara “takvim” sorulmaktadır. Bir yılın elli iki hafta, on iki ay ve üç yüz altmış beş günden oluştuğu bilgisine dayanan bu bilmece çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ay, hafta ve gün kavramlarından hareketle bir yılı sayısal değerleriyle düşündürülen bu bilmeceyle çocuklara zaman çizelgesini öğretmek amaçlanır. Yine, 46 numaralı “*Ağaçları var çiçekleri yok / Denizleri var suları yok / Yolları var insanları yok*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 8) bilmecesiyle “harita”, 208 numaralı “*Afrika[’]da bir devlet / Türkiye’de bir bitki*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 16) bilmecesiyle “Mısır”, 457 numaralı “*On [b]leşinde ihtiyar / Otuzunda genç*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 28) bilmecesiyle “Ay”, 460 numaralı “*İçi taş dışı taş / Üstünde milyarlarca baş*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 28) bilmecesiyle de “Dünya” yanıtı çocuklara fiziki ve beşeri coğrafyaya yönelik önemli bilgiler kazandırmaktadır. Ayrıca eserde beşeri bilim olarak tarihe ilişkin 161 numaralı “*Önce Söğüt[t]e konduk / Sonra Bursa’ya geldik*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 14) bilmecesiyle de Osmanlı Devleti’nin kurucusu “Gazi Osman Bey” sorulmaktadır. Devletin ilk başkenti Söğüt ve sonraki başkentlerinden Bursa’yı ipucu olarak veren söz konusu bilmeceyle çocuklara Osmanlı tarihi hakkında bilgi verilmektedir.

Afyonkarahisar Bilmeceleri’nde halkın eğitimde başarı ve başarısızlığa yönelik tutum ve davranışlarını görebilmek de mümkündür. Eserde yanıtı “karne” olan iki bilmece yer almaktadır. Bunlardan ilki 148 numaralı “*Bu ay öğrenciye verdiler / Emeklerini göz önüne serdiler / Çalışmayanlar üzüldü / Çalışanlar murada erdi*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 13) bilmecesidir. Çalışan ve çalışmayan öğrencinin karşılaştırmasının yapıldığı bu bilmecede başarı kaynaklı mutluluğun bir emek işi olduğu vurgulanmaktadır. Eserdeki 154 numaralı “*Heyecanla beklenir / İyiye sevince sevinç eklenir / Ama beklenen kötüyse / Sahibi köteklenir*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 13) bilmecesinde ise karnesi kötü olan öğrencinin dövülebileceği öne çıkmaktadır. Çocuğa yönelik şiddeti örnekleyen ve pedagojik kaygı gözetilmeyerek oluşturulan bu bilmece, Afyonkarahisar’da velilerin başarısız çocuklarına karne nedeniyle dayak atabildiklerini de açığa çıkarmaktadır.

Afyonkarahisar Bilmeceleri’nde çocuğa yönelik şiddetin yanı sıra pedagojik açıdan uygun olmayan beş bilmece yer almaktadır. Eserdeki 291 numaralı “*Parasını el alır / Dumanını yel alır / Zehiri sana kalır*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 20) ve 477 numaralı “*Parasını el alır / Dumanını yel alır / Zehiri bize kalır*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 29) bilmecelerinin yanıtı “sigara”dır. Bu iki bilmeceye -her ne kadar sigaranın kötü bir alışkanlık olduğu belirtilse de- kitapta yer vermek çocuklar açısından uygun değildir. Bu bilmecelerden hareketle yöre halkının sigara alışkanlığı olduğu varsayımında bulunulabilir. Benzer şekilde, 359 numaralı ve “sapan taşı” yanıtı “*Vinn – Vit / Bunu bilmeyen it*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 23) bilmecesinde de pedagojik özensizlik dikkat çekmektedir. Genellikle çocukların kuş avlamak amacıyla kullandıkları el yapımı ilkel araç olan sapan eserde yer verilmesi uygun değildir. Kültür yayınlarında yazarların okurlara yönelik bilinçli ve özenli bir tutum benimsemesi gerekmektedir. Özellikle çocukların ilgi ve beklentileriyle örtüşmeyen bu tarz bilmeceler onlara herhangi bir yarar sağlamayacaktır. Benzer şekilde, 340 numaralı ve yanıtı “tütün” olan “*Faydan yok zararın çok / Nedir [â]leme k[e]derin / Seni eken neye ekmiş / O kerâta pederin*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 22) bilmecesinde çocuklara sağlığa zararlı bir ürün olan tütünün sorulması düşündürücüdür. Söz konusu

bilmecedeki kerata ve peder gibi olumsuz söylem ve yakıştırmacalarla da büyüğe saygı değeri göz ardı edilerek değerler eğitimiyle çelişmektedir. Eserde çocuklar açısından uygun olmayan bir diğer örnek de 288 numaralı “*Bir tabak, bir kabak / Yirmi iki salak, üç avanak*” (Şenkaya ve Aygen, 1981, s. 20) bilmecesidir. Yanıtı “futbol” olan bu bilmecede, çocuğun bedensel ve devinsel gelişimi açısından son derece gerekli ve yararlı bir spor dalına yönelik olumsuz söylemle kötü sözlerin kullanılması düşündürücüdür. Bu bilmecede Afyonkarahisar halkının futbolu zaman kaybı ve faydasız, boş bir iş olarak nitelendirdiği çıkarımında bulunulabilir.

6. Sonuç ve Tartışma

Mehmet Şenkaya ve Dr. Mehmet Saadettin Aygen’in *Afyonkarahisar Bilmeceleri* adlı kitabındaki çocuğa ve eğitime ilişkin bilmecelerin belirlenerek Afyonkarahisar halkının ilgili kavramlara yönelik algısının araştırıldığı bu çalışmada toplam 40 bilmece tespit edilmiştir. Bu bilmecelerden 2’sinin doğrudan çocuklarla, 33’ünün eğitimle ilgili olduğu, 5 bilmeceninse çocuklar için pedagojik açıdan uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen bilmecelerde Afyonkarahisar halkının çocukları sevdiği, önemseydiği ve değerli birer varlık olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bilmecelerde yöre halkının çocuğun temel haklarından okuma hakkına değer verdiği, eğitim yuvası olan okulları cehaletle savaş merkezlerine benzeterek vatani koruyup kollayan kışlayla özdeşleştirdiği görülmüştür. Okulun insanları cehaletten kurtaran ve ülkeyi geliştirip güçlendiren önemli bir eğitim kurumu olduğunu düşünen Afyonkarahisar halkı; öğrencilerden eğitim araç-gereçlerini iyi tanımalarını, yazma becerilerini geliştirmelerini ister. Bilmecelerde çocuklardan çalışkan ve başarılı birer öğrenci olmalarının beklendiği; çalışkanlığın ve başarının bir hayli değer gördüğü belirlenmiştir.

Afyonkarahisar Bilmeceleri Türkçeden Tarih’e, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’nden Coğrafyaya varıncaya dek türlü derse yönelik bilmeceler içermektedir. Türkçe dersi açısından ilgili bilmecelerden yararlanılarak çocuklara konuşma ve yazma becerisiyle sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılabilir. Kitaptaki bilmeceler öğrencilerin sözcük dağarcığını artırma ve onlara Türkçenin ses ve ahenk özelliklerini (aliterasyon, asonans, ölçü, uyak vd.) kazandırmada oldukça işlevseldir. Çocuklar bu bilmecelerle dil becerilerini geliştirme şansı elde edebilirler. Özellikle coğrafya ve tarih derslerine yönelik harita, takvim, Ay, Dünya ve ülkelere ilişkin sorulara yer vermesi eserin çocuklar açısından uzay, gezegenler, Osmanlı tarihi gibi konularda da bilgilendirici bir nitelik taşıdığını göstermektedir. *Afyonkarahisar Bilmeceleri*’nde çocukların özellikle dinî bilgilerini artıracak sorulara sıkça yer verildiği görülmektedir. Bu noktada Afyonkarahisar halkının özellikle namaz konusunda son derece duyarlılık olduğu ve Kur’an-ı Kerim’e büyük değer atfettiği ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bilmecelerde halkın çocukları millî ve dinî duyarlılık bireyler olarak yetiştirme arzusu içinde bulunduğu görülür.

Afyonkarahisar Bilmeceleri’ndeki toplam 516 bilmecedan 40 tanesi doğrudan çocuk ve eğitime ilişkilidir. %7,75 olan bu oran kitaptaki bilmecelerin çocuk ve eğitim açısından azımsanamayacak sayıda veri içerdiğini göstermektedir. Çevresindeki kentlerin bilmece külliyatı müstakil bir kitap olarak yayımlanmamışken *Afyonkarahisar Bilmeceleri*’nin 1981 yılında basılması kent kültürü açısından önemli bir zenginliktir. Eserde kayıt altına alınarak yok olmaktan kurtarılan bu bilmeceler birçok farklı konuda zengin veri içermektedir. Afyonkarahisar’ın eğitim, kültür ve düşünce dünyasını gözler önüne seren *Afyonkarahisar Bilmeceleri*’nin farklı disiplinlerce de incelenmesinin Türk kültür tarihine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aça, M. (2012). Halk Şirinde tür ve Şekil. M. Öcal Oğuz (Ed.), *Türk halk edebiyatı el kitabı* (4. Baskı) içinde (s. 235-282). Grafiker Yayınları.
- Akkoyun, T. (2000). Dr. Mehmet Saadettin Aygen'in Afyon kültür hayatına katkıları. M. Sarlık (Haz.), *V. Afyonkarahisar Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 509-517). Afyonkarahisar Belediyesi.
- Alperen, A. (1996). Folklor ve edebiyatın unutulmuş unsuru: Bilmeceler. *Millî Folklor*, 4(31-32), 117-125.
- Altunbay, M. (2014). Yaratıcı ve çağrışımsal düşünmeyi geliştirmesi bakımından Türk halk bilmeceleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 35, 11-29.
<https://doi.org/10.17133/tba.57175>
- Aristoteles (1987). *Poetika* İ. Tunalı (Çev). Remzi Kitabevi.
- Aristoteles (2001). *Retorik* (5. Baskı) M. H. Doğan (Çev). Yapı Kredi Yayınları.
- Aydın, S. (2007). Kültür kavramı. H. Üstündağ- Aydın (Ed.), *Antropoloji* içinde (s. 23-46). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Balta, E. E. (2013). Bilmecelerin dil-düşünme bağlamında eğitimdeki yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 8(1), 891-899.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4301>
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs Yayınları.
- Boratav, P. N. (1982). *100 soruda Türk halk edebiyatı* (4. Baskı). Gerçek Yayınevi.
- Boratav, P. N. ve Başgöz, İ. (1974). Türk halk bilmeceleri. V. Aydınoğlu (Çev.). *Folklor Doğru*, 37, 2-13.
- Brunvand, J. H. (1968). Bilmeceler ve diğer sözlü bulmacalar. K. Türkan (Çev.). *Millî Folklor*, 74, 137-143.
- Can, H. (2006). Aristoteles'te katharsis kavramı. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 63-70.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/flsf/issue/48601/617467>
- Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri*. G. Ülgen (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelebioğlu, A. ve Öksüz, Y. Z. (1995). *Türk bilmeceler hazinesi*. Kitabevi Yayınları.
- Çömez, T. (2020). Dr. Aygen'in Afyon kültür hayatına katkıları. *Türkay*, 4(38), 64-67.
<https://www.turkaydergi.com/2020/10/01/tugay-comez-dr-aygenin-afyon-kultur-hayatina-katkilari/>
- Donat, Y. (2022, 2 Eylül). Gurbetin başkenti. *Sabah*, adresinden
<https://www.sabah.com.tr/yazarlar/donat/2022/09/02/gurbetin-baskenti>
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Eker, G. Ö. (2012). Gelenekten geleceğe halk edebiyatı. M. Öcal Oğuz (Ed.), *Türk halk edebiyatı el kitabı* (9. Baskı) içinde (s. 393-410). Grafiker Yayınları.
- Elçin, Ő. (1989). *Türk bilmeceleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Georges, R. A. ve Dundes, A. (1974). Bilmecenin yapısal bir tanımına doğru. *Folklor Doğru*, 37, 87-95.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2010). *Türk halk edebiyatı el kitabı* (6. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil* (2. Baskı). Dergâh Yayınları.
- Karademir, F. (2008). Halk bilmecelerindeki imgesel anlatım üzerine. *Millî Folklor*, 78, 75-87.

- Karakaş, A. (2009). Anonim Türk halk edebiyatı ürünlerinden bilmecenin çocuk edebiyatına katkıları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 2, 44-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/16873/175639>
- Kâşgarlı Mahmûd. (2005). *Divanü lûgati't-Türk* (S. Erdi ve S. T. Yurteser, Haz.). Kabcacı Yayınları.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Kaya, D. (2004). *Anonim halk şiiri* (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Kaya, D. (2010). *Ansiklopedik Türk halk edebiyatı terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Rado, Ş. ve Es, H. F. (1961). Bilmecce ve bulmaca. *Hayat Ansiklopedisi 2* içinde (ss. 596-597). Hayat Yayınları.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2007). Çocuk edebiyatının çocuğun gelişim sürecindeki yeri ve önemi. Z. Güneş (Ed.), *İlköğretimde çocuk edebiyatı* içinde (s. 1-38). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şaul, M. (1974). Dünyada bilmecce araştırmaları. *Folkloru Doğru*, 37, 80-86.
- Şenkaya, M. ve Aygen, M. S. (1981). *Afyonkarahisar bilmeceleri*. Türkeli Yayınları.
- Şimşek, T. (2005). *Çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Suna Yayınları.
- Tezel, N. (2000). *Türk halk bilmeceleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türk Ansiklopedisi (1953). Cilt 6. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). Türkçe sözlük (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, H. (2005). 'Çocuk kadar saf, temiz olabilmek/kalabilmek [Özel Sayı]. *Hece*, 104-105, 18-23.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı* (8. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Yangil, M. K. ve Kerimoğlu, C. (2014). Bilmecelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 341-354. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44715/555686>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

7. Türkçe Ulusal Derlem’de cumhur, halk ve millet sözcüklerinin gazete metnindeki görünümü

Ceren SELVİ¹

APA: Selvi, C. (2023). Türkçe Ulusal Derlem’de cumhur, halk ve millet sözcüklerinin gazete metnindeki görünümü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 93-111. DOI: 10.29000/rumelide.1379027.

Öz

Dil biliminin bilgisayarlı çalışma alanını olan derlem dil bilimi, önceki yıllara göre yapılan çalışmaların hızını arttırmış ve daha çok çalışma yapılmasını sağlamıştır. Derlemler, büyük sayıda dil verilerini içeren kümelerdir. Bu çok sözcüklü derlemler üzerinde gramer ve dil bilimi çalışmalarını yapmak araştırmaların hızlı sonuçlanmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada 50 milyon sözcükten oluşan Türkçe Ulusal Derlemi’nde gazete metnlerinde geçen “*cumhur, halk, millet*” sözcükleri yazılı metin sorgusunda taranmıştır. Tarama yapılırken gazete verileri 5’er yıllık olarak bölünmüş ve tarama sonucunda elde edilen verilerde bağlam içerisinde “*toplum*” anlamında kullanılanlar çalışmanın kapsamında değerlendirilmiştir. Her sözcük kendi başlığı altında ilk önce tablo içerisinde *metin sayısı, gözlenen sıklık ve normalleştirilmiş sıklık* verileri ile açıklanmıştır. Daha sonra gazete metnlerinde yer alan veriler beşer yıllık dilimler içerisinde incelenmiştir. Bu incelemede öncelikle Türkçe Ulusal Derlemi’nde yer alan bilgilerin ekran görüntüsü verilmiş, daha sonra bu verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme sonrası tablo içerisinde *cumhur, halk ve millet* sözcüklerinden “toplum” anlamında kullanılanlar -/+ 5 eşdizimlilikleri ile verilmiştir. Bu verilerin sayıca fazla olması nedeni ile her grup için 10 örnek listelenmiştir. Beşer yıllık veri dökümleri tamamlandıktan sonra bir grafik içerisinde 1989-2013 yılları arasındaki tüm verilerin dökümü yapılmıştır. Grafiğin ardından sözcüğün kendi içerisinde değerlendirilmesi verilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında ise *cumhur, halk* ve *millet* sözcüklerinin gazetelerdeki kullanımı genel bir değerlendirme ile açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Derlem Dil Bilimi, Türkçe Ulusal Derlemi, cumhur, halk, millet

The appearance of the words of the republic, folk and nation in the newspaper texts in the Turkish National Corpus

Abstract

Corpus linguistics, which is the computerized field of linguistics, has increased the speed of studies compared to previous years and provided more studies. Corporuses are sets that contain a large number of language data. Conducting grammatical and linguistic studies on these multi-word corpus provides rapid results of research. In this study, the words “public, folk, nation” in the newspaper texts in the Turkish National Corpus consisting of 50 million words were scanned in the written text query. While scanning, newspaper data were divided into 5 years and the data obtained as a result of scanning, used in the context of “society”, were evaluated within the scope of the study. Each word was first explained under its own heading with the number of texts, observed frequency and normalized frequency data in the table. Then, the data in the newspaper texts were examined in 5-year periods.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD (Ankara, Türkiye) ceren.ybu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7606-4292 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379027]

In this review, firstly, a screenshot of the information in the Turkish National Corpus was given, and then this data was evaluated. In the table after the evaluation, the words used in the meaning of "society" from the words public, folk and nation are given with -/+ 5 collocations. Due to the large number of these data, 10 samples are listed for each group. After the 5-year data dumps were completed, all the data between 1989 and 2013 were recorded in a graphic. After the graph, the evaluation of the word in itself is given. In the conclusion part of the study, the use of the words public, folk and nation in the newspapers is explained with a general evaluation.

Keywords: Corpus Linguistics, Turkish National Corpus, Public, Folk, Nation

Giriş

Dil biliminin bilgisayarlı çalışma alanını olan derlem dil bilimi, önceki yıllara göre yapılan çalışmaların hızını arttırmış ve daha çok çalışma yapılmasını sağlamıştır. Derlemler, büyük sayıda dil verilerini içeren kümelerdir. Bu çok sözcüklü derlemler üzerinde gramer ve dil bilimi çalışmalarını yapmak araştırmaların hızlı sonuçlanmasını sağlamaktadır.

Derlem adı verilen elektronik ortamda işlenebilir geniş hacimli metinler, doğal dil durumlarının betimlenmesine imkân sağlamış; gerçek dil kullanımlarına ilişkin istatistik verileri daha önce göz önünde olmayan dil birimlerinin tanımlanması, işlevlerinin çözümlenmesi ve birtakım dil olgularının ortaya konması noktasında yol gösterici olmuştur (Çalışkan, 2014: 140).

Bu çalışmada 50 milyon sözcükten oluşan Türkçe Ulusal Derlemi’nde gazete metinlerinde geçen “*cumhur, halk, millet*” sözcükleri yazılı metin sorgusunda taranmıştır. Tarama yapılırken gazete verileri 5’er yıllık olarak bölünmüş ve tarama sonucunda elde edilen verilerde bağlam içerisinde “**toplum**” anlamında kullanılanlar çalışmanın kapsamında değerlendirilmiştir. Her sözcük kendi başlığı altında ilk önce tablo içerisinde **metin sayısı, gözlenen sıklık ve normalleştirilmiş sıklık** verileri ile açıklanmıştır. Daha sonra gazete metinlerinde yer alan veriler 5’er yıllık dilimler içerisinde incelenmiştir. Bu incelemede öncelikle Türkçe Ulusal Derlem’de yer alan bilgilerin ekran görüntüsü verilmiş, daha sonra bu verilerin değerlendirmesi yapılmıştır. Değerlendirme sonrası tablo içerisinde **cumhur, halk ve millet** sözcüklerinden “toplum” anlamında kullanılanlar -/+ 5 eşdizimlilikleri ile verilmiştir. Bu verilerin sayıca fazla olması nedeni ile her grup için 10 örnek listelenmiştir. Beşer yıllık veri dökümleri tamamlandıktan sonra bir grafik içerisinde 1989-2013 yılları arasındaki tüm verilerin dökümü yapılmıştır. Grafiğin ardından sözcüğün kendi içerisinde değerlendirilmesi verilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında ise **cumhur, halk** ve **millet** sözcüklerinin gazetelerdeki kullanımı genel bir değerlendirme ile açıklanmıştır.

Türkçe Ulusal Derlemi

Derlem sözcüğü, Türkçe Sözlük’te “1. Koleksiyon 2. Bir dilin türlü kullanım alanlarından derlenmiş örneklerinin dil bilgisi ve kuramsal dil bilimi araştırmalarında kullanılmak üzere bilgisayar tarafından okunabilecek biçimde bir araya getirilmiş kümesi, bütüncü, korpus” şeklinde tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr>).

Türkçenin bilgisayar ortamında erişilebilen birçok derlemi bulunmaktadır. Bunlar; ODTÜ Türkçe Derlemi, TurkishWaC, BOUN Derlemi, TS Corpus, Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesinin Tarihsel Derlemi (ETKTD), Sözlü Türkçe Derlemi (STD), Vorislamische Alttürkische Texte: Elektronisches

Corpus 'VATEC' (İslamiyet Öncesi Türkçe Metinleri Elektronik Derlem) ve Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)'dir.

Türkçe Ulusal Derlemi, TÜBİTAK tarafından desteklenen ve Mersin ve Çukurova Üniversiteleri akademisyenleri tarafından tasarlanan çevrim içi Türkçe derlemidir. Türkçe Ulusal Derlemi ekibinde; Prof. Dr. Yeşim Aksan (Mersin Üniversitesi İngiliz Dil Bilimi), Prof. Dr. Mustafa Aksan (Mersin Üniversitesi İngiliz Dil Bilimi), Prof. Dr. Selma Ayşe Özel (Çukurova Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği), Bilg. Yük. Müh. Hakan Yılmaz (Çukurova Üniversitesi), Öğr. Gör. Yasin Bektaş (Mersin Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği), Öğr. Gör. Ümit Mersinli (Mersin Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı), Dr. Gülsüm Atasoy (Mersin Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı), Arş. Gör. Umut Ufuk Demirhan (Mersin Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı) yer almaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) günümüz Türkçesinin dengeli, büyük ölçekli (50 milyon sözcük) ve genel amaçlı bir derlemi olarak tasarlanmıştır. Bu amaçla, daha önce başka dillerde yapılmış olan derlem oluşturma çabaları ve deneyimlerinden de yararlanılmıştır. TUD'un oluşturulması sırasında, genel olarak Britanya Ulusal Derlemi'nin (British National Corpus) yapısı örnek alınmış ve Türkçe için gerekli durumlarda değişikliklere gidilmiştir. TUD'un tüm oluşturma aşamalarında çeşitli açık-erişimli araçlar kullanılmış ve oluşturulan derlemin de araştırmacılara ve ticari olmayan kullanımlara açık ve erişilebilir olması hedeflenmiştir. TUD Sürüm 3.0, 50 milyon sözcükten oluşan, 24 yıllık bir dönemi (1990-2013) kapsayan, günümüz Türkçesinin çok sayıda farklı alan ve türlerinden yazılı ve sözlü örneklerini içeren, geniş kapsamlı, dengeli ve temsil yeterliliğine sahip, genel amaçlı bir referans derlemidir. Kullanıcılar çok çeşitli kısıtlama ölçütleri ile (medya, metin örnekleme, konu alanı, türev metin biçimi, yazar cinsiyeti, hedef okur, metin türü vb.) sorgularını gerçekleştirebilirler. Ayrıca TUD 3.0 sürümünde kullanıcılar sözcük türüne ve eklere göre de sorgu yapabilmekte; çok sözcüklü birimleri arayabilmektedirler. Ayrıca sorgularını düzenli ifadeler kullanarak da yapabilmektedirler.²

İnceleme

1. Cumhuriyet sözcüğü

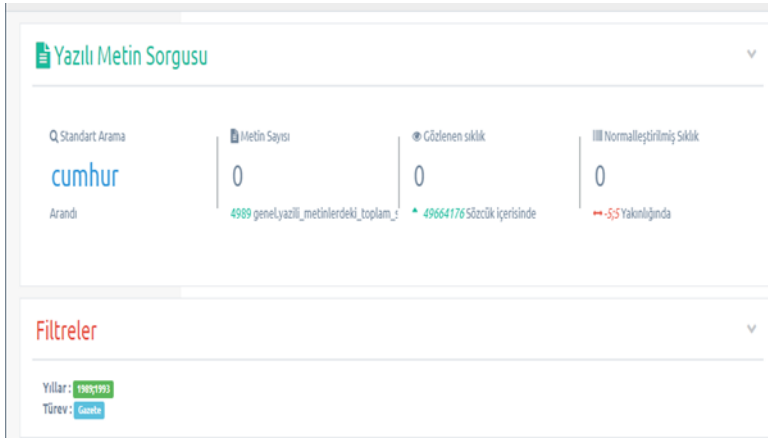
	Metin sayısı	Gözlenen sıklık	Normalleştirilmiş sıklık
1989-1993	0	0	0
1994-1998	9	9	0.18
1999-2003	21	34	0.68
2004-2008	5	7	0.14
2009-2013	0	0	0

Tablo 1: Cumhuriyet sözcüğünün TUD görünümü

1989-2013 yılları arasında Türkçe Ulusal Derlem'de **cumhur** sözcüğü yazılı metin sorgusunda tarandığı zaman çıkan veriler şu şekildedir:

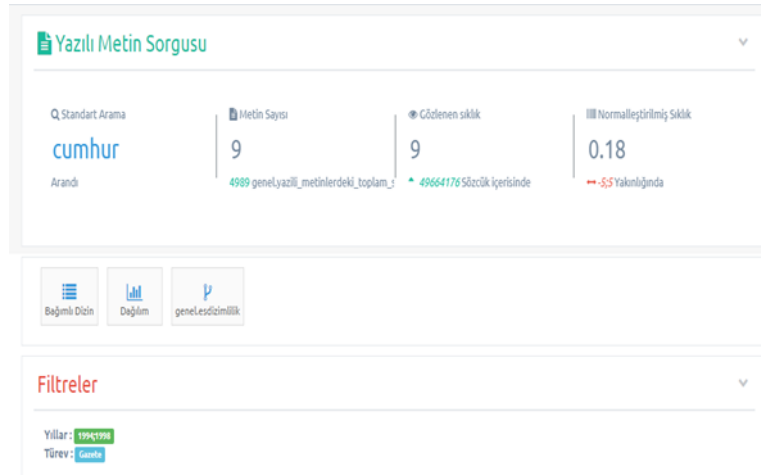
1989-1993 yılları arasında gazete metinlerinde **cumhur** sözcüğünün kullanımı görülmemiştir.

² Bu bilgiler Türkçe Ulusal Derlem'in (TUD) internet ağından alınmıştır. (<https://v3.tnc.org.tr/tnc/about-tnc>).



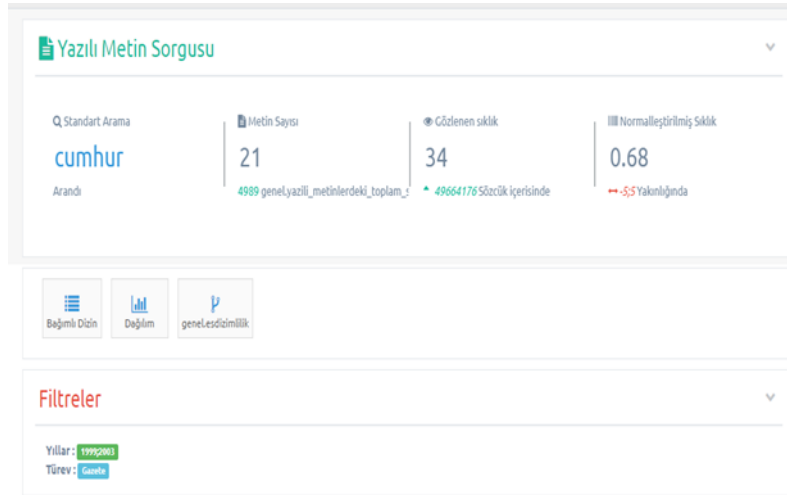
Ekran görüntüsü 1: Cumhur sözcüğünün 1989-1993 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

1994-1998 yılları arasında gazete metinlerinde **cumhur** sözcüğünün kullanımı **9** metinde **9** kez **0.18** sıklık ile görülmüştür. **Cumhur** sözcüğünün **-/+ 5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **9** kullanımın da “*Cumhur Ersümer, Cumhur Başaran ve Cumhur Canbazoğlu*” şeklinde özel isim olarak kullanıldığı, “*halk, millet, toplum*” anlamında kullanılmadığı görülmüştür.



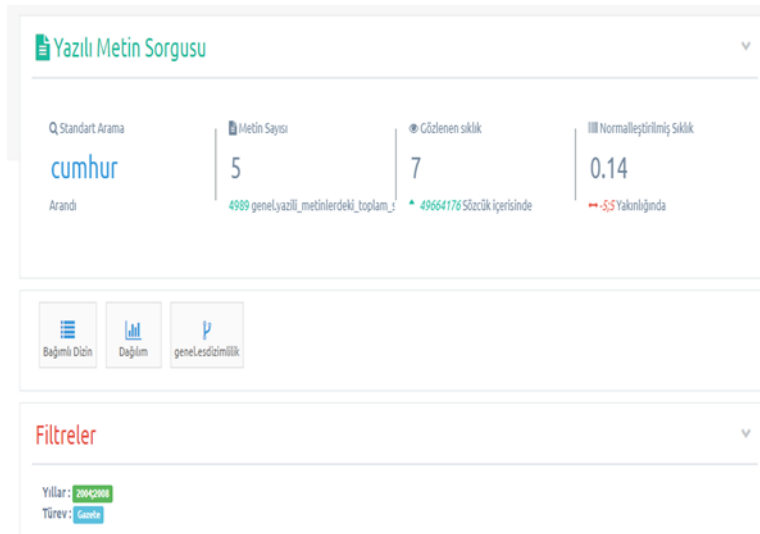
Ekran görüntüsü 2: Cumhur sözcüğünün 1994-1998 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

1999-2003 yılları arasında gazete metinlerinde **cumhur** sözcüğünün kullanımı **21** metinde **34** kez **0.68** sıklık ile görülmüştür. **Cumhur** sözcüğünün **-/+ 5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **34** kullanımın da “*Cumhur Asparuk, Cumhur Bey, Cumhur Ersümer vb.*” şeklinde özel isim olarak kullanıldığı, “*halk, millet, toplum*” anlamında kullanılmadığı görülmüştür.



Ekran görüntüsü 3: Cumhur sözcüğünün 1999-2003 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

2004-2008 yılları arasında gazete metnlerinde **cumhur** sözcüğünün kullanımı **5** metinde **7** kez **0.14** sıklık ile görülmüştür. **Cumhur** sözcüğünün **-/+ 5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **7** kullanımdan **2** kullanımın “*halk, millet, toplum*” anlamında kullanıldığı, diğer **5** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Toplum anlamında kullanılan 2 cumhur sözcüğü de bağlamda halkın kendilerini yöneten kişiyi görme isteğini ifade etmektedir.

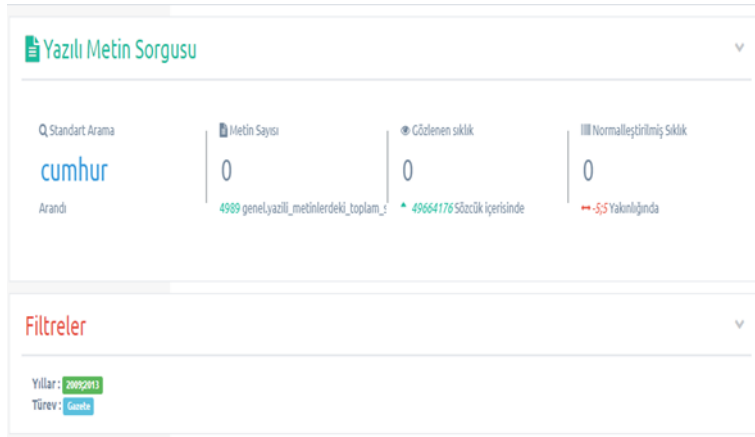


Ekran görüntüsü 4: Cumhur sözcüğünün 2004-2008 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

çalışma arkadaşı ANAP'lı Enerji Bakanı	Cumhur	Ersümer'in topluma yüklediği fatura korkunç!
Recep Önal; eski Enerji Bakanları	Cumhur	Ersümer ve Zeki Çakan ile
güvenlik önlemleri alınarak halka açılsın.	Cumhur,	başkanını ziyaret edebilsin; yaşadığı mekânın
günlerinde halka açılması gerektiğini belirterek,	"Cumhur,	başkanını görmeli; cumhurbaşkanlığıyla halk arasındaki
Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanları	Cumhur	Ersümer ile Zeki Çakan'ın yargılandığı
bu sabah yapılacak eski bakanlar	Cumhur	Ersümer ve Zeki Çakan'la ilgili
Aydın Dumanoglu, Cevdet Erdöl, Mustafa	Cumhur,	M. Akif Hamzaçebi, Kemalettin Göktaş,

Tablo 2: *Cumhur* sözcüğünün eşdizimlilikleri

2009-2013 yılları arasında gazete metinlerinde *cumhur* sözcüğünün kullanımı görülmemiştir.

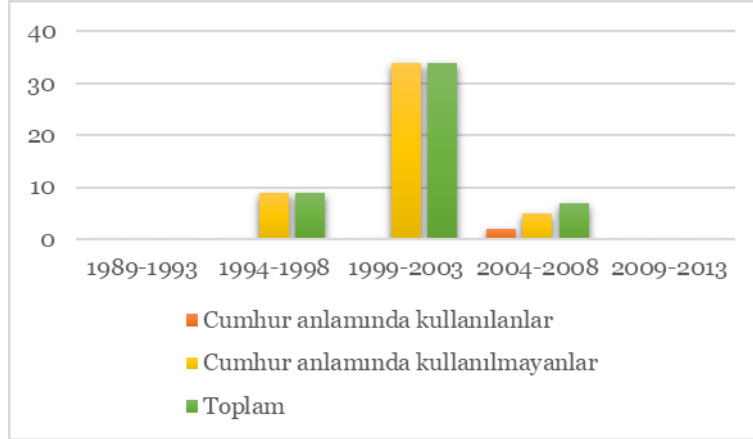


Ekran görüntüsü 5: *Cumhur* sözcüğünün 2009-2013 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

Değerlendirme

Cumhur sözcüğünün **1989-2013** yılları arasında gazete metinlerinde kullanımına baktığımız zaman toplamda **35** metinde **50** kullanım görülmektedir. Bu **50** kullanımın bağlam içerisinde **“halk, millet, toplum”** anlamında **2** kez kullanıldığı, kalan **48** kullanımın özel isim olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu sayısal veriler, *cumhur* sözcüğünün gazete metinlerinde 2013 yılına kadar tercih edilmediğini göstermektedir. Türkçe Ulusal Derlem’de **1989-2013** yılları arasında gazete metinlerinde cumhurbaşkanı sözcüğü **229** metinde **2050** kez kullanılmıştır. Bu çoklu kullanım *cumhur* sözcüğünün başka bir kalıpta kullanılması sebebi ile tercih edilmediğini gösterebilir. Ayrıca son yıllarda siyaset dilinde *cumhur* sözcüğünün ön plana çıktığı görülmektedir. Türkçe Ulusal Derlemi 2013 yılına kadar olan verileri içerdiği için bu çalışmada sözcüğün kullanımının artması ile ilgili bir veri sunulamamaktadır.³

³ *Cumhur* sözcüğünün kullanım sıklığının artması televizyon haberleri ve sosyal medya araçlarında gözlemlenmektedir.



Grafik 1: Cumhur sözcüğünün TUD verilerine göre sayısal dağılımı

2. Halk sözcüğü

1989-2013 yılları arasında Türkçe Ulusal Derlem'de **halk** sözcüğü yazılı metin sorgusunda tarandığı zaman çıkan veriler şu şekildedir:

	Metin sayısı	Gözlenen sıklık	Normalleştirilmiş sıklık
1989-1993	0	0	0
1994-1998	27	109	2.19
1999-2003	93	458	9.22
2004-2008	117	437	8.8
2009-2013	18	44	0.89

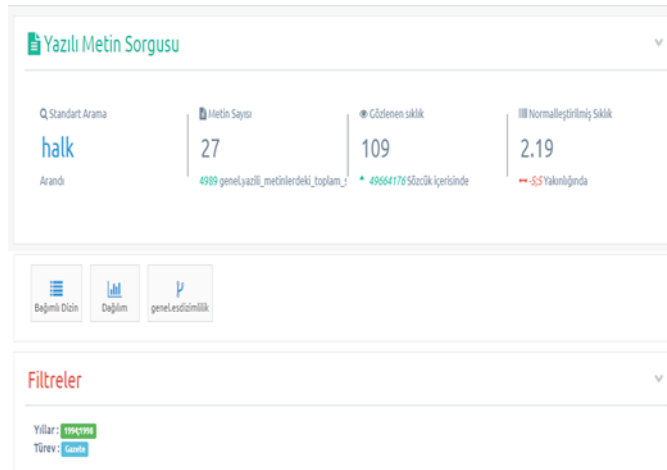
Tablo 3: Halk sözcüğünün TUD görünümü

1989-1993 yılları arasında gazete metnlerinde halk sözcüğünün kullanımı görülmemiştir.



Ekran görüntüsü 6: Halk sözcüğünün 1989-1993 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

1994-1998 yılları arasında gazete metinlerinde **halk** sözcüğünün kullanımı **27** metinde **109** kez **2.19** sıklık ile görülmüştür. **Halk** sözcüğünün **-/+ 5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **109** kullanımdan **56** kullanımın “*cumhur, millet, toplum*” anlamında kullanıldığı, diğer **53** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Halk sözcüğü bu yıllar arasında; **halkın siyaset üzerindeki etkisi, siyasi olarak halkın rolü, halk sağlığı, seçimlerde halkın tercihi, toplumsal olaylara halk tepkisi, halkın genel düşüncesinin önemi, tarihi toplumlar, birden fazla ırktan gelen millet, halk röportajları** anlamlarında kullanılmıştır. **1994-1998** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece “*cumhur, millet, toplum*” anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.

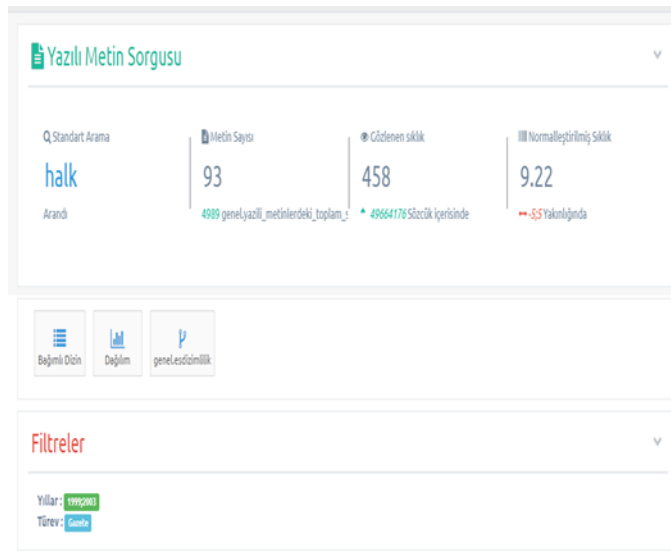


Ekran görüntüsü 7: Halk sözcüğünün 1994-1998 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

şirketine yaptırdığı araştırmaya göre Clinton'ın	halk	desteği bir gün içinde 6
şimdiden ortaya atılmaya başladı. Azerbaycan'da	halk	ve siyasiler, ülkenin ilk "demokratik"
özgürlüklerin önu tıkanmış mazlum bir	halk	çıkıyor karşımıza. Kişisel doğruları adına
özetler. Böylece bu destan-oyunun kişilerinin	halk	olduğunu ve oyunun olay dizisinin
önce ülkeyi seçime götürün ve	halk	RP'nin hesabını görsün." diyen Baykal,
ödemek başa bela; yönetenler vermezse	halk	verir mi?; toplanan paralar çarçur
zulüm sona ermişti. Pencerelerden, sokaklardan	halk	Kuvayi Milliye askerlerini alkışlıyordu. Yunan
zulüm sona ermişti. Pencerelerden, sokaklardan	halk	Kuvayi Milliye askerlerini alkışlıyordu. Yunan
yok. 2000 yılında yapılacak seçimin	halk	tarafından yapılmasını sağlayabilirsek halk onu
yerde eskiyor; sokaklarda öfkeli bir	halk,	askeri GMC'ler; sokakları süpüren, polis

Tablo 4: Halk sözcüğünün 1994-1998 arası eşdizimlilikleri

1999-2003 yılları arasında gazete metnlerinde **halk** sözcüğünün kullanımı **93** metinde **458** kez **9.22** sıklık ile görülmüştür. **Halk** sözcüğünün -/+ **5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **458** kullanımdan **228** kullanımın "cumhur, millet, toplum" anlamında kullanıldığı, diğer **230** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Halk sözcüğü bu yıllar arasında; **halk dili, halk arasında oluşan çatışma, cumhurbaşkanlığı seçimindeki rolü, bir gösteri izleyen topluluk, halk kavramı, toplu bir görüş ortaya koyma, halkın siyaset üzerindeki etkisi, siyasi olarak halkın rolü, halk sağlığı, seçimlerde halkın tercihi, toplumsal olaylara halk tepkisi, halkın genel düşüncesinin önemi, tarihi toplumlar, birden fazla ırktan gelen millet, halk röportajları, toplum hafızası, büyük toplum hareketleri, halk arasında kullanılan dil, toplum desteği, halk ekonomisi, bir görüşün temsilcisi** anlamlarında kullanılmıştır. **1999-2003** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece "cumhur, millet, toplum" anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.



Ekran görüntüsü 8: Halk sözcüğünün 1999-2003 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

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

şöyle konuştu "Çiller kimseyi harcamaz.	Halk,	Elazığ'a milletvekili verdi. Bu milletvekili,
şu kılık-kıyafet meselesini halka soralım,	halk	ne diyorsa onu yapalım, demokrasinin
Ülke barajının indirilmesi tartışmalarına da	halk	son noktayı koydu. Araştırmaya katılanların
çıkışı çeşitli olaylara neden oldu.	Halk	yalnız bu sahne için gazinoya
çok çocuklar, şu kapitalist düzeni	halk	dilinde anlatmaya çalışıyorsunuz. Ragıp gene
çocuklarına oldu. İmam hatip okullarını	halk	yapıyor. Yanına da yurt yapıyor.
Çeçenistan'daki kanunsuzluktan istifade ederek bir	halk	savaşı başlattı savaşın ateşini oya
Çeçenistan'daki kanunsuzluktan istifade ederek bir	halk	savaşı başlattı savaşın ateşini oya
çerçevesinde yapıldı. İskoçya ve Galler'de	halk,	1997'deki halkoylamasında parlamento seçimlerinin yapılması
çağrıda, "Uluslararası gözlemciler olmadan sivil	halk	Moskova tarafından açılan güvenlik koridorlarından

Tablo 5: Halk sözcüğünün 1999-2003 arası eşdizimlilikleri

2004-2008 yılları arasında gazete metinlerinde **halk** sözcüğünün kullanımı **117** metinde **437** kez **8.8** sıklık ile görülmüştür. **Halk** sözcüğünün -/+ **5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **437** kullanımdan **256** kullanımın "*cumhur, millet, toplum*" anlamında kullanıldığı, diğer **181** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Halk sözcüğü bu yıllar arasında; **halk komiteleri**, **toplum desteği**, **halk dili**, **halk arasında oluşan çatışma**, **cumhurbaşkanlığı seçimindeki rolü**, **bir gösteri izleyen topluluk**, **halk kavramı**, **toplu bir görüş ortaya koyma**, **halkın siyaset üzerindeki etkisi**, **siyasi olarak halkın rolü**, **halk sağlığı**, **seçimlerde halkın tercihi**, **toplumsal olaylara halk tepkisi**, **halkın genel düşüncesinin önemi**, **tarihi toplumlar**, **birden fazla ırktan gelen millet**, **halk röportajları**, **toplum hafızası**, **büyük toplum hareketleri**, **halk arasında kullanılan dil**, **toplum desteği**, **halk ekonomisi**, **bir görüşün temsilcisi** anlamlarında kullanılmıştır. **2004-2008** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece "*cumhur, millet, toplum*" anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.

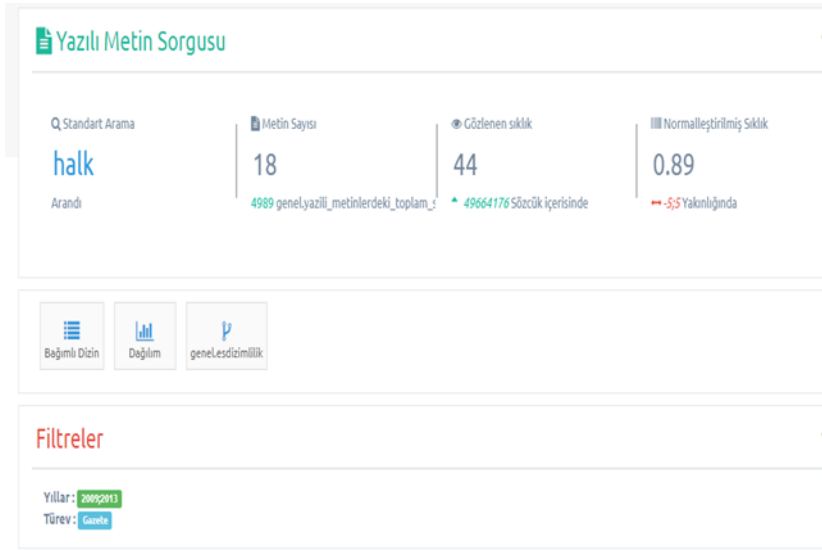


Ekran görüntüsü 9: Halk sözcüğünün 2004-2008 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

şöyle yorumladı "Geleneksel partilerden usanan	halk	hiç iktidar olmamış bir partiyi
Şiilerin hükümetin izni olmaksızın Necef'te	"halk	komiteleri" uygulamasına başladığını yazdı. Gazeteye
Şii bölgesi Sadr kenti sivil	halk	için büyük tehlikelerle dolu. ABD
şeye karşın Anadolu'da yaşayan her	halk	kendi anadilini kullanacak. Elimizi çabuk
şekilde kınıyoruz. Bu operasyonda sivil	halk	öldü ve yaralandı. Bu da
şehrinin gelecekteki statüsünün burada da	halk	tarafından da tartışıldığını, şehre olan
ısınacak. Parti liderlerinin meydan mitingleriyle	halk	desteği araması bekleniyor. İç politika
ümit ettiğini de belirtti. Erdoğan,	"Halk	adına konuşmam, ancak mitinglerden edindiğim
ülkesini, toprağını, insanımı seviyor. Bu	halk	burayı terk etmeyecektir. Terk etmesi
örneğini ise 1968'de New York'ta	halk	oyuyla Temsilciler Meclisi'ne girmiş Shirley

Tablo 6: Halk sözcüğünün 2004-2008 arası eşdizimlilikleri

2009-2013 yılları arasında gazete metinlerinde **halk** sözcüğünün kullanımı **18** metinde **44** kez **0.89** sıklık ile görülmüştür. **Halk** sözcüğünün **-/+ 5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **44** kullanımdan **23** kullanımın "cumhur, millet, toplum" anlamında kullanıldığı, diğer **21** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Halk sözcüğü bu yıllar arasında; **halk kitleleri, halk iradesi, toplum desteği, halk kavramı, toplu bir görüş ortaya koyma, halkın siyaset üzerindeki etkisi, siyasi olarak halkın rolü, halkın genel düşüncesinin önemi** anlamlarında kullanılmıştır. **2009-2013** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece "cumhur, millet, toplum" anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.



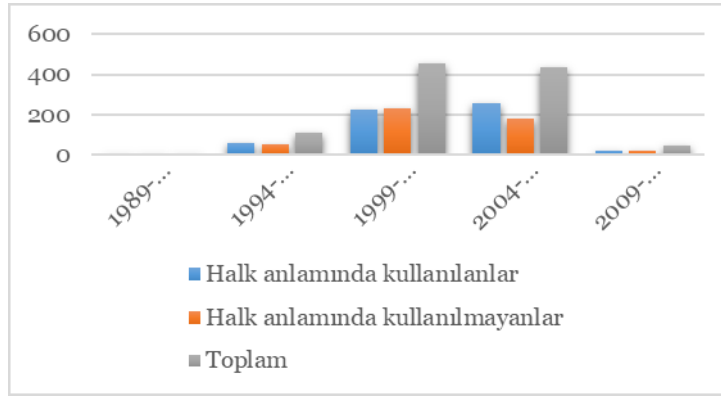
Ekran görüntüsü 10: Halk sözcüğünün 2009-2013 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

üzerine siyasi krize sürüklenen Honduras'ta	halk	dün yeni başkanı seçmek için
üzerinden evi beğenip, müteahhitle anlaşıyor.	Halk	arasında "Temelden girip, ev almak"
yazıp televizyon gelsin diyenler var.	Halk	da bilinçsiz olunca herkesin elinde
yazıp televizyon gelsin diyenler var.	Halk	da bilinçsiz olunca herkesin elinde
yap, 32 kez gittik. Bu	halk	bize bunun için maaş veriyor."
yani üreten sınıfın temsilcileri, yani	halk	tarafından talep edilmektedir. Halk kendine
yani halk tarafından talep edilmektedir.	Halk	kendine ait olanı, kendi kurduğu
ulaşamayıp ekonomik krizin de etkisiyle	halk	desteğini yitiren Cumhuriyetçi Türk Partisi-Birleşik
takarrür ettirmeli (açığa kavuşturmalı), onları	halk	tarafından iyice kabili hazim (hazmedilebilir)
sonra "tepki" vermeye çalışan yerel	halk,	artık taleplerini yazıya döktüğü taahhütnamelerle,

Tablo 7: Halk sözcüğünün 2009-2013 arası eşdizimlilikleri

Değerlendirme

Halk sözcüğünün **1989-2013** yılları arasında gazete metinlerinde kullanımına baktığımız zaman toplamda **255** metinde **1.048** kullanım görülmektedir. Bu **1.048** kullanımın bağlam içerisinde "*halk, millet, toplum*" anlamında **563** kez kullanıldığı, kalan **485** kullanımın millet anlamı dışında anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. **Halk** sözcüğünün toplum anlamı karşılığında kullanımının **1999-2008** yılları arasında arttığı görülmektedir. **2009-2013** arasındaki kullanımları sayısal olarak düşmüştür.



Grafik 2: Halk sözcüğünün TUD verilerine göre sayısal dağılımı

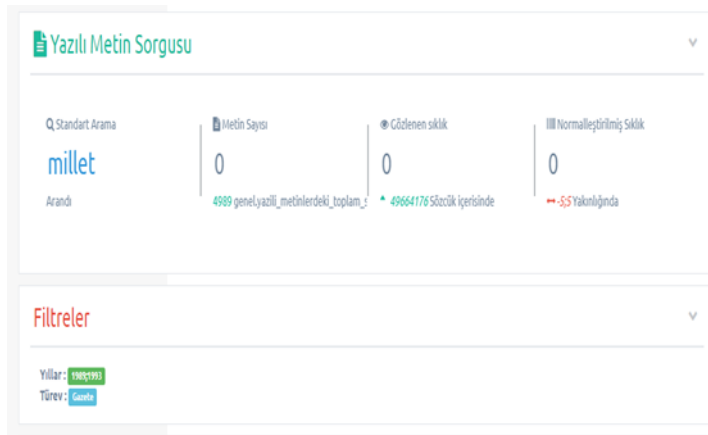
3. Millet sözcüğü

1989-2013 yılları arasında Türkçe Ulusal Derlem'de **millet** sözcüğü yazılı metin sorgusunda tarandığı zaman çıkan veriler şu şekildedir:

	Metin sayısı	Gözlenen sıklık	Normalleştirilmiş sıklık
1989-1993	0	0	0
1994-1998	13	36	0.72
1999-2003	44	92	1.85
2004-2008	46	131	2.64
2009-2013	9	17	0.34

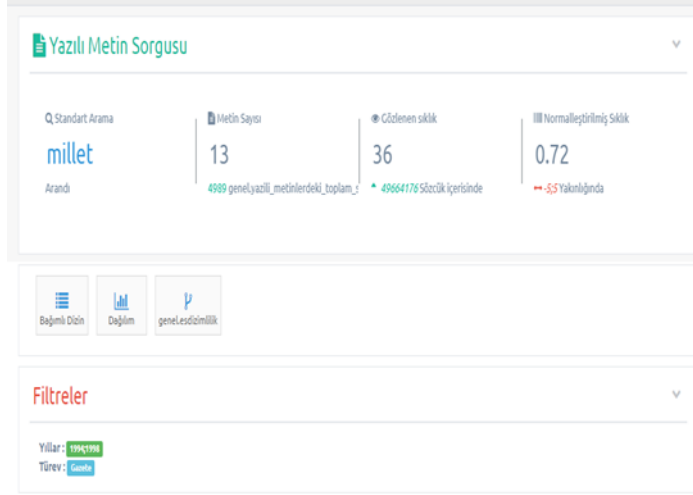
Tablo 8: Millet sözcüğünün TUD görünümleri

1989-1993 yılları arasında gazete metinlerinde **millet** sözcüğünün kullanımı görülmemiştir.



Ekran görüntüsü 11: Millet sözcüğünün 1989-1993 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

1994-1998 yılları arasında gazete metinlerinde **millet** sözcüğünün kullanımı **13** metinde **36** kez **0.72** sıklık ile görülmüştür. **Millet** sözcüğünün -/+ **5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **36** kullanımdan **23** kullanımın “*halk, cumhur, toplum*” anlamında kullanıldığı, diğer **13** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Millet sözcüğü bu yıllar arasında; **toplumu oluşturan halk anlamında sadece siyaset dili içerisinde** kullanılmıştır. **1994-1998** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece “*halk, cumhur, toplum*” anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.



Ekran görüntüsü 12: Millet sözcüğünün 1994-1998 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

yok. Bu bir devlet ve	millet	siyaseti. Geleceği kucaklayan topyekün bir
verecektir. Bu, demokrasinin meşruiyet kaynağıdır.	Millet	razı olmadıkça, ülke yönetiminde meşruiyet
tanımlamaktadır. Gözün aydın Anadolu "Ne	millet	ve ne ordu mevcudiyete yapılan
sözlerini şöyle sürdürdü "Ama bunu,	millet	olarak büyük sağduyumuzla, kesimler olarak
salonda bulunan bazı delegeler, "Partileri	millet	kapatır" diyerek laf attılar. Başbakan
salonda bulunan bazı delegeler, "Partileri	millet	kapatır" diyerek laf attılar. Başbakan
problemleri çözecek hükümeti beklemektedir. Bütün	millet	ve halk yeni yılda uzlaşma
kurumları varken ve nihayet arkasında	millet	hakimiyeti varken, hür ve serbest
katlanma yeri. Biz sana katlanıyoruz,	millet	sana katlanıyor. Hükümet CHP'yi bıraksın,
Hükümeti'ni eleştirdi. Bu hükümetin kurulmasının	millet	iradesine aykırı olduğunu kaydeden Çiller,

Tablo 9: Millet sözcüğünün 1994-1998 arası eşdizimlilikleri

1999-2003 yılları arasında gazete metinlerinde **millet** sözcüğünün kullanımı **44** metinde **92** kez **1.85** sıklık ile görülmüştür. **Millet** sözcüğünün -/+ **5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **92** kullanımdan **68** kullanımın “*halk, cumhur, toplum*” anlamında kullanıldığı, diğer **24** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Millet sözcüğü bu yıllar arasında; **toplumu oluşturan halk anlamında**

sadece siyaset dili içerisinde kullanılmıştır. **1999-2003** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece “*halk, cumhur, toplum*” anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.

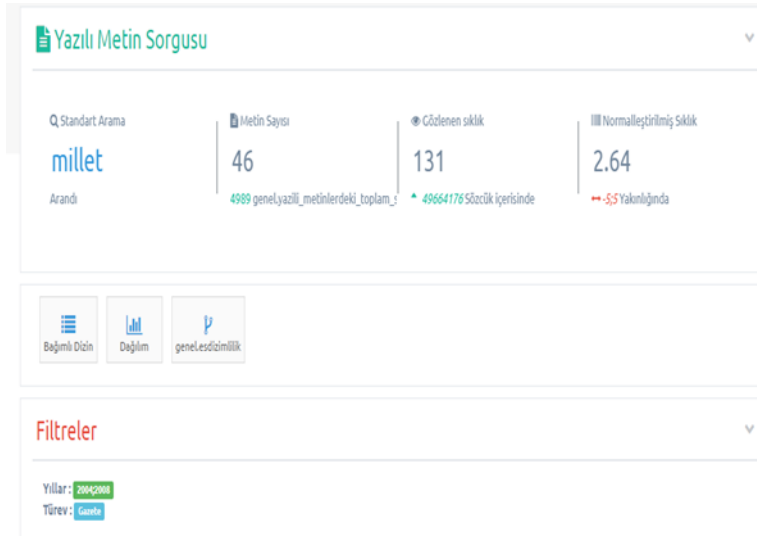


Ekran görüntüsü 13: Millet sözcüğünün 1999-2003 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

'Lider Türkiye' parolası, vatan ve	millet	sevgisi, hizmet aşkı ile son
şurası bilinmelidir ki Kıbrıs'ta bir	millet	yoktur, iki millet vardır. Bunu
şişko bir kör zenci oturuyor.	Millet	biraz şaşkın... Horowitz, kendisinden sonra
çıkıp bağırarak geliyor içimden, 'Hey	millet,	analarınıza mukayyet olun, baba geliyor!' Son
Çünkü Türkiye'de TBMM vardır ve	millet	iradesinin tecelli ettiği yer burasıdır.
çöküvermiş hayallerin yıkıntıları altında. Ve	millet	önünde ezik, mahcup, perişan. Bunlar
çok iyi tespit edilmesi kadar,	millet	olarak soğukkanlılığın korunması da büyük
zayıflamış demektir. Bu yeni dönemde	millet	olarak ayakta kalabilmemiz ve milletlerarası
Yılmaz'a usta-çırak benzetmesinde bulundu. "Bunları	millet	seçmedi, tombaladan çıktılar." diyen Çiller,
yöntemlerden biridir. Bu ülke ve	millet,	her türlü sorunu, demokratik, hukuk

Tablo 10: Millet sözcüğünün 1999-2003 arası eşdizimlilikleri

2004-2008 yılları arasında gazete metinlerinde **millet** sözcüğünün kullanımı **46** metinde **131** kez **2.64** sıklık ile görülmüştür. **Millet** sözcüğünün **-/+ 5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **131** kullanımdan **100** kullanımın “*halk, cumhur, toplum*” anlamında kullanıldığı, diğer **31** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Millet sözcüğü bu yıllar arasında; **toplumu oluşturan halk anlamında sadece siyaset dili içerisinde** kullanılmıştır. **2004-2008** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece “*halk, cumhur, toplum*” anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.

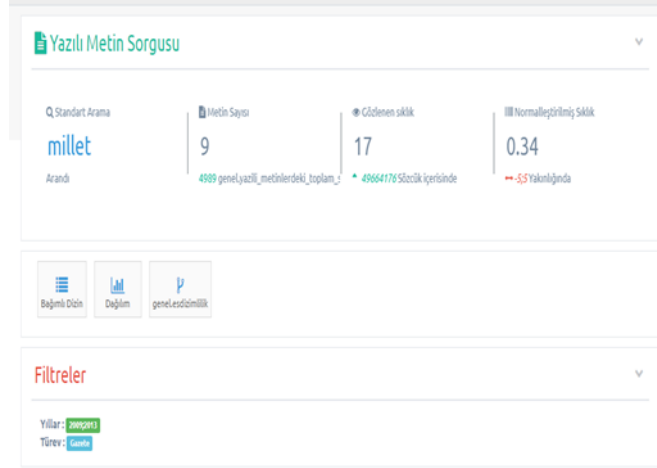


Ekran görüntüsü 14: Millet sözcüğünün 2004-2008 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

şunları söyledi Tek bayrak, tek	millet	Aramızda huzuru, birliği ve beraberliği
şunları söyledi Tek bayrak, tek	millet	Aramızda huzuru, birliği ve beraberliği
şartsız milletindir" yazısını okuyarak, "Hangi	millet	bu arkadaşım? Onun adını merak
şartsız milletindir" yazısını okuyarak, "Hangi	millet	bu arkadaşım? Onun adını merak
üzerinden 47 yıl geçti. Ancak	millet,	geçen yarım asra rağmen idamların
ülkelere hem devlet hem de	millet	olarak elinden gelen yardımı yaptığını
özerklik haklarının artırıldığı ve Katalanların	millet	olarak tanındığı yeni özerklik statüsü
önemli olan, milletvekili olmak değil,	millet	için çalışmaktır" diyerek partilere birlik
çekiliyor. Mentor Agani ise "Bir	millet	iki devlet olarak yola devam
çağrışimler çok yanlış. Elele verelim,	millet	bunu bekliyor" diye konuştu. Haydi

Tablo 11: Millet sözcüğünün 2004-2008 arası eşdizimlilikleri

2009-2013 yılları arasında gazete metinlerinde **millet** sözcüğünün kullanımı **9** metinde **17** kez **0.34** sıklık ile görülmüştür. **Millet** sözcüğünün **-/+ 5** eşdizimliliklerine bakıldığı zaman **17** kullanımdan **11** kullanımın "*halk, cumhur, toplum*" anlamında kullanıldığı, diğer **6** kullanımın farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Millet sözcüğü bu yıllar arasında; **toplumu oluşturan halk anlamında sadece siyaset dili içerisinde** kullanılmıştır. **2009-2013** yılları arası kullanımın sayıca fazla olması nedeni ile tablo içerisinde sadece "*halk, cumhur, toplum*" anlamında kullanılan metinlerden 10 örnek verilmiştir.



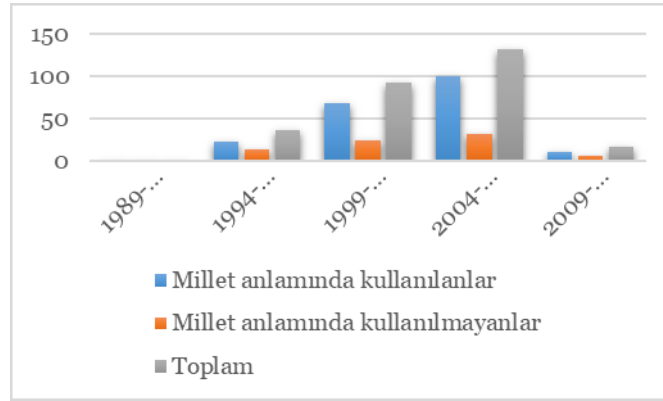
Ekran görüntüsü 15: Millet sözcüğünün 2009-2013 yılları arası TUD yazılı metin sorgusu

ötelendiği, hukukun işlenmediği dönemlerde bu	millet	çok ağır faturalar ödedi. Siyasetini
ve yasalardan aldıkları yetki çerçevesinde	millet	adına rejimin teminatıdır. Güvenlik güçlerimizi
korkuyorsunuz? Türkiye'ye demokrasinin, hukukun, Türkiye'ye	millet	iradesinin egemen olmasından mı korkuyorsunuz?
kimi olduğunu iddia edenler. Aramazlar,	millet	adına yarışanların değil, dava uğruna
kalmaz. Çünkü parlamentoların birinci görevi	millet	adına yasa yapmaktır, yasalar da
jandarmamızla, istihbarat teşkilatlarıyla birlikte sahibi	millet	olan bu rejimi muhafaza etmekle
intiharı Kahramanları intihar eden bir	millet	ayakta kalamaz, ordusu savaşma yeteneğini
hatırlanmadığı, hukukun işlenmediği dönemlerde bu	millet	çok ağır faturalar ödedi. Şimdi
dram elbette birimizin, bazımızın değil	millet	olarak hepimizin ortak acısı, ortak
bir ordu hem de bir	millet	yaratarak gerçekleştirdiği bu inanılmaz devrim,

Tablo 12: Millet sözcüğünün 2009-2013 arası eşdizimlilikleri

Değerlendirme

Millet sözcüğünün **1989-2013** yılları arasında gazete metinlerinde kullanımına baktığımız zaman toplamda **112** metinde **276** kullanım görülmektedir. Bu **276** kullanımın bağlam içerisinde “**halk, millet, toplum**” anlamında **202** kez kullanıldığı, kalan **74** kullanımın millet anlamı dışında anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. **Millet** sözcüğünün toplum anlamı karşılığında kullanımının **1994-2008** yılları arasında sayıca fazla olduğu görülmektedir. **2009-2013** arasındaki kullanımları sayısal olarak düşmüştür.



Grafik 3: Millet sözcüğünün TUD verilerine göre sayısal dağılımı

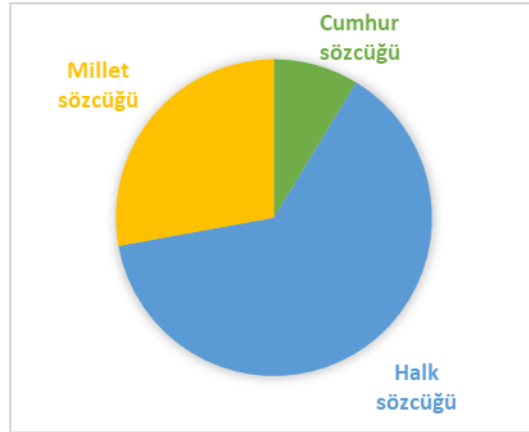
Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe Ulusal Derlem’de, aynı anlama gelen, **cumhur, halk, millet** sözcükleri taranmış ve elde edilen sayısal veriler üzerinden sözcüklerin kullanımları değerlendirilmiştir. 50 milyon sözcükten oluşan Türkçe Ulusal Derlem’in yazılı metin sorgusu sekmesinde **1989-2013** yılları arasında gazete metinlerinde **cumhur, halk, millet** sözcükleri tarandığı zaman elde edilen toplam veriler şu şekildedir:

Sözcük	Metin sayısı	Gözlenen sıklık	Normalleştirilmiş sıklık
<i>Cumhur</i>	35	50	1
<i>Halk</i>	255	1.048	21.1
<i>Millet</i>	112	276	5.55

Tablo 13: Cumhur/Halk/Millet sözcüklerinin TUD görünümleri

Bu 3 sözcük arasında metin sayısı, kullanılma sıklığı ve normalleştirilmiş sıklık noktasında sayıca en fazla **halk** sözcüğü, ikinci sırada **millet** sözcüğü görülmektedir. Gazete metinlerinde toplum anlamında kullanılan bu sözcüklerden en az tercih edileni **cumhur** olmuştur. 3 sözcüğün sayısal verilerinin ardından bağlama bakıldığında **halk** sözcüğünün siyaset dışında birçok anlamda kullanılmasına rağmen **millet** ve **cumhur** sözcükleri sadece siyasi söylemlerde görülmektedir. Bu çalışma siyaset, ekonomi, eğitim gibi alanlarda önemli bilgi kaynağı olarak görülen gazetelerde toplum kavramını anlatırken hangi sözcüğün daha çok ve neden tercih edildiğini göstermektedir. Türkçe Ulusal Derlemi 2013 yılına kadar olan verileri içermektedir. Bu nedenle son yıllarda özellikle siyasi dilde çokça tercih edilen cumhur ve millet sözcüklerinin kullanım sıklığını farklı vermektedir. Son yıllarda sosyal medya ve televizyon haberlerinde gözlemlendiği şekilde -yoğun bir seçim dönemi olması sebebi ile- millet ve cumhur sözcükleri ön plana çıkmıştır. Siyasi söylemler üzerine yapılacak olan söylem analizi, derlem dil bilimi vb. çalışmalarda millet ve cumhur sözcüklerinin bağlam içerisinde geçen kullanım anlamları tespit edilip son yıllarda siyasi dilde meydana gelen değişimler araştırmacılar tarafından incelenebilir.



Grafik 4: Cumhur/Millet/Halk sözcüğünün TUD verilerine göre sayısal dağılımı

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Özel S. A., Yilmazer, H., Demirhan, U. U., Mersinli, Ü., Bektaş, Y., Altunay, S. (2014). Web Tabanlı Türkçe Ulusal Derlemi (TUD), *Akademik Bilişim '14- XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 5-7 Şubat 2014 Mersin Üniversitesi, s. 723-730.
- Aksan, M., Atasoy, G. (2021). *Derlem Dilbilim ve Sözcük Anlambilim*, Toros Üniversitesi Yayınları, Mersin.
- Boz, E. (2020). *Dilbilim Teorik ve Uygulamalı Alanlar*, Gazi Kitabevi, Kolektif.
- Çalışkan, N. (2014). Semantik Prozodi Kavramı ve Türkçe Semantik Prozodi Örnekleri: “aksettirmek, ...dan ibaret, ...nin teki, karşı karşıya, varsa yoksa”, *Journal World of Turks*, Vol. 6, No. 1, p. 139-160.
- Karaoğlu, S. (2014). Türkçe Çevrimiçi Derlemler Üzerine, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı 1): s. 181-188.
- Özkan, B. (2020). Terim Bilim Çalışmalarında Derlem Kullanımı ve “Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu”, *Terim Bilim Modülü, Avrasya Terim Dergisi*, 8 (1): 8-17.
- Özkan, B.; Tahiroğlu, T. B.; Özkan, A. E. (2014). *Türkçe Üzerine Derlem Dilbilim Uygulamaları*, Karahan Kitabevi.
- <https://v3.tnc.org.tr/>
- <https://v3.tnc.org.tr/tnc/about-tnc>
- <https://v3.tnc.org.tr/tnc/tnc-team>
- <https://sozluk.gov.tr/>

8. Dil öğretiminde dijital eğitim materyalleri: Kitap ve oyun

Gürbüz ÇALIŞKAN¹

APA: Çalışkan, G. (2023) Dil öğretiminde dijital eğitim materyalleri: Kitap ve oyun. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 112-126. DOI: 10.29000/rumelide.1379034.

Öz

Dijital çağın beraberinde getirdiği teknolojik gelişmeler, bilgi ve eğlence alanını dijital materyallerle büyük ölçüde genişletmiştir. Bu materyaller arasında özellikle kitaplar ve oyunlar, insan hayatının önemli birer unsuru haline gelmiştir. Dijital kitaplar, geleneksel basılı kitaplara kıyasla pek çok yararlı kullanım alanı sunmaktadır. Öncelikle, dijital kitaplar bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlamaktadır. İnternet aracılığıyla dünyanın herhangi bir yerinden istenilen kitaba ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, dijital kitapların kolay taşınması ve alan kaplamaması gibi avantajları, insanların yanlarında bir kütüphane taşınmasına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, dijital oyunlar da çağdaş eğitim için vazgeçilmez bir öğrenme aracı haline gelmiştir. Oyunlar, yalnızca eğlence fırsatları sunmazken; aynı zamanda öğrenme, problem çözme ve takım çalışması gibi yetenekleri geliştirme olanağı sağlamaktadır. Özellikle eğitim amaçlı kullanılan öğretici oyunlar, ders içeriğini daha keyifli ve etkileşimli bir şekilde öğretme konusunda önemli avantajlar sunmaktadır. Ancak dijital kitaplar ve oyunlar birçok fayda sağlamasına rağmen, geleneksel yöntemlerin de taşıdığı bazı değerli özelliklere sahip olmadığı söylenebilir. Kitapların elle dokunulabilirliği, basılı kitaplarla geçirilen sessiz ve düşünceli anlar, dijital materyallerin duygusal bağ kurma yeteneğini sınırlayabilir. Benzer şekilde, yüz yüze oynanan oyunların sunduğu etkileşimli deneyimler, dijital oyunlarda aynı şekilde yaşanmayabilir. Bu bağlamda bu çalışma, dil öğretiminde dijital kitaplar ve oyunların olumlu ve olumsuz yönlerini ele alarak bilgiler sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Dijital eğitim materyalleri, dijital kitap, oyun

Language instruction using digital educational materials: Books and games

Abstract

The technological development brought by the digital age has greatly expanded the field of information and entertainment with digital materials. Among these materials, especially books and games have become an important element of human life. Digital books offer many positive uses compared to traditional printed books. Basically, digital books provide quick and easy access to information. It makes it easy to reach the desired book from anywhere in the world via the Internet. In addition, digital books are easy to carry and serve as a space occupant, allowing people to carry a library with them. However, digital games have also become an indispensable learning tool for contemporary education. While the games only offer entertainment rewards; it also provides opportunities to develop skills such as learning, problem solving and teamwork. Educational games, especially used for educational purposes, offer significant advantages in teaching in a more enjoyable and interactive way. However, it should not be forgotten that although digital books and games provide many benefits, they do not replace the valuable features of traditional methods. The

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), gurbuzcaliskan06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7120-4428 [Derleme makalesi, Makale kayıt tarihi: 16.08.2023-kabul tarihi: 20.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1372355]

tangibility of books, the quiet and contemplative moments that move with printed books can limit the emotional connection of digital materials. Similarly, the interactive experiences used in face-to-face games may not be the same in digital games. In this context, this study aims to present information by addressing the positive and negative effects of digital books and games in language teaching.

Keywords: Digital educational materials, digital book, game

1. Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile birlikte dijital eğitim araç-gereçleri, eğitim ortamlarının doğal bir parçası haline gelmiştir. Özellikle 2019 yılında başlayan Covid-19 salgınıyla birlikte bu araç-gereçler, bir gereksinim ve zorunluluk noktasında eğitim sistemlerinde daha çok kullanılmaya başlamıştır. Salgın, eğitim-öğretim uygulamalarının tüm aşamalarının yeniden düzenlenmesine ve geliştirilmesine neden olmuştur. Bu gereksinimler ve zorunluluklar, ders materyallerini de yeni eğitim-öğretim süreçlerine hızlı bir şekilde uyumlu hale getirmeye zorlamıştır.

Dijital materyaller, geleneksel basılı materyallerin sınırlılıklarını aşarak, öğrencilere ve öğretmenlere bilgiye hızlı ve kolay erişim imkanı sağlamaktadır. 21. yüzyıl, kitle iletişim araçlarının hızla yayıldığı, dijital teknolojilerin ve dönüşümlerin, yenileşime dayalı bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak günlük yaşamda giderek daha önemli bir yer tuttuğu bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu duruma eşgüdümlü olarak son yıllarda öğretim ortamlarında çağdaş teknolojilerin kullanım alanları da artmaktadır (O'Down, 2003; Toyoda ve Harrison, 2002; Warner, 2004). Gelişen teknolojinin sağladığı olanaklarla bilgisayar destekli dijital öğrenme araçlarının yaygınlaşması öğrenme-öğretme süreçlerinde değişikliklere neden olmaktadır (Huang, Chiou, Chiang, Lai ve Huang, 2012). Geleneksel sınıf içi materyaller kullanılarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinden e-öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen dijital eğitim etkinliklerine doğru dönüşümler gözlemlenmektedir. Bu süreçte dijital teknolojiler artık bilgi araçları olarak değil, insan zihninin bilişsel gücünü artıran araçlar olarak da ele alınmaktadır (Berg, Blijleven ve Jansen, 2004).

2. Dijital eğitim materyallerinin çeşitleri

Dijital eğitim materyalleri, geniş bir kullanım alanında sunulmaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinim ve öğrenme biçimlerine uyum sağlayarak geleneksel sınıf ortamlarını daha etkili ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir (Reinders ve White, 2010). Dijital eğitim materyalleri, öğrencilere bilgi sunarken ve beceri geliştirmeye yardımcı olurken teknolojinin kullanıldığı eğitim kaynaklarıdır (Derewianka, 2003). Dijital eğitim materyallerinin örnekleri arasında e-kitaplar, çevrimiçi dersler, videolar, e-dinletiler, animasyonlar, simülasyonlar, oyunlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Birçok yapı ve türlerde var olan bu materyaller, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme biçimlerine uygun olarak özelleştirilmiş dersler sunulmasına olanak tanımaktadır.

E-Kitaplar: Elektronik kitaplar (e-kitaplar), basılı kitapların dijital olarak sunulmuş biçimleridir (Dündar, 2011; Singh ve Matsui, 2018). Ders kitapları, romanlar, başvuru kitapları ve kılavuzlar gibi bilgi ve öykü kaynakları sunmaktadır. E-kitaplar, taşınabilir aygıtlara indirilebilir ve çevrimiçi olarak erişilebilir, bu yönleriyle de bireylerin istedikleri zaman ve yerde okuma yapmalarına olanak tanımaktadırlar (Abbott ve Kelly, 2004).

Eğitsel Videolar: Eğitsel videolar, öğrencilere görsel ve işitsel içerik sunarak konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olan araç-gereçlerdir (Seferoğlu, 2014). Videolar, öğretmenlerin derslerini zenginleştirmesine ve öğrencilere somut örneklerle açıklamalar yapmasına olanak tanımaktadır (Özel, 2015). Ayrıca, eğitsel videoların kullanılması, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine ve gerektiğinde bilgiyi tekrar gözden geçirmelerine olanak sağlamaktadır.

Eğitsel Oyunlar: Eğitsel oyunlar, öğrencilere eğlenceli ve etkileşimli bir biçimde öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu oyunlar, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliği gibi becerileri geliştirirken, aynı zamanda belirli konular ve kavramlar hakkında bilgi kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Atay, 2018; Kangas, Koskinen ve Krokfors, 2017).

Sanal Laboratuvarlar: Sanal laboratuvarlar, öğrencilere gerçek laboratuvar deneyimlerini benzer çevrimiçi ortamlar sunmaktadır. Bu tür materyaller, öğrencilerin deneyler yaparak ve gözlemler yaparak bilimsel konuları keşfetmelerine olanak tanımaktadır (Martinez-Jimenez, Pontes-Pedrajas, Polo ve Climent-Bellido, 2003). Sanal laboratuvarlar, fiziksel sınırlamalar nedeniyle erişilemeyen veya güvenli olmayan deneyleri gerçekleştirmek için de kullanılabilen araç-gereçler olarak da düşünülebilirler (Qing Yu, Brown ve Billet, 2005). Çoğunlukla da fen bilimleri alanındaki uygulamalarda kullanıldığı söylenebilir.

Eğitsel Yazılımlar: Eğitsel yazılımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmeye, değerlendirmeye ve gözlemeye yardımcı olan özelleştirilebilir ve etkileşimli dijital araçlardır (Allesi ve Trolip, 2001; Bayram, 2007). Bu yazılımlar, öğrencilerin performanslarını izlemelerine, geribildirim alarak kendilerini geliştirmelerine ve belirli becerilere odaklanmalarına olanak tanımaktadırlar (Herring, Notar ve Wilson, 2001; Gibbs, Graves ve Bernas, 2000).

Çevrimiçi Dersler ve Kitlesele Çevrimiçi Açık Kurslar: Çevrimiçi dersler ve kitlesele açık çevrimiçi kurslar (MOOC'lar), öğrencilere dünya çapında üniversiteler ve kuruluşlar tarafından sunulan derslere ve eğitim programlarına erişim sağlayan kaynaklardır. Bu tür materyaller, öğrencilere esnek ve özelleştirilebilir öğrenme deneyimi sunarak, kendi öğrenme hızlarında ve istedikleri zaman diliminde öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Leon Urrutia, Fielding ve White, 2016).

Sosyal Medya ve Bloglar: Sosyal medya ve bloglar, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimle ilgili içerik paylaşarak ve tartışarak bilgi ve deneyimlerini genişletmelerine fırsat sunan araçlar olarak değerlendirilebilen materyallerdir. Sosyal medya platformları ve bloglar, öğrencilerin kendi çalışmalarını ve projelerini sergileyebileceği, öğretmenlerin öğrenme kaynaklarını ve stratejilerini paylaşabileceği ve her iki tarafın da fikirlerini ve sorunlarını tartışabileceği yerlerdir.

E-Portfolyolar: Elektronik portfolyolar (e-portfolyolar), öğrencilerin belirli bir dönemde veya eğitim süresince yaptıkları çalışmaların ve projelerin dijital derlemelerini sunan materyallerdir (Gülbahar ve Köse, 2006). E-portfolyolar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini, beceri gelişimini ve başarılarını görsel bir biçimde sergilemelerine olanak tanımaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin ve sınıf arkadaşlarının geribildirim ve değerlendirme sağlamalarına da yardımcı olmaktadır.

Eğitsel Podcastler (Sesli Metinler): Sesli metinler, öğrencilere belirli konular ve kavramlar hakkında bilgi sunan sesli kayıtlardır (Salmon, Edirisingha, Mobbs, Mobbs ve Dennett, 2008; McBride, 2009). Bu dinletiler, öğrencilerin istedikleri zaman ve yerde öğrenme materyallerine erişmelerine ve

dersleri dinlemelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere ders notları, ek kaynaklar ve ödevler gibi ek bilgiler sağlamalarına yardımcı olabilir.

Artırılmış ve Sanal Gerçeklik (AR/VR) Uygulamaları: Artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) uygulamaları, öğrencilere gerçek dünya ortamlarını ve deneyimlerini benzeten etkileşimli ve görsel olarak zengin öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Can ve Şimşek, 2016). Bu tür uygulamalar, öğrencilerin tarih, coğrafya, bilim ve dil gibi konuları keşfetmelerine olanak tanımakta ve öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici duruma getirmektedir.

Dijital eğitim materyallerinin sayıca fazlalığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerine ve gereksinimlerine uygun biçimde özelleştirilmiş eğitim deneyimleri sunmalarına olanak tanımaktadır. Bu materyaller, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarını, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini yönetmelerini ve değerlendirmelerini ve her iki tarafın da eğitim alanındaki güncel gelişmeler ve kaynaklardan yararlanmalarını kolaylaştırmaktadır.

3. Dijital eğitim materyallerinin olumlu yanları

Dijital eğitim materyalleri günümüzde eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmakta ve pek çok olumlu özelliğinden yararlanılmaktadır. Bu özelliklerin başında, güncel bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlamak gelmektedir. Ayrıca, dijital materyaller genellikle daha etkileşimli ve görsel niteliklere sahiptir ve bu durum da öğrencilerin ilgisini çekmeye ve konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Rozo ve Real, 2019). Dijital materyaller aynı zamanda öğrencilere öğrenmeyi kendi hızlarında gerçekleştirme ve materyallere istedikleri zaman erişme olanağı sunmaktadır (Paskevicius ve Hodgkinson-Williams, 2018). Bu durum, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve gereksinimlerine uygun bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır. Dijital eğitim materyalleri, öğrenme süreçlerini desteklemek ve zenginleştirmek için kullanılan teknolojik araçlardır. Bu materyaller, öğrencilere ve öğretmenlere pek çok olumlu kullanım sağlamaktadır (Liarokapis ve Anderson, 2010; Can ve Şimşek, 2016; Paskevicius ve Hodgkinson-Williams, 2018; Soydan, 2018; Rozo ve Real, 2019; Tang, 2021). Olumlu kullanım özelliklerine ilk olarak dijital eğitim materyallerinin, öğrencilere ve öğretmenlere düşük maliyetli ve kolay erişilebilir kaynaklar sunması örnek gösterilebilir (Rozo ve Real, 2019). İnternet bağlantısı olan herhangi bir aygıtla, kullanıcılar dünya çapında çeşitli eğitim içeriklerine ve kaynaklarına erişebilirler. Bu, öğrencilerin ve öğretmenlerin daha fazla bilgiye ve farklı bakış açlarına ulaşmasına olanak tanımaktadır.

Dijital eğitim materyalleri, öğrencilere ve öğretmenlere öğrenme süreçlerine uyum sağlama ve kendi hızlarında ilerleme olanağı sunmaktadır (Paskevicius ve Hodgkinson-Williams, 2018). Öğrenciler, istedikleri zaman ve yerde çalışabilir; öğretmenler ise derslerini ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre özelleştirebilirler (Tang, 2021). Bu durum, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve öğretmenlerin öğrencilere daha iyi destek sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Soydan, 2018). Öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve hızları bireyden bireye farklılık göstermektedir. Her öğrenci, kendine özgü bir öğrenme yolu ve tercihinin sahiptir. İşte bu noktada, dijital öğretim materyallerinin özelleştirilebilirlik özelliği devreye girmektedir. Öğrencilere, kendi ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun materyaller sunulması, öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı hale getirmektedir.

Dijital eğitim materyalleri, öğrencilere etkileşimli ve görsel olarak zengin öğrenme deneyimleri de sunmaktadır. Bu tür materyaller, öğrencilerin daha iyi anlamalarına, belleklerinde canlandırmalarına

ve uygulamalarına yardımcı olabilecek somut örnekler ve benzetim seçenekleri sunmaktadır. Farklı bir boyutta ise dijital eğitim materyalleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin diğer kişilerle iletişim kurarak ve iş birliği yaparak öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Gold, Ledley, Buhr, Fox, McCaffrey, Niepold, ve Lynds, 2012). Öğrencilerin sosyal becerilerini, takım çalışması becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu materyaller öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını izlemelerine ve değerlendirmelerine imkan sağlamaktadır (Liarokapis ve Anderson, 2010). Gerçek zamanlı geri bildirim ve çözümlenmelerle, öğretmenler öğrencilere hızlı ve etkili bir biçimde destek sağlayabilir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini sürekli olarak geliştirebilirler (Can ve Şimşek, 2016). Bununla birlikte dijital eğitim materyalleri, öğrencilere ve öğretmenlere güncel ve doğru bilgi sunmaktadır (Lee, 2012). Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim alanındaki son gelişmeleri ve araştırmaları izlemelerine, bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerine katkı sağlamaktadır.

Öğrenci motivasyonunu artırma noktasında da dijital eğitim materyalleri, öğrencilerin ilgi alanlarına ve eğilimlerine uygun öğrenme deneyimleri sunarak öğrenme güdülerini artırabilirler. Oyunlaştırma, görsel ve çevrimiçi içerikler ve sosyal öğrenme gibi özellikler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla katılım ve başarı elde etmelerine, eğlenmelerine yardımcı olmaktadır (Doğan, Çınar ve Seferoğlu, 2016). Bu sayede öğrenciler, daha çok motive olarak öğrenmeyi daha etkili bir şekilde içselleştirebilir ve daha sürdürülebilir bir öğrenme süreci yaşayabilirler. Öğretmenler de öğrencileri daha yakından takip edebilir ve öğrenme deneyimlerini daha etkili bir şekilde yönlendirebilirler. Bunun yanı sıra dijital eğitim materyalleri, öğrencilere ve öğretmenlere yaşam boyu öğrenme seçenekleri sunan etkili araçlardır. İnternet üzerinden erişilebilen eğitim kaynakları ve uygulamaları, öğrencilerin ve öğretmenlerin uzmanlıkları ve kişisel gelişimleri süresince sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmelerine olanak tanımaktadır.

4. Dijital eğitim materyallerinin olumsuz yanları

Dijital eğitim materyalleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde olumlu değişimler sağlarken aynı zamanda bazı yükler de barındırabilmektedir. Genel olarak, bozulma ve kesinti gibi süreçlerle, dijital eğitim malzemelerinin sınırlı kullanım alanları da bulunmaktadır. İnternet veya dijital bağlantı arızalarının öğrencilerin öğrenme sürecinde sorun yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle, dijital eğitim malzemelerinin yedek bir olasılığının olması önemlidir.

İkinci olarak, dijital eğitim materyalleri, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Öğrenciler, dijital dünyayı depolayan materyallerden kolayca uzaklaşarak başka yere yönelebilirler ve öğrenme yollarını kaybedebilirler. Ayrıca, dijital materyallerin fazla kullanımı göz yorgunluğuna ve uyku düzeninin bozulmasına neden olabilir. Buna benzer olarak bazı kişiler için fiziksel sorunlar yaratabilir. Özellikle uzun saatler boyunca bilgisayar başında oturmak, insan sağlığına zararlı olabilir ve bel ağrısı gibi yönlendirici olumsuzluklara yol açabilir. Son olarak, dijital eğitim materyalleri, öğrencilerin yüz yüze etkileşimleri ve sosyal girişimleri engelleyen bir yapıya sahiptir. Dijital materyallerin fazla kullanılması, çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi sınırlayabilir.

5. Dijital kitaplar: fırsatlar ve zorluklar

5.1. Dijital kitapların fırsatları

Dijital kitaplar, eğitim alanında kullanıcılar için erişilebilirlik, güncellenebilirlik, çevresel sürdürülebilirlik ve maliyet etkinliği gibi pek çok fırsat sunmaktadır. Dijital kitaplar, öncelikle

öğrencilere ve öğretmenlere herhangi bir yerde ve zamanda erişilebilir bir kaynak sunmaktadır (Gilbert, 2015). Bu durum, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeye devam etmelerini ve öğretmenlerin derslerinde daha fazla kaynak kullanmalarını sağlamaktadır (Paskevicius ve Hodgkinson-Williams, 2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerin herhangi bir yerde ve zamanda bu kaynaklara ulaşabilmesi, öğrenme deneyimini daha esnek, etkili ve özelleştirilmiş hale getirmektedir. Bununla birlikte dijital kitaplar, basılı kitaplara göre daha kolay güncellenebilir ve düzeltilebilir özelliklere sahiptirler (Ran ve Jinglu, 2020). Bu durum, kullanıcıların güncel ve doğru bilgilere erişmesini sağlamaktadır.

Dijital kitaplar, çevresel sürdürülebilirlik açısından basılı kitaplara göre daha çevre dostu bir seçenektir (Gilbert, 2015). Ağaçların kesilmesi ve kâğıt üretimi gibi çevreye zarar veren süreçlerin azaltılmasıyla, dijital kitaplar daha sürdürülebilir bir kaynak olarak kabul edilebilmesinin yanı sıra dijital kitaplar, basılı kitaplara göre genellikle daha maliyeti düşük araçlardır. Öğrencilere ve eğitim kurumlarına, daha düşük maliyetle daha fazla kaynak sağlayarak, eğitime erişimde eşitlik sağlama potansiyeline sahiptir.

5.2. Dijital kitapların zorlukları

Dijital kitaplarla ilgili teknolojik erişim olanaklarının kısıtlı olması, telif hakkı ve lisanslama sorunlarının yaşanması, okuma deneyiminin nitelikli olmaması, dijital okuryazarlık becerilerine sahip olamama gibi zorluklar bulunmaktadır (Lynch, 2001). Dijital kitapların kullanılabilmesi için öğrencilerin ve öğretmenlerin uygun teknolojik cihazlara ve internet bağlantısına sahip olmak gibi teknolojik erişim olanaklarının olması gerekmektedir. Bu durum, düşük gelirli aileler ve kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için bir engel oluşturabilmektedir. Bununla birlikte dijital kitapların kullanımı, telif hakkı ve lisanslama sorunlarına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, dijital kitapların yasal kullanımı konusunda bilgi ve farkındalığa sahip olmaları önemlidir.

Dijital kitapların etkili bir şekilde kullanılabilmesi, kullanıcıların dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmalarını gerektirir. Dijital okuryazarlık, okurların dijital platformlarda gezinme, içerikleri etkili bir şekilde anlama ve paylaşma yeteneklerini içermektedir (Lynch, 2001). Öğretmenler ve öğrenciler, dijital kitapları etkili bir şekilde kullanabilmek için dijital okuryazarlık konusunda eğitim almalı ve desteklenmelidir (López-Escribano, Valverde-Montesino ve García-Ortega, 2021). Bu becerinin kazanılması için de dijital kitapların potansiyelini tam anlamıyla kullanılmalı ve çağdaş öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Bununla birlikte dijital kitapların, özellikle okuma deneyimi açısından bazı kullanıcılar için basılı kitaplara göre daha az tatmin edici olduğu ifade edilmektedir (Lynch, 2001). Özellikle uzun süre ekran karşısında zaman geçiren bireyler için göz yorgunluğu ve okuma zorlukları yaşanabilmektedir.

6. Dijital kitapların etkili kullanımı ve değerlendirilmesi

Dijital kitapların eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanılması ve değerlendirilmesi, öğretmenler ve eğitim uzmanları için önemli bir konudur. Bu anlamda dijital kitapların kullanımını ve değerlendirmesini daha iyi noktalara getirmek için Troseth ve Strouse (2017)'in tespit ettiği bazı başlıklar aşağıda sıralanmıştır:

Öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri kazandırma: Öğretmenler, öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri kazandırarak, onların dijital kitapları etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilirler. Bu durum, öğrencilere arama, yönlendirme ve telif hakkı gibi konularda eğitim vermek ve

öğrencilerin dijital kitapları kullanırken karşılaşılabilecekleri zorlukları aşmalarına yardımcı olmak anlamına gelmektedir.

Dijital kitapların kullanımını teşvik etme: Öğretmenler, dijital kitapları derslerinde ve öğrenci projelerinde kullanarak, öğrencilere bu kaynakların değerini göstererek onların kullanımını teşvik edebilirler. Ayrıca, öğretmenler öğrencilere dijital kitapların sunduğu avantajları ve fırsatları vurgulayarak, öğrencilerin bu kaynaklara daha fazla değer vermesini sağlayabilirler.

Dijital kitap değerlendirmeleri yapma: Öğretmenler, dijital kitapların öğrenci başarısı ve öğrenme sürecine olan etkisini değerlendirebilirler. Bu değerlendirme süreci öğrencilerin dijital kitaplarla etkileşimini gözlemlemek, öğrencilere dijital kitapların kullanımı ile ilgili geri bildirimler sağlamak ve dijital kitapların öğrenme hedeflerine ulaşmada ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek için değerlendirmeler yapmak anlamına gelmektedir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin dijital kitaplarla nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamak, öğrencilere okunan kitap hakkında geri bildirim sağlamak ve dijital kitapların öğrenme hedeflerine ne kadar katkı sağladığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilebilir. Öğretmenler, dijital kitap kullanımıyla öğrenci başarısındaki değişiklikleri izleyebilirler. Dijital kitapların içeriği ve sunumu, öğrencilerin ders materyalini anlama ve öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini etkileyebilir. Bu nedenle öğrenci notları, sınav sonuçları ve ödev performansları gibi veriler, dijital kitapların etkisini değerlendirmek için kullanılabilir. Örneğin, bir öğrencinin dijital kitapları kullanarak okuma becerisini geliştirdiği veya konuları daha iyi anladığı tespit edilebilir.

Dijital kitaplardan yararlanan öğretim stratejileri geliştirme: Öğretmenler, dijital kitapların kullanımını destekleyen öğretim stratejileri geliştirerek, öğrencilere daha zengin ve etkili öğrenme deneyimleri sunabilirler. Bu, dijital kitapların sunduğu araçları ve özellikleri kullanarak öğrencilerin anlayışını derinleştirmek ve öğrenmeyi kişiselleştirmek için fırsatlar yaratmak anlamına gelmektedir.

7. Dijital kitap yazarlığı için ortamlar

Dijital kitap yazarlığı; akademisyenler, eğitimciler, yazarlar için giderek daha çok kullanılan ve yaygınlaşan bir uygulama alanı olmaya başlamıştır. Bu deneyim ile akademisyenler, araştırma ve incelemelerini dijital kitaplar aracılığıyla paylaşarak daha geniş bir okur kitlesine erişebilirler. Eğitimciler için dijital kitaplar, öğrencilere daha etkileşimli ve özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşatabilir. Yazarlar için ise dijital kitaplar, geleneksel yayıncılık süreçlerine göre daha düşük maliyetli bir seçenek sunabilir. Bu anlamda dijital kitap yazarlığının günümüzde önemli bir noktaya geldiği söylenebilir. Dijital kitap yazarlığı için kullanılabilen araçlar, uygulamalar ve ortamlar aşağıdaki alt başlıklarda incelenmiştir:

E-kitap oluşturma yazılımları: Dijital kitap yazarlığı için kullanılabilen pek çok e-kitap oluşturma yazılımı bulunmaktadır. Bu yazılımlar, yazarların metinlerini düzenlemelerine, görsel ve etkileşimli öğeler eklemelerine ve profesyonel görünümlü e-kitaplar hazırlamalarına olanak tanımaktadır (Troseth ve Strouse, 2017). Calibre, Sigil ve Adobe InDesign gibi popüler e-kitap oluşturma yazılımları bu kategoride yer almaktadır.

İçerik yönetim sistemleri (CMS): İçerik yönetim sistemleri, dijital kitap yazarlarına ve yayıncılara, kitaplarını ve içeriklerini düzenlemelerine, yönetmelerine ve dağıtmalarına yardımcı olmaktadır

(Lynch, 2001). WordPress, Joomla ve Drupal gibi yaygın içerik yönetim sistemleri, e-kitaplar ve diğeri dijital içerikler için kullanılabilirlerdir.

E-Kitap düzenleme ve dönüştürme araçları: Dijital kitap yazarları ve yayıncılar, e-kitaplarını farklı formatlara dönüştürmek ve düzenlemek için çeşitli araçlar kullanabilirler (Abbott ve Kelly, 2004). Calibre, EPUBCheck ve Kindle Previewer gibi araçlar, e-kitapların uyumluluğunu ve niteliğini denetlemeye yardımcı olmaktadır.

E-kitap dağıtım ve satış yerleri: Dijital kitaplarınızı okuyuculara ulaştırmak için çeşitli dağıtım ve satış yerleri bulabilirsiniz (Troseth ve Strouse, 2017). Amazon Kindle Direct Publishing (KDP), Apple Books, Kobo Writing Life ve Google Play Books gibi platformlar, dijital kitapların dünya çapında dağıtımını ve satışını kolaylaştırmaktadır.

E-kitap okuyucu ve uygulamalar: Dijital kitaplar, farklı e-kitap okuyucu aygıtlar ve uygulamalar ile okunabilmektedir (Troseth ve Strouse, 2017). Amazon Kindle, Apple iPad, Kobo ve Nook gibi popüler e-kitap okuyucular, dijital kitapların geniş bir kitleye ulaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca, Adobe Digital Editions, Bluefire Reader ve Calibre gibi e-kitap okuma uygulamaları, farklı aygıtlarda dijital kitapları okumak için kullanılabilirlerdir.

Öğrenme yönetim sistemleri (LMS): Eğitim amaçlı dijital kitaplar, öğrenme yönetim sistemleri (LMS) ile bütünleştirilebilir (Moodle, 2018). Moodle, Blackboard ve Canvas gibi LMS platformları, e-kitapların öğrencilere ve öğretmenlere sunulmasını ve yönetilmesini kolaylaştırmaktadır.

E-kitap pazarlama araçları: Dijital kitaplarınızın başarılı olması için etkili pazarlama ve promosyon stratejileri geliştirmek önemli bir noktadır (Shazali, Shamsudin ve Yunus, 2019). Sosyal medya, e-posta pazarlama, bloglar ve çevrimiçi reklamlar gibi araçlar, dijital kitaplarınızın tanıtımına ve satışına katkıda bulunabilir.

8. Dijital kitaplar: okuma becerileri ve okuryazarlık gelişimi

8.1. Dijital kitapların okuma becerileri üzerindeki etkisi

Dijital kitapların okuma becerileri üzerindeki etkisi, pek çok etmenin bir araya gelmesiyle belirlenmektedir. Bu etmenler arasında dijital kitapların sunumu, içeriği, etkileşim özellikleri ve okurun kendi beceri düzeyi yer almaktadır. Dijital kitaplar, okuma becerileri üzerinde etkiler sağlayabilmektedir. Özellikle etkileşimli özellikler ve çoklu ortam içeriği ile okuyucuların ilgisini çekmekte ve okuma güdüsünü artırmaktadır (Picton, 2014). Bu durum, genç okurlar ve okumakta zorlanan bireyler için önemli bir kolaylık sağlamaktadır.

Dijital kitaplar, sözlük ve sözcük tanımlama özellikleri ile okurların söz varlığını genişletmeye yardımcı olabilmektedir (López-Escribano, Valverde-Montesino ve García-Ortega, 2021). Bu özellikler, okurların bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını ivedi ve kolay bir biçimde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca dijital kitaplar, okurların metni daha iyi anlamalarına yardımcı olacak özellikler sunmaktadır (Picton, 2014). Örneğin, hiperlinkler (bağlantılar) ve notlar, okurların ilgili bilgilere ve kaynaklara kolayca erişmelerini sağlamaktadır. Ayrıca, görsel ve sesli araç-gereçler, metnin anlamını desteklemeye ve zenginleştirmeye yardımcı olmaktadır. Örneğin, okunan bir öyküdeki olayların resimleri veya öykü haritası dijital kitapta yer alabilir. Bu, okurun olayları daha iyi görselleştirmesine ve anlamasına

yardımcı olabilir. Aynı şekilde, konuşma becerisi özelinde çeşitli dil kullanım örnekleri sesli olarak sunulabilir, böylece okur, dil kullanım örneklerinin doğru sesletimini öğrenebilir.

8.2. Dijital kitapların okuryazarlık gelişimine katkısı

Dijital kitaplar, okuryazarlık gelişimine önemli katkılarda bulunabilirler. Dijital kitapların çoklu okuryazarlık, sosyal okuryazarlık ve eleştirel düşünme/okuma gibi okuma becerisini destekleyen birçok yönü bulunmaktadır (Kaeophanuek, Na-Songkhla ve Nilsook, 2018; Unsworth, 2006). Dijital kitaplar; metin, görsel, sesli ve dijital ortamlar arasında geçiş yapma becerisi gibi çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilmektedirler (Unsworth, 2006). Bu beceriler, günümüzün dijital çağında bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma yeteneği için önemlidir. Bu beceri özellikle bireylere, günümüzün karmaşık bilgi ortamında etkili bir şekilde araştırma yapma, anlama, yaratıcı düşünme, etkili iletişim kurma ve öğrenme yetenekleri kazandırmaktadır (Unsworth, 2006). Bu yetenekler, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Dijital kitaplar, okuyucuların eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Kaeophanuek, Na-Songkhla ve Nilsook, 2018). Özellikle, dijital kitaplarla yapılan etkileşimler okuyucuların metni çözümleme, değerlendirme ve yorumlama becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte dijital kitaplar, sosyal medya ve çevrimiçi forumlar gibi platformlarla bütünleşme ile okurların sosyal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Unsworth, 2006). Bu, okurların metinleri paylaşma, tartışma ve yorumlama yoluyla bilgi ve düşünce alışverişinde bulunmalarını sağlamaktadır.

8.3. Eğitsel uygulamalar ve teknolojinin rolü

Dijital kitaplar okuma becerileri ve okuryazarlık gelişimi üzerinde önemli etkiler sağlayabilmektedir. Bu etkiler, okurların güdü ve ilgisini artırmak, söz varlığına gelişimine katkıda bulunmak, anlama becerilerini desteklemek, çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmek ve sosyal okuryazarlık becerilerini desteklemek biçiminde sıralanabilir (Picton, 2014; López-Escribano, Valverde-Montesino ve García-Ortega, 2021; Kaeophanuek, Na-Songkhla ve Nilsook, 2018; Unsworth, 2006). Ayrıca, dijital kitaplar öğretmenler ve eğitimciler için öğrenci merkezli öğrenme, farklılaştırılmış öğretim, öğrenme değerlendirmesi ve geri bildirim, işbirlikçi öğrenme gibi eğitsel uygulamalar sunarak okuma becerileri ve okuryazarlık gelişimi üzerinde olumlu etkiler sağlamaya yardımcı olabilmektedir.

Öğrenci merkezli öğrenme bağlamında dijital kitaplar, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve kişiselleştirme olanağı sağlamaktadır (Picton, 2014). Öğrenciler, dijital kitapların etkileşimli özellikleri ve çoklu ortam içeriği ile kendi ilgi alanlarına ve gereksinimlerine uygun bir biçimde öğrenme deneyimini yaşayabilirler. Bununla birlikte dijital kitaplar, öğretmenlere farklı öğrenme biçimleri, beceri düzeyleri ve gereksinimleri olan öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim stratejileri sunmaktadır (López-Escribano, Valverde-Montesino ve García-Ortega, 2021). Örneğin, görsel ve sesli içerik, öğrencilerin metni daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, sözlük ve sözcük tanımlama özellikleri, dil becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Dijital kitaplar, öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerileri ve okuryazarlık gelişimini sürekli olarak değerlendirmelerine ve geri bildirim sağlamalarına da olanak tanımaktadır (Kaeophanuek, Na-Songkhla ve Nilsook, 2018). Öğretmenler, dijital kitaplarda yer alan çoktan seçmeli sorular, alıştırmalar

ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin başarılarını ve ilerlemelerini izleyebilirler. Örneğin, okuma becerisini geliştirmek için hazırlanmış bir dijital kitapta, her bölüm sonunda yer alan çoktan seçmeli veya açık uçlu sorularla, öğrencilerin okunan metni ne kadar anladığını belirlemek amacıyla çeşitli değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte dijital kitaplar, öğrencilerin kümeler oluşturarak bilgi ve düşünce alışverişinde bulunmalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini desteklemektedir (Unsworth, 2006). Bu durum, sosyal medya ve çevrimiçi forumlar gibi uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilebilir ve öğrencilerin sosyal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

9. Dijital oyunlar: öğrenme, eğlence ve sosyalleşme

9.1. Dijital oyunlar ve öğrenme

Dijital oyunlar, son yıllarda eğitim ve öğrenme alanında büyük bir kaynak olarak sunulmaktadır. İyi tasarlanmış ve eğitim amaçlı oyunlar, öğrenme süreci ile bütünleştirilerek, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, dilsel ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Özellikle, bilişsel becerilerin geliştirilmesi açısından dijital oyunların kullanımı giderek daha fazla ilgi görmektedir (Gee, 2005). Bu oyunlar, oyuncuların problem çözme, mantık, bellek ve dikkat gibi bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Whitton, 2014). Oyuncuların belirli bilgileri hızlı bir biçimde öğrenmelerini ve hatırlamalarını gerektiren oyunlar bilişsel etkileşimi ve gelişimi arttırmaktadır. Özellikle strateji ve bulmaca oyunları, oyuncuların bu becerileri kullanarak zorlukları aşmalarını gerektirmektedir. Ayrıca, oyunlar oyuncuların dikkatlerini sürekli olarak yönlendirmelerini ve belirli görevlere odaklanmalarını sağlamaktadır. Bu durum, bellek, öğrenme ve dikkat becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Miller, 2008). Bununla birlikte dijital oyunlar, oyuncuları karmaşık sorunlarla yüzleşmeye ve çözüm yolları bulmaya teşvik eden araçlar olarak tanımlanmaktadır (Miller, 2008). Bu tip oyunlar, oyuncuların eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, var olan kaynakları en iyi biçimde değerlendirmelerini ve etkin stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu süreç, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır (Whitton, 2014). Dijital oyunlar, oyuncuların mantıksal ve soyut düşünme becerilerini kullanarak, oyun içindeki sorunları çözmelerini sağlayan ortamlar da oluşturabilir. Özellikle strateji ve bulmaca oyunları, oyuncuların olaylar arasındaki ilişkileri anlamalarını, örüntüleri keşfetmelerini ve mantıksal sonuçlar çıkarmalarını sağlamaktadır (Whitton, 2014). Bu oyunlar, mantıksal ve soyut düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilirler. Aynı zamanda, bu oyunlar, oyuncuların hızlı ve doğru kararlar vererek, karmaşık ve belirsiz durumlarla başa çıkmalarını gerektirebilen fırsatlar sunabilirler. Bu durum, özellikle aksiyon ve strateji oyunlarında önemlidir. Bu nedenle hızlı karar verme ve yargı becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Aydemir, 2022). Bu örnekler amaca uygun bir biçimde kullanıldığında dijital oyunların üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini de sağladığını göstermektedir.

Dijital oyunlar, öğrenme sürecini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek, öğrencilerin öğrenme güdüsünü artırmaktadır. Oyuncular, oyun içinde öğrendikleri becerileri ve bilgileri kullanarak başarıya ulaşmak için çaba gösterirler (Miller, 2008). Bu oyunlar, oyuncuların değişen oyun ortamlarına ve durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını gerektirebilmektedir. Oyuncular, yeni stratejiler geliştirerek, oyun içindeki zorlukları ve engelleri aşmalıdır. Bu süreç, uyum ve esneklik becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, öğrenme sürecine daha fazla ilgi duymalarını ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamakta ve oyuncuların duyuşsal gelişimlerini de desteklemektedir.

Çok oyunculu dijital oyunlar, oyuncuların küme çalışması ve işbirliği yaparak amaçlarına ulaşmalarını gerektirebilir. Bu tür oyunlar, oyuncuların etkili iletişim becerileri geliştirerek, diğer oyuncularla bilgi ve stratejiler paylaşımlarını sağlamaktadır (Whitton, 2014). İşbirliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi sosyal becerilerin gelişmesini de önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

Dijital oyunlar, oyuncuların dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Picton, 2014). Oyuncular, oyunlar aracılığıyla bilgi ve teknoloji kullanımı konusunda deneyim kazanabilirler ve dijital araçlarla etkili bir biçimde çalışmayı öğrenebilirler. Aynı zamanda, dijital oyunlar karmaşık öyküler, görevler ve bulmacalar içerebilir. Bu da oyuncuların metinleri okuma, yönergeleri takip etme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilir. Oyuncular, oyun içindeki karakterlerin ve dünyanın anlam evrenine girmek zorunda oldukları için, metinleri anlama ve yorumlama yeteneklerini geliştirebilirler.

9.2. Dijital oyunlar ve eğlence

Dijital oyunlar, eğlence dünyasında önemli bir yere sahiptir ve oyuncuların boş zamanlarını değerlendirilmelerine ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olabilen araçlar olarak düşünülmektedir. Etkileyici öyküler ve karakterler sunarak oyuncuların oyun dünyasına dalmasını sağlayabilen ortamlar yaratmakta ve sağladığı içselleştirme deneyimi ile oyuncuların gerçek dünyadan uzaklaşıp, oyunun sunduğu eğlence ve maceraya odaklanmalarını sağlamaktadır (Whitton, 2014). Aynı zamanda oyuncuların yaratıcılıklarını kullanarak kendi oyun deneyimlerini şekillendirmelerine ve özgürce ifade etmelerine imkan tanımaktadır. Özellikle “sandbox” ve “simülasyon” oyunları, oyuncuların kendi öykülerini yaratmalarına ve oyun dünyasında istedikleri biçimde etkileşime girmelerine olanak sağlamaktadır (Whitton, 2014).

8.3. Dijital oyunlar ve sosyalleşme

Dijital oyunlar, sosyalleşme süreçlerini etkileyen ve biçimlendiren önemli bir etmendir. Dijital oyunların sosyalleşme üzerindeki etkilerinden bazıları sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, sosyal norm ve davranışlar ile topluluklar ve fan kültürü başlıkları altında incelenebilir (Whitton, 2014). Çok oyunculu ve çevrimiçi oyunlar, oyuncuların farklı coğrafyalardan ve kültürlerden insanlarla tanışmalarına ve sosyal ilişkiler kurmalarına olanak tanıyarak bireyin sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini desteklemektedir. Bu durum özellikle ortak amaçlar doğrultusunda iş birliği yapmayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi gerektiren oyunlar için geçerlidir. Aynı zamanda dijital oyunlar, oyuncuların sosyal normlara ve davranışlara uyum sağlamalarına ve farklı sosyal durumlarda nasıl hareket etmeleri gerektiğini öğrenmelerine de yardımcı olabilmektedir. Bu, özellikle rol yapma oyunları ve sosyal “simülasyon” oyunları için geçerlidir. Son olarak dijital oyunlar etrafında oluşan topluluklar ve fan kültürleri, oyuncuların benzer ilgi alanlarına sahip insanlarla tanışmalarına, fikir alışverişinde bulunmalarına ve sosyal destek sistemleri kurmalarına olanak tanımaktadır. Bu topluluklar, oyunlarla ilgili tartışmalar, fan eserleri, modlar ve oyun etkinlikleri gibi çeşitli yaratıcı ve sosyal etkinliklere katılımı desteklemektedir.

10. Sonuç

Dijital çağın getirdiği teknolojik devrimle birlikte, bilgi ve eğlence dünyası dijital materyaller ile geniş bir alanı kapsamıştır. Bu materyaller arasında özellikle kitaplar ve oyunlar, insan yaşamının vazgeçilmez ve önemli birer ögesi durumuna gelmiştir. Kitaplar, insanlığın bilgi birikimini ve kültürel mirasını taşıyan en değerli hazinelerden biridir. Dijital kitaplar, geleneksel basılı kitaplara göre birçok olumlu

kullanım alanları sunmaktadır. Öncelikle, dijital kitaplar bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlamaktadır. Genel ağ sayesinde dünyanın herhangi bir köşesinden istenilen kitaba ulaşmak mümkün hale gelmiştir. Ayrıca, dijital kitapların taşınabilir ve yer kaplamazlar gibi nitelikleri, insanların yanlarında bir kütüphane taşımalarına olanak tanımaktadır. Okurlar, dijital kitaplar sunduğu olanaklarla eğitim, araştırma ve eğlence için sonsuz bir kaynak havuzuna erişebilirler (Houston, 2011). Bunun yanı sıra, çevrimiçi kitap ortamları, kitaplar üzerine yapılan yorumların ve değerlendirmelerin paylaşılmasını sağlamaktadır. Böylece okurlar, kitap seçimlerini daha bilinçli bir biçimde yapabilirler. Öte yandan, dijital oyunlar da çağdaş eğitimin vazgeçilmez bir parçası durumuna gelmiştir. Oyunlar, insanların eğlenmesinin yanı sıra, öğrenme, problem çözme, işbirliği gibi becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Özellikle eğitim alanında kullanılan eğitici oyunlar, öğrencilere ders içeriğini daha eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde öğretme konusunda önemli yararlar sağlamaktadır. Aynı zamanda, oyunlar insanların stres atmasına ve bilişsel etkinliklerinin arttırmasına yardımcı olabilirler. Dijital oyunlar sayesinde, insanlar dünyanın dört bir yanındaki diğer oyuncularla etkileşime geçerek sosyal bağlar kurarlar ve kültürel farklılıkları anlamaya yönelik bir farkındalık geliştirirler.

Dijital kitaplar ve oyunlar, dil öğretiminde geleneksel yöntemlere alternatif olarak yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Bu materyaller, öğrencilere daha etkileşimli, eğlenceli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşatırken aynı zamanda dil becerilerini gelişmesine de yardımcı olabilirler (Derewianka, 2003; Unsworth, 2006). Dijital kitap ve oyunların dil öğretim süreçlerinde kullanılması, dil öğretiminin daha etkili ve güdüleyici bir biçimde gerçekleşmesine katkı sağlayabilir. Dijital kitaplar ile öğrenciler; etkileşimli alıştırmalar, sesli okuma seçenekleri, sözcük açıklamaları gibi özelliklerle dil öğrenme materyallerine daha etkili bir şekilde erişebilirler (Gilbert, 2015). Dijital kitaplar ayrıca görsel ve işitsel materyallerin kullanımını kolaylaştırmaktadır (Ran ve Jinglu, 2020). Görsel içerikler, sözcük ve dil bilgisi konularını görsel olarak anlamlandırmada kullanılabilen materyaller arasında yer alabilir. İşitsel uyarılar ise dilin doğru sesletimi ve dinleme becerilerini geliştirme konusunda öğrencilere katkı sağlayabilir.

Dijital oyunlar, dil öğrenme sürecine eğlence ve etkileşim katarak öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine daha etkin bir şekilde katılımını desteklemektedirler. Oyunlar, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra usa vurma, problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler (Annetta, 2008). Dijital oyunlar, dil öğretiminde geleneksel yöntemlere devingen ve etkileşimli bir seçenek de sunmaktadır. Dijital oyunların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dikkatli tasarım ve öğretim yaklaşımları gerekmektedir (Gee, 2005). Dil öğretiminde dijital oyunların yeri giderek daha belirgin hale gelmekte ve öğrencilerin daha etkili ve keyifli bir şekilde dil öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Sonuç olarak, dijital kitaplar ve oyunlar, çağımızın vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Bilgiye hızlı erişim, eğlenceli öğrenme deneyimleri ve sosyal etkileşim gibi olumlu yanlarıyla insan yaşamının önemli birer parçası durumuna gelmiştir. Özellikle dijital kitap ve oyunların dil öğrenme süreçleriyle bütünleştirilmesi, dil öğretiminin etkili ve nitelikli bir şekilde gerçekleşmesine olanak tanımaktadır. Gelecekte bu materyallerin daha da yaygınlaşmasıyla birlikte, dil öğretimindeki dönüşümün hızlanması beklenmektedir. Ancak, geleneksel yöntemlerin getirdiği duygusal ve dokunsal deneyimlerin de unutulmaması gerekmektedir. Bu nedenle, dijital materyalleri yaşamımızla bütünleştirirken, geleneksel değerlerin korunmasına ve dengeyi sağlama konusunda bilinçli davranılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Abbott, W., ve Kelly, K. (2004). *Sooner or later! have e-books turned the page?*. In VALA Conference sunulan bildiri. Australia, Melbourne.
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory into Practice*, 47(3), 229-239.
- Atay, T. (2018). *Eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve bilgilerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aydemir, F. (2022). Digital games and their effects on children. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 40-69
- Bayram, S. (2007). Ö. P. Unutkan; A. Oktay (Ed.). Eğitsel yazılımlarının değerlendirilmesi, *İlköğretim çağına genel bir bakış içinde*. İstanbul: Morpa Yayıncılık, 347-363.
- Berg, Van. D., Blijleven, P. ve Jansen, L. (2004) Digital learning materials: classification and implications for the curriculum. In J. v. Akker, W. Kuiper, ve H. Uwe (eds), *Curriculum Landscapes and trends* (pp. 237-254). Kluwer Academic Publishers.
- Can, T. ve Şimşek, İ. (2016). Eğitimde yeni teknolojiler: sanal gerçeklik. İ. Aytekin, İ. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016*. (351-363. ss.). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ambalaj
- Derevianka, B. (2003). Developing electronic materials for language teaching. In B. Tomlinson (Ed), *Material development for language teaching* (1st ed. pp. 199-220). London - New York: Continuum.
- Doğan, D., Çınar, M., ve Seferoğlu, S. S. (2016). "One Laptop per Child" projects and FATİH project: A comparative examination. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-26.
- Dündar, B. (2011). *Kitap nesnesi nesne olarak kitap*. İstanbul: Akın Nalça Kitapları.
- Gee, J. P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.
- Gibbs, W.; Graves, P.R.; Bernas, R. (2000). Identifying important criteria for multimedia instructional courseware evaluation. *Journal of Computing in Higher Education*, 12(1), 84-106.
- Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 75-93.
- Gold, A. U., Ledley, T. S., Buhr, S. M., Fox, S., McCaffrey, M., Niepold, F., ... ve Lynds, S. E. (2012). Peer-review of digital educational resources-A rigorous review process developed by the climate literacy and energy awareness network (CLEAN). *Journal of Geoscience Education*, 60(4), 295-308.
- Gilbert, R. J. (2015). E-books: A tale of digital disruption. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 165-184.
- Herring D. F.; Notar C. E.; Wilson D. (2005) Multimedia software evaluation form for teachers. *Multimedia Software Education*. 126(1), 100-111
- Houston, C. (2011). Digital books for digital natives. *Children ve Libraries: The Journal of the Association for Library Service to Children*, 9(3), 39-42.
- Huang, H.-S., Chiou, C., Chiang, H.-K., Lai, S.-H. ve Huang, C.-Y. (2012) Effects of multidimensional concept maps on fourth graders' learning in web-based computer course. *Computers ve Education*, 58, 863-873.
- Kaeophanuek, S., Na-Songkhla, J., ve Nilsook, P. (2018). How to enhance digital literacy skills among. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(4), 292-297.

- Kangas, M., Koskinen, A., ve Krokfors, L. (2017). A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities. *Teachers and Teaching*, 23(4), 451-470.
- López-Escribano, C., Valverde-Montesino, S., ve García-Ortega, V. (2021). The impact of e-book reading on young children's emergent literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6510.
- Kucirkova, N., Littleton, K., ve Cremin, T. (2017). Young children's reading for pleasure with digital books: six key facets of engagement. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 67-84.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Leon Urrutia, M., Fielding, S., ve White, S. (2016). Professional development through MOOCs in higher education institutions: challenges and opportunities for PhD students working as mentors. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, 1-11.
- Liarokapis, F. ve Anderson, E. F. (2010). *Using augmented reality as a medium to assist teaching in higher education*. In: Eurographics 2010, Norrköping, Sweden, 9 - 16.
- Martinez-Jimenez, P., Pontes-Pedrajas, A., Polo, J., ve Climent-Bellido, M. S. (2003). Learning in Chemistry with Virtual Laboratories. *Journal of Chemical*, 80, 346-352.
- McBride, K. (2009). Podcasts and second language learning: promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham and Williams (Eds.), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*, s. 153-168.
- Miller, C. T. (Ed.). (2008). *Games: Purpose and potential in education*. Springer Science ve Business Media.
- Moodle, H. Q. (2018). *Moodle*. West Perth, Australia: Moodle HQ.
- O'Down, R. (2003) Understanding the "Other Side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning ve Technology*, 7(2), 118-144.
- Özel, S. (2015). Televizyon Ekseninde İzleyici ve İnternet Üzerindeki Video Hizmetlerinin İzleyiciye Etkisi. Sedat Özel (Ed.). *Yeni Medya çağında televizyon*. (ss. 1-35). İstanbul: Derin Yayınları.
- Paskevicius, M., ve Hodgkinson-Williams, C. (2018). Student perceptions of the creation and reuse of digital educational resources in a community development-oriented organisation. *Journal of Learning for Development*, 5(1), 22-39.
- Picton, I. (2014). *The impact of ebooks on the reading motivation and reading skills of children and young people: a rapid literature review*. National Literacy Trust.
- Qing Yu, J. , Brown, D. ve Billet, E. (2005). Development of a virtual laboratory experiment for biology. *European Journal of Open, Distance and Elearning*, 2, 1-8.
- Ran, W. ve Jinglu, L. (2020). *The design and development of digital books for e-learning*. In 2020 4th International Conference on Artificial Intelligence and Virtual Reality (pp. 51-55).
- Reinders, H. ve White, C. (2010) The theory and practice of technology in materials development and task desing. In N. Hardwood (Ed), *English Language Teaching Materials* (pp. 58-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rozo, H. ve Real, M. (2019). Pedagogical guidelines for the creation of adaptive digital educational resources: a review of the literature. *Journal of Technology and Science Education*, 9(3), 308-325.
- Salmon, G., Mobbs, R., Edirisingha, P., Dennett, C. (2008). Podcasting technology. In G. Salmon and P. Edirisingha (eds). *Podcasting for learning in universities* (pp. 20-32). New York, NY: Open University.
- Seferoğlu, S. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Shazali, S. S., Shamsudin, Z. H. ve Yunus, M. M. (2019). Instagram: A platform to develop students writing ability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 88-98.

- Singh, M ve Matsui, Y. (2018). What drives e-book use: a comparative study of paper-based books and e-books in Japan. *International Journal of Business ve Information*, 13(4), 505-534.
- Soydan, C. (2018). *Bilişim teknolojileri öğretmeni rehberliğinde branş öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme süreçlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun.
- Toyoda, E. ve Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning ve Technology*, 6(1), 82-99.
- Troseth, G. L., ve Strouse, G. A. (2017). Designing and using digital books for learning: The informative case of young children and video. *International Journal of child-computer Interaction*, 12, 3-7.
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for children: Enhancing digital literacy learning*. Taylor and Francis.
- Vorderer, P., Klimmt, C., ve Ritterfeld, U. (2004). Enjoyment: At the heart of media entertainment. *Communication Theory*, 14(4), 388-408.
- Warner, C. N. (2004). It's just a game, right?: types of play in foreign language CMC. *Language Learning ve Technology*, 8(2), 69-87.
- Whitton, N. (2014). *Digital games and learning: Research and theory*. Routledge.

9. Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi

Yasemin BAKI¹

APA: Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 127-156. DOI: 10.29000/rumelide.1379041.

Öz

Bu araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmen adaylarının okuma kültürünü geliştirmeye etkisini incelemektir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle belirlenen çalışma grubu Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitenin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 36'sı kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 47 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okuma çemberi yönteminin bireysel gelişim açısından farklı bakış açısı kazanma, düşünme becerilerini geliştirme, kitapların önemini kavrama; temel okuma becerileri açısından anlama becerileri, planlı okuma, derinlemesine/çıkarımsal anlama becerilerinin gelişimi; kitap seçimi açısından iç yapı ve dış yapı özelliklerinin önemini kavrama; görsel okuma becerileri açısından ise görselleri anlama ve yorumlama ile görseller arasında ilişki kurma açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Okuma çemberlerinin öğretmen adaylarının bireysel gelişim, temel okuma becerileri, kitap seçimi ve görsel okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayarak okuma kültürünün gelişimine olanak sağlayan bir yöntem olduğu söylenebilir. Ayrıca okuma çemberlerinin özellikle bireysel açıdan sağladığı katkıların yanında grup halinde okuma çalışmalarında oluşturduğu sinerjiyle de okuma kültürünün gelişimine farklı bir soluk getireceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmen adayları örnekleminde bireysel ve grup halinde okuma çalışmalarından oluşan okuma çemberlerinin okuma kültürüne etkisine ilişkin bulguları ilk kez ortaya koymasına sebebiyle özgündür.

Anahtar kelimeler: Okuma çemberi, okuma kültürü, Türkçe öğretmeni aday

The effect of reading circle method on reading culture

Abstract

This study aims to examine the effect of the reading circle method on developing the reading culture of pre-service Turkish teachers. In this qualitative research, the case study model was used. The study group, selected through criterion sampling from purposive sampling methods, consisted of a total of 47 pre-service teachers, 36 females and 11 males, studying in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program of a university located in the northern region of Turkey. The data of the study were collected through a semi-structured interview form and analyzed by descriptive analysis method. The research yielded results indicating that the employment of the reading circle approach led to diverse benefits, including gaining different perspectives in terms of personal growth, enhancing thinking skills, and recognizing the significance of books. The method facilitated the

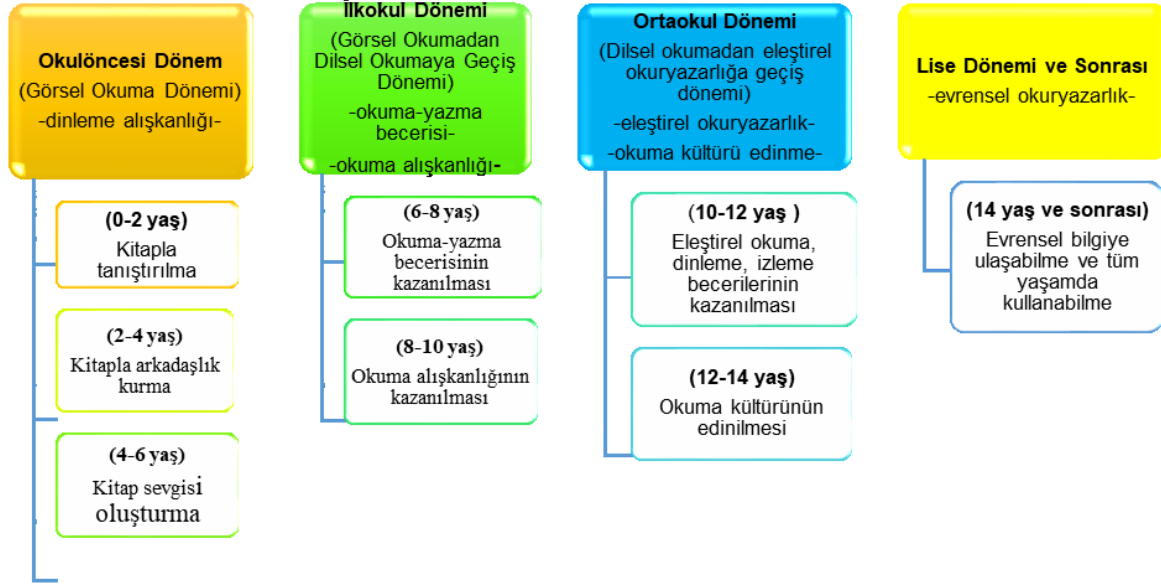
1 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Rize, Türkiye), ysmnbaki@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4064-3724. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379041]
ETİK: Bu makale için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığınca 19.07.2022 tarihli, 2022/160 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

advancement of comprehension skills, planned reading practices, as well as deep and inferential comprehension skills in terms of basic reading skills. Moreover, it promoted an understanding of the internal and external structural attributes in book selection and contributed to the interpretation of visual elements, along with establishing connections between visual cues in the context of visual reading skills. Evidently, reading circles are a method for fostering the cultivation of a reading culture by providing positive contributions to the development of individual development, basic reading skills, book selection, and visual reading skills of pre-service teachers. Furthermore, it was concluded that reading circles introduce a refreshing dimension to the development of reading culture with the synergy it creates in group reading studies, especially in addition to its individual contributions. The research is original because it reveals the findings on the effect of reading circles consisting of individual and group reading activities on reading culture for the first time within a sample of pre-service teachers.

Keywords: Reading circle, reading culture, pre-service Turkish teachers

1. Giriş

Okuma kültürü; bireyin tüm iletişim kanallarından gelen iletileri anlama, sınama, sorgulama yeterliliğine ulaşarak bunlardan edindiği birikimi alışkanlık haline dönüştürüp yaşama aktarmasını sağlayan davranışlar bütünüdür (Sever, 2012). Bireyin entelektüel sermayesini elde etme süreci olan okuma kültürü edinimi (Samur, 2016); ardışık, bağımlı, birbirini bütünlükten ve sürekli yenilenen becerilerden oluşan dinamik bir edinim olup çeşitli evrelerden oluşmaktadır (Baki, 2022). Erken çocukluk döneminde başlayan bu süreç sırasıyla; “dinleme alışkanlığı”, “okuma-yazma becerisi”, “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okur - yazarlık becerisi” evrelerinden oluşmaktadır (Sever, 2013). Bu evreler bireyin kendi yaşamı için gerekli olan bilgiyi rafine ederek onu yaşamsal alanda aktif bir kullanıma dönüştürmesini içeren becerilerden meydana gelmektedir. Bilginin dönüşerek yaşama aktarılmasını sağlayan okuma kültürü edinim süreci, bireyin okumayı bir yaşam felsefesi haline getirmesini sağlar. Böylelikle bireyin zaman içerisinde artan farkındalığıyla beş duyuyla (sözel-görsel-işitsel) gelen tüm iletileri anlamlandırıp beş duyunun ötesine geçmesine olanak sunar. Bireyin biliş ötesini de okumaya ve düzenlemesiyle devam eden bu süreçte görünenlerin ardındaki görmeye (anlamaya) başlar. Bilmenin verdiği hazzı edinmeyi öğrenince okumanın asıl amacı olan okumayı bir zevk haline dönüştürme sağlanmış olur ve bu aşama okuma kültürü edinmiş olma ile literatürde karşılık bulur. Okuma kültürü edinme sürecine ilişkin bu aşamalar insanın bu dünyaya gelişiyle başlamakla birlikte temelde belli aşamalarda belli becerilerin edinilmesini içermektedir. Bu evrelerde edinilmesi gereken beceriler; erken çocukluk döneminde görsel ve yazılı kültür ürünleriyle tanışma; temel okuma becerisi edinimiyle okuma yazmanın alışkanlığa dönüşmesi; ardından eleştirel okuma yazma becerisi edinilmesi ile bu birikimin bireysel ve toplumsal düzlemde bir yaşam biçimine dönüştürülmesidir (Samur, 2014). Bu aşamalar ve edinilmesi gereken beceriler Şekil 1’de sunulmuştur (Samur, 2014; Sever, 2013; 2012).



Şekil 1. Okuma Kültürü Edinim Süreci

Şekil 1’de görüldüğü üzere; okuma kültürü edinim sürecinde her evrede kendi içerisinde belli becerilerin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu becerilerin edinilmesi, sistematik ve programlı bir eğitim süreci eşliğinde bireyin tüm iletişim kanalları vasıtasıyla gelen bilgiyi yeniden üreterek yaşamında aktif bir şekilde kullanımını sağlayan evrensel okuryazarlık becerisine erişimini hedeflemektedir (Şentürk, 2011). Evrensel okuryazarlık seviyesi de bilginin doğası gereği hiç bitmeyip sürekli yenilenen dinamik ve üretken bir süreç olup bilgiyle sürekli beslenip yenilenmeyi gerektirmektedir.

Okuma kültürü edinmiş evrensel bir okuryazar olma seviyesine erişim karmaşık bir süreç olup çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Çünkü okuma kültürü; paydaşları olan öğrenci, öğretmen, aile ve toplumdaki fertlerin bu bilince erişimini sağlayacak sistemli ve planlı uygulamalarla desteklenerek oluşturulan sistematik bir birlikteliği gerektirir (Bulut, 2018; Samur, 2014). Kültür kavramının da uzun süreçte oluşan bir yaşam biçimi olması sebebiyle okuma kültürünün oluşması da süreç temelli bir yapılandırmayı gerekli kılmaktadır (Samur, 2014). Gerek bireysel okuma kültürü gerekse toplumsal okuma kültürünün oluşum ve gelişimi, bu süreci etkileyen tüm paydaşların ortak katkısıyla gelişmektedir. Toplumda ve bireylerde okuma bilincini oluşturma, okuma faaliyetlerini yaygınlaştırma, okuma, anlama ve yorumlama becerilerinin gelişimiyle okuma kültürünün geliştirilmesi amaçlanıyorsa bireyin doğumundan başlayarak evrensel okuryazarlık seviyesine ulaşmaya kadar yaşamının her aşamasında bilinçli ve sistemli bir devlet politikası olarak ele alınmalıdır. Çünkü bir ülkenin gelişmişliği okuryazar oranıyla ve okuma kültürüyle yakından ilişkilidir (Arslan vd., 2009; Doğan vd., 2018).

Okuma kültürü edinimi ülkemiz açısından değerlendirildiğinde bireylerin çoğunlukla temel okuryazarlık seviyesinde kaldığı (Samur, 2014), okuma kültürü altyapısının zayıf olduğu, bu durumun temel sebebi ise okuma kültüründen yoksun olma olarak değerlendirilmektedir (Saracoğlu vd., 2003). Bu eksikliği giderip ülkemizde okuma kültürünü geliştirip ve yaygınlaştırmak adına başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlar birçok faaliyet yürütmektedir. Türkiye Yayıncılar Birliği (TYB), Türk Kütüphanecileri Derneği (TKD), Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Okuma Kültürü Derneği (2018) gibi çeşitli platformlarda faaliyetlerini sürdüren bu örgütler, ülkemizde okuma kültürünü geliştirerek okumayı herkes için ulaşılabilir hale getirme ve nitelikli okuma ortamlarının oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen “Dost

Kitaplar-Dost Öğrenciler” Kitap Okuma Etkinliği (2016), Okuma Saati Projesi (2018), 4 Kalem Tekniği ile Nitelikli Okuma Projesi, Bir Kitap Bir Nefes Projesi (2022), “Oku-Yorum” Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Projesi (2021); üniversitelerin yürüttüğü Minik Eller Kitaplarla Buluşuyor (2021), Okuyan Üniversite-Okuyan Lise (2022) gibi çeşitli projeler ve Cumhuriyet’in 100. kuruluş yılı kapsamında 2023 kitabın okuyucuyla buluşturulması amacıyla gerçekleştirilen “2023 Kitap Projesi” gibi etkinlikler okuma alışkanlığı ve beraberinde okuma kültürünün yaygınlaşmasına katkı sağlayan çalışmalar arasında sayılabilir. Ayrıca OKUYAY-Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu tarafından yapılan Türkiye Okuma Kültürü Araştırması (2019), Okuma Kültürü Haritalama Çalışması (2019), Bağımsız Kitabevleri Raporu (2019) gibi çalışmalarının yanı sıra toplumda okuma kültürünü geliştirmek ve yaygınlaştırmak adına 4 pilot bölgedeki çocukları, ebeveynleri, öğretmenleri, kamu kuruluşlarını, kütüphaneleri ve sivil toplumu, yayıncılık paydaşlarıyla buluşturarak çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Proje sonunda okuma kültürünü geliştirmek için bir başvuru kaynağı öngörüsüyle hazırlanan “Okuma Kültürünü Geliştirmeye Yardımcı Kılavuz” ile de bu gelişime katkı sağlanması amaçlanmıştır (OKUYAY, 2019).

Ülkemizde çeşitli platformlarda yapılan bu çalışmalara rağmen okuma oranı ve beraberinde okuma kültürünün yine de istenilen seviyelere ulaşamadığı görülmektedir. Nitekim OKUYAY-Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu tarafından yapılan 15 yaş üstü nüfusun okuma alışkanlıkları ve okuma kültürünü yaygınlaştırma konusunda yapılması gerekenlerin ortaya konulması ve okumayı en çok neyin tetiklediğinin belirlenmesinin amaçlandığı Okuma Kültürü Araştırmasının (2019) sonuçları bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda; son üç ayda Türkiye ortalamasında 2,7 adet kitap okunduğu, %36’sının hiç kitap okumadığı, okuyanlar arasında ise %44’ünün 1-2 kitap arasında okuduğu, düzenli okuyanların oranı %42,3, okumayanların oranı ise %22,5 olduğu, hiç kitap satın almayanların %40, yılda bir kez alanların %18 olduğu, hiçbir kitaba sahip olmayanların %22 olduğu, 1 ila 20 arasında kitap sahibi olanların %45 olduğu, %40’ının hiçbir zaman kitap almadığı, %63’ünün kütüphaneye hiç gitmediği, %79’unun ise süreli yayınları hiç takip etmediği belirlenmiştir. Bu raporda toplumun 42’si okuyan kümesi olarak tanımlanmıştır. Bu araştırma sonucunda; az okuyanlar ya da okumayanlar grubunda yer alanların da okuma kültürüne bakış açılarının olumlu olduğu, okumaya dair düşünce, yaklaşım ve tercihlerinin okuyanlarla paralel olduğu ve okumanın yaygınlaşması karşısında zihniyet açısından bir engel olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmadan hareketle okuyanlar grubundaki kişi sayısı oranı düşük olmasına karşın toplumda okumaya karşı olumlu bir bakış açısının hâkim olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Okuma Kültürü Haritalama Çalışmasında (2019) da Türkiye’de okuma kültürüne ilişkin algı ve yaklaşım incelendiğinde ortak kanaat “Türkiye’de okuma kültürü yok” olarak ifade edilmiştir (OKUYAY, 2019). Bu durumun sebepleri arasında ise eğitim sisteminin etkileri, okuma davranışının çocukluk çağında kazanılmaması, nitelikli okuma ortamlarının olmaması, teknolojinin ve görsel araçlarının okumaya tercih edilmesi ile yoğun sosyal medya kullanımı yer almaktadır (OKUYAY, 2019). Bu araştırma sonucunda çözüm olarak ise “insanlar daha fazla kitaba maruz bırakılmalı”, “kitap, merak ve iştah uyandırmalı”, “paylaşım kültürü desteklenmeli” önerileri sunulmuştur. Bu sonuçlar; toplum olarak okuma seviyemizi bildiğimizi ve okuma sürecinde aile ve okulun önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Okuma Kültürü Araştırması (2019) sonuçlarında da katılımcılara göre okuma kültürünün yaygınlaşması için %45 oranıyla anne-babaların yönlendirilmesi, %30 oranıyla okullara öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve ileri sürülen önerilerden hareketle, okuma bilincine sahip ve okumaya önem veren bir toplum olmamıza rağmen eyleme geçme noktasında sorunlar olduğu söylenebilir. Bu sorunların çözümüyle ilgili Kültür ve Turizm Bakanlığı desteğiyle gerçekleştirilen Okuma Kültürü Çalıştayında (2018) “Türkiye’de okuma kültürünün oluşturulabilmesi için devletin, özel sektörün, sivil toplum kuruluşlarının, kültür-sanat dünyasının, medyanın, gönüllülerin, üniversitelerin ve öğrencilerin dâhil olacağı bir “okuma kültürü hareketi/seferberliği”

yapılmasının gerekliliği vurgulanmış ve bu seferberliğin gerçekleştirilmesi için bir dizi eyleme karar verilmiştir.

Bu seferberliğin gerçekleşip okuma kültürünün oluşturulmasındaki etmenlerin başında aile ve okulun etkisi gelmektedir (Alan, 2020; Fırat ve Coşkun, 2017; Körkuyu, 2014; Ünlü ve Eğilmez, 2021). Okuma kültürünün temelleri ailede atılmakla birlikte okullarda öğretmenlerin elinde şekillenmektedir (Ünlü ve Eğilmez, 2021). Öğrencilerin okuma kültürünü şekillendiren öğretmenlerin eğitimi, kültür düzeyi, vizyonu, okuma kültürü alt yapısı bu kültürün geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Ak Başoğul, 2018). Okuma bilicinin oluşturulması, okuma faaliyetlerinin yaygınlaştırılması, düşünce dünyasının geliştirilmesinde ve okuma kültürünün edinilmesinde Türkçe öğretmeleri ise daha özel bir konuma sahiptir (Körkuyu, 2014; Ünlü ve Eğilmez, 2021). Bir kültür ve beceri dersi olan Türkçe dersinde öğretmenlerin; okuyan, düşünen, yorumlayan, eleştiren ve üreten bireyler yetiştirebilmeleri için öğrencilerini okuma zevk ve alışkanlığı kazanmış, okumayı bir yaşam biçimi haline dönüştürerek okuma kültürü edinmiş evrensel okuryazar bir birey olarak yetiştirmeleri gereklidir. Çünkü anadili eğitiminin en temel amaçlarından biri de okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmektir (Sever, 2006; Ünlü ve Eğilmez, 2021). Ancak Türkçe öğretimi bağlamında okuma kültürünün kazandırılmasında okul türü, öğretmenlerin ilgi, bilgi ve dünya görüşü MEB'in uygulamalarına ve yönlendirmelerine göre farklılık göstermektedir (Ak Başoğul, 2018). Yapılan araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürünün geliştirilmesinde rol model oldukları, okumayı teşvik ettikleri ancak sınıf içi etkinliklerde kitaplara ilgili etkinliklere çok fazla yer veremedikleri (Ülper, 2011), kitapların olumlu etkilerini ön plana çıkarmalarına karşın sınıf içerisinde kitap kullanım oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Ak Başoğul, 2018). Bunun yanı sıra devlet okullarında okuma kültürünün gelişimi; ders kitabı ve öğretmen odaklı olarak yürütülmekte, kitap önermekten çekinen ya da sadece 100 Temel Eser'den önermekle yetinen öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Ak Başoğul, 2018). Ayrıca Türkçe öğretmenleri de Türkçe ders kitaplarının öğrencilerde estetik duyarlılık oluşturulmasında kılavuzluk etme, okumaya istek uyandırma ve okuma kültürü edindirmede yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedirler (Saltık, 2017). Türkçe öğretmenlerinin olanakları çerçevesinde öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek için çeşitli faaliyetler yürütmelerine (Ünlü, 2019) karşın okuma kültürünün kavramsal çerçevesini belirleme ve kitap seçimi noktasında zorlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Polat, 2019). Bu araştırmalardan hareketle okuma kültürünü geliştirme açısından Milli Eğitim düzeyinde ortak bir yaklaşımın kabul edilmediği ve yapılan uygulamaların bireysel düzeyde kaldığı söylenebilir.

Oysaki okuma kültürüne sahip öğretmenler oluşturdukları sinerjiyle gerek okul içi gerekse okul dışı öğrenmelerde okuma kültürünün oluşumuna ve gelişimine katkı sağlayacak ortamların hazırlanmasında önemli bir işleve sahiptir. Bu öneme rağmen öğretmenlerin uygulamalarındaki bu farklılıkların açığa çıkışında öğretmenlerin sahip olduğu okuma kültürü ve aldıkları eğitimin kalitesi de göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimi sürecinde okuma kültürleri gelişmiş evrensel okuryazarlık seviyesine ulaşmış bireyler olarak yetiştirilmeleri beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu ortaya koymaktadır (Akyüz, 2013; Özkaya ve Çetin, 2014; Saracaloğlu vd., 2003; Balcı, 2013; Yılmaz, 2007). Beraberinde okuma kültürü düzeylerinin düşük (Kuşdemir vd., 2020) ya da orta düzeyde (Baki ve Gökçe, 2020; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Şengül Bircan, 2017; Yıldız vd., 2015) kümelendiğini, büyük çoğunluğunun okuma kültüründen yoksun olduğu ve yerleşik bir okuma kültürüne sahip olmadıklarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Yıldız vd., 2015; Sever vd., 2017; Yılmaz, 2007). Türkçe öğretmenleri (Ünlü, 2019; Polat, 2019; Ak Başoğul, 2018) ve öğretmen adaylarının okuma kültürlerini belirlemek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte (Altunkaya ve Doğar, 2018; Ayyıldız vd., 2006; Baki ve Gökçe, 2020; Bulut vd., 2020; Kuşdemir vd., 2020; Sever vd., 2017; Yaşar, 2022; Yıldız vd., 2015) bu

araştırmalarda çoğunlukla okuma kültürünün gelişimine ilişkin ihtiyaçlara dair tespitlerden oluşmaktadır. Oysaki okuma kültürünün gelişimi belirli tespitlerin yapılmasının ötesinde bireysel etkinliklerin yanı sıra okuma becerilerinin gelişimi için aktif uygulamalar içeren, işbirlikçi okuma ortamları oluşturan ve öğrencilerin okuduklarını paylaşacakları okuma yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalı araştırmalara ihtiyaç vardır (Doğan vd., 2018; Sarı vd., 2017; Ünlü, 2019).

Sahip olduğu niteliklerle birçok okuma tekniği ve stratejisini içeren yöntemlerden biri de okuma çemberleridir. Okuma becerisinin gelişmesine çeşitli yönlerden katkı sağlayan okuma çemberi yöntemi, okurların bir metni önce bireysel olarak okuyup ardından grup halinde tartışmaları olmak üzere bireysel ve grup halinde okumayı bünyesinde birleştiren bir okuma yöntemidir. Kitap seçimi, grupların oluşturulması noktasında okurların seçimlerinin esas olduğu bu yöntemde, temel ve seçimlik olmak üzere iki rol düzeyi mevcuttur. Bu yöntemde kullanılan temel roller; bağ kurucu, sorgulayıcı, okuma aydınlatıcısı ve ressam; seçimlik roller ise özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, hareket izcisi, tahmin edici ve karakter ustası, gözlemci, film eleştirmenidir (Daniels, 2002). Okuma sürecinin ilk aşamasında grupça belirlenen bu rol yapraklarının seçimi aracılığıyla öncelikle bireysel okuma görevi tamamlanır. İkinci aşamada belirlenen tarihlerde yapılan toplantılarda bir araya gelen okurlar, bu roller çerçevesinde yapılan okuma etkinlikleriyle grupça rollerine ilişkin elde ettikleri bilgileri paylaşıp tartışır ve o çember sonlandırılır (Schoonmaker, 2014). Bu çemberin ardından belirlenen kitap sayısı kadar okuma çemberi, her birinde rollerin ve kitapların değişimine bağlı olarak sürdürülür. Yapılan her çemberin sonunda grup, topluca yaptıkları okuma etkinliklere ilişkin şiir, slogan, afiş, resimli kitap hazırlama, sanatsal bir çalışma yapma (kolaj, resim, şiir), pandomim, kukla tiyatrosu, drama gibi çeşitli uygulamalarla da ait okuma etkinliğine dair yaptıkları projeye de çember sonlandırır (Moeller ve Moeller, 2007). Bu aşamalar çerçevesinde belirlenen kitap sayısınınca okuma çemberi tekrarlanır.

Bu okuma yönteminde bireysel okuma sonrasında okur, akranlar ve moderatör (öğretmen) eşliğinde yapılan grup toplantılarında etkileşimli okuma etkinlikleri, iş birliği olarak uygulanır ve yapılan projelerle de bu iş birliği pekiştirilir. Sunduğu bu niteliklerle okuyucu tepkisi teorisi, şema teorisi ve araştırmaya dayalı öğrenme teorisi ve sosyo-kültürel kurama göre şekillenen bu yöntem (McElvain, 2010), okuma becerilerinin gelişimi için okurlara birçok yönden katkı sağlayarak eğlenceli bir okuma deneyimi sunmaktadır. Sahip olduğu bu niteliklerle üst düzey okuma yöntemlerinden biri olan okuma çemberlerine ilişkin alan yazında çeşitli araştırmalar yapılmış olmakla birlikte öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar; okuma çemberlerinin okuma sürecine etkileri (Çermik vd., 2019; Doğan vd., 2019), yöntemin okuma tutum ve alışkanlığına etkisi (Doğa vd., 2018) ve eleştirel okuryazarlık becerilerine etkisi (Baki, 2022) ile sınırlıdır. Oysaki okuma çemberleri, bir grup okuma etkinliği olması sebebiyle okuma kültürünün gelişimine pek çok katkı sağlayacak niteliktedir. Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürlerinin gelişiminde farklı bir okuma yöntemini tanıyarak bunu gerek kişisel yaşamlarında gerekse meslek yaşamlarında kullanmaları açısından farkındalık kazandırmasının yanı sıra bu yöntemin okuma kültürünü geliştirmedeki etkisinin incelenmesi açısından önemlidir. Bu araştırmayla bireysel okumanın yanı sıra grup halinde yapılan okuma etkinliğiyle de fikirlerin tartışılmasına olanak sunan bu yöntemin gerek bireysel okuma kültürüne gerekse toplumsal okuma kültürüne katkı sağlayacağı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla yöntemin uygulanmasında ihtisaslaşan yenilikçi ve öncü öğretmen adaylarının bu yöntemi kendi görev yapacakları kurumlarda hem meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle gerçekleştirecekleri okuma etkinliklerinde kullanarak toplumsal olarak da okuma kültürünün geliştirilmesine katkı sağlayacakları öngörülmektedir. Bu gerekçeler çerçevesinde bu araştırmada okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürlerinin gelişimine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1.Okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının bireysel açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?
- 2.Okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının temel okuma becerileri açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?
- 3.Okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının kitap seçimi açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?
- 4.Okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri açısından okuma kültürlerinin gelişimine katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu model, çoklu bilgi kaynaklarıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplamasını ve durumun en ince ayrıntılarıyla tanımlamasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Bu modelde, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri, genelleme yapılmadan mevcut durumdan bir kesit alınarak mevcut durum ayrıntılı bir şekilde ve derinlemesine yansıtılır (Creswell, 2013). Bu modelde amaç sonuçların genellenmesi olmayıp bir duruma ilişkin ulaşılan bulguların kullanılarak benzer durumların anlaşılmasına ilişkin deneyimlerin ve örneklemelerin sunulmasıdır. Bu araştırmada okuma çemberlerinin Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürlerine ilişkin etkilerine ilişkin oluşan durumun derinlemesine betimlenmesi amaçlanmış olduğu için bu model kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Merriam, 2018). Amaçlı örnekleme yönteminde; seçilen olgu, kişi ya da durumların belirlenmesinde maksatlı bir seçim gerçekleştirilir (Creswell, 2017). Çalışma grubu oluşturulurken araştırma amacı çerçevesinde oluşturulan ölçütler araştırma öncesinde belirlendiği için (Patton, 2014) araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Gönüllü olarak katılım ve okuma çemberi yöntemi hakkında bilgi sahibi olmama araştırma çerçevesinde belirlenen ölçütlerdir. Bu ölçütlere göre belirlenmiş olan katılımcılar, Türkiye'nin kuzeyindeki bir üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 36'sı kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 47 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasına göre hareket edilmiş olup bu okuma yöntemine katılmak isteyen ve çocuk edebiyatı dersi alan öğretmen adayları çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılarla belli bir forma dayalı olarak yapılan bu görüşme türüyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde edilirken araştırma problemiyle ilgili istenen boyutların güvence altına alınması sağlanır (Patton, 2002). Bu formla katılımcıların fikirlerini daha derinlemesine açıklaması, yanlış anlamaların azaltılması, bireyselliğin korunması ve durumun katılımcının bakış açısıyla değerlendirmesi amaçlanmıştır (Cohen vd., 2011). Okuma kültürüne ilişkin yapılan literatür taraması sonucunda oluşturulan formun ilk şeklinde okuma çemberinin okuma kültürünü geliştirmeye etkisine ilişkin görüşlerini tespit etmek

amacıyla 4 soru yer almıştır. Bu form öncelikle iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve formun uygun olduğu tespit edilmiştir. Ardından forma ilişkin yapılan pilot çalışmayla form, Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 7 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu çalışma sonrasında anlaşılmayan ya da uygulamada oluşacak herhangi bir sorun olmadığı tespit edilmiştir. Formda yer alan sorular şunlardır:

1.Okuma çemberi yönteminin bireysel gelişim açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

2.Okuma çemberi yönteminin temel okuma becerileri açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

3.Okuma çemberi yönteminin görsel okuma becerileri açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

4.Okuma çemberi yönteminin kitap seçimi açısından okuma kültürünüzün gelişimine etkileri nelerdir?

Verilerin toplanması

Araştırma öncesinde katılımcılara okuma çemberi yöntemi ve uygulama sürecine ilişkin genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Okuma çemberi yönteminin okuma kültürünü geliştirmeye etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının bu okuma yöntemini tanımaları amacıyla araştırmacı tarafından Farkındalık Eğitimi verilmiş olup bu eğitimin içeriği Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Farkındalık Eğitimi Aşamaları

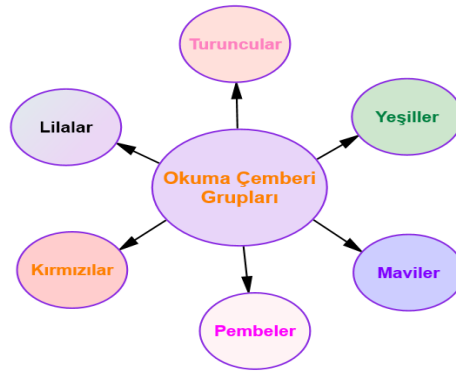
Farkındalık Eğitimi, 1 haftalık süreci kapsamakla birlikte farklı günlerde yapılan toplam 8 saatlik bir süreyi kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarına, okuma çemberi yönteminin ve rol yapılarının özellikleri tanıtılmış ayrıca okuma çemberinin uygulanışına ilişkin örnek videolar izletilmiştir. Ardından okuma çemberinde yapılacak toplantıların içeriği ve bu toplantılardaki kurallar detaylıca anlatılmıştır. Bu yöntemde her uygulama sonucunda drama, pandomim, resim çalışmaları, poster, afiş, kitap tanıtım videosu vb. etkinlikler yoluyla kitaba ilişkin genel bir değerlendirmeyi içeren bir proje çalışması yapılmaktadır. Bu konuda yapılan örnek uygulamalar tanıtılarak her kitabın ardından yapacakları

projelere dair bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirmenin ardından araştırmacı tarafından oluşturulan sanal sınıf tanıtılarak rol yaprakları ve proje dosyalarının sanal sınıfa yüklenmesine ilişkin süreç tanıtılmıştır. Sonrasında okuma çemberi yönteminde her hafta kitaplara ilişkin grup toplantılarının yeri ve saati belirlenmiştir. Katılımcıların bu süreçte yapacakları uygulamalara ilişkin gerçekleştirilen bu eğitimin ardından okunacak kitaplara karar verilmiştir. Okuma çemberinde okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığını geliştirmek için kitap seçimi öğrencilere bırakılabilir (Moeller ve Moeller, 2007). Bu gerekçeyle katılımcıların çocuk edebiyatı alanında okumak istedikleri kitaplara ilişkin görüşleri çerçevesinde kitap listesi oluşturulmuş ve ardından öğretmen adaylarıyla birlikte okunacak kitaplara karar verilmiştir. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarının derslerinde okutacakları çocuk edebiyatı kitaplarını tanıyıp değerlendirecek bir ön uygulama yapmaları amaçlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda belirlenen kitaplar Görseller 1’de sunulmuştur.



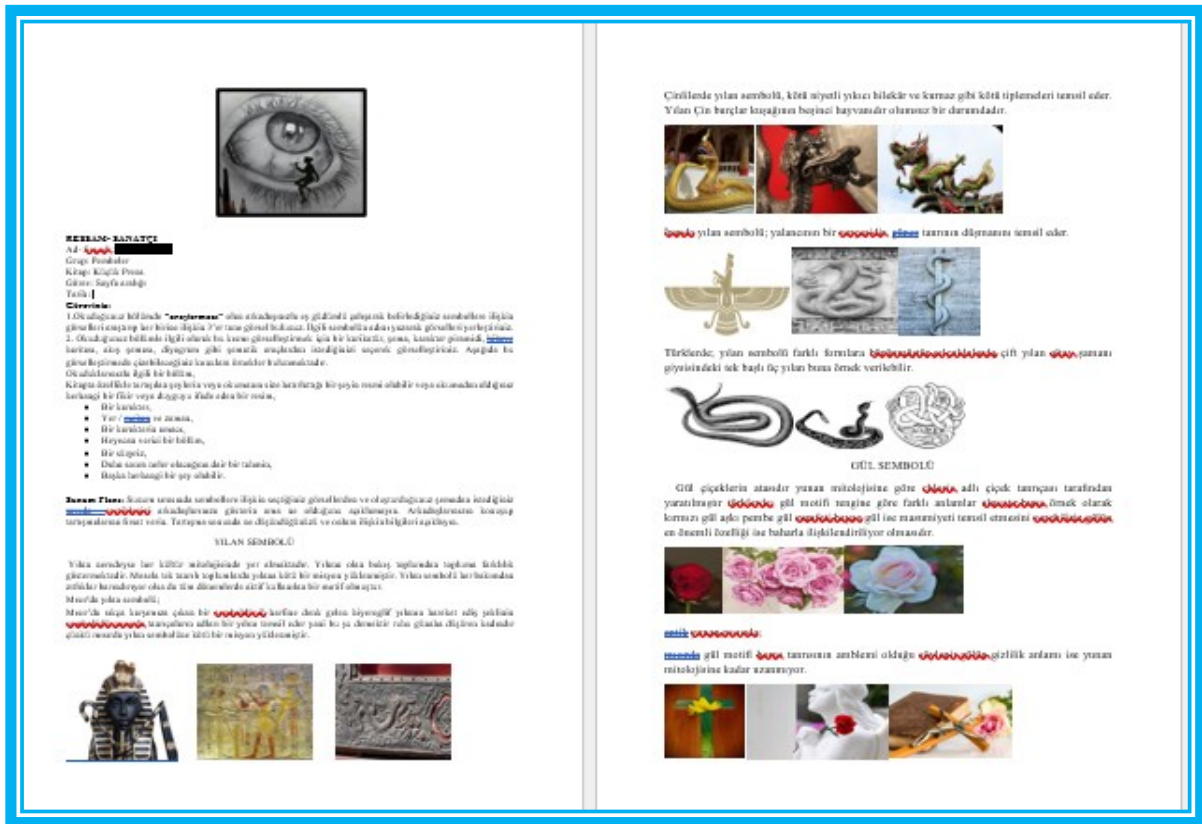
Görseller 1. Okuma Çemberinde Kullanılan Kitaplar

Kitap seçiminin ardından okuma çemberi grupları belirlenmiştir. Katılımcı sayısı eşit olmadığı için grupların dağılımında katılımcıların kendi istekleri ile 8’er (biri 7) kişilik 6 farklı grup oluşturulmuştur. Farkındalık Eğitiminin yapıldığı hafta içerisinde gruplar bir araya gelmiş ve öncelikle kendilerine grup adları belirlemişlerdir. Okuma çemberi gruplarının isimleri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Okuma Çemberi Grupları


Ardından rollerin dağılımı sağlanarak toplantı yer ve saati belirlenmiştir. Her hafta aynı gün ve saatte okuma çemberi toplantılarının yapılmasına karar verilmiş ve yapılan uygulamaların her hafta düzenli olarak Gözlemci tarafından sanal sınıfa yüklenmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca her okuma çemberinin ardından o kitaba ilişkin tüm rol yapraklarının bir araya getirildiği proje dosyasının da sanal sınıfa yüklenmesine karar verilmiştir. Okuma çemberlerinde kullanılan bu rol yaprakları araştırmacı tarafından alan yazındaki çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur (Avcı vd., 2010; Doğan vd., 2018). Her hafta değişen rol ve gruplarla birlikte her öğretmen adayı seçtiği rol yaprağında aldığı göreve göre kitabı okuyarak toplantıya gelmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının oluşturduğu rol yapraklarına ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.



Görsel 2. Küçük Prens, Ressam-Sanatçı Rol Yapağı

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



RESSAM-SANATÇI
Ad-Soyad: İyda KURT
Grup: Yeşiller
Kitap: Kumkurdu
Sayfa aralığı: Tüm kitap
Tarih: 3/01/2022
Göreviniz:

1. Okuduğunuz bölüme "araştırmacı" olan arkadaşınızla eş güdümlü çalışarak belirlediğiniz sembollere ilişkin görselleri arayıp her birine ilişkin 3'er tane görsel bulunuz. İlgili sembolün adını yazarak görselleri yerleştiriniz.


2. Okuduğunuz bölüme ilgili olarak bu kavramı görselleştirmek için bir karakter, papa, karakter parçası, hikaye hatırası, akış şeması, diyagram gibi yaratıcı araçlardan istediğinizi seçerek görselleştiriniz. Ayrıca bu görselleştirmede çeşitleneceğiniz konulara örnekler bulunmalıdır.

Okuduklarınızla ilgili bir bölüm,
Kitapta özellikle tartışılan şeylerin veya okumadan önce hatırlattığı bir şeyin resmi olabilir veya okumadan aldığınız herhangi bir fikir veya duyguyu ifade eden bir resim,

- Bir karakter,
- Yer / mekan ve zaman,
- Bir karakterin amacı,
- Hayacan verici bir bölüm,
- Bir şeyin,
- Daha sonra ne olacakmış dair bir tahmin,
- Başka herhangi bir şey olabilir.


Sunum Planı: Sunum sırasında sembollere ilişkin seçtiğiniz görsellerden ve oluşturduğunuz pazanlar istediğiniz sayıda seçtiklerinizi arkadaşlarınızın gösterin ama ne olduğunuzu açıklanmaya. Arkadaşlarınızın konuşup tartışmalarına fırsat verin. Tartışma sonunda ne tartıştığınızı ve onlara ilişkin bilgilerinizi açıklayın.

2. Soru: Zacharim'a'nın iç sesi ve bazı sorularının peşine girelimiz mi?



Ben, ben olmadan önce yaşadım?
Annem ve babam neden sürekli çalışıyor?
Evren nedir?
Ama insanlar, tehlikeli bir şey yapmadan önce ölmez miydi?
madaya değil mi?


1- Saktağan kıyısı:



2- Kayıtlı yıldız:




3- Yıldız:



4. Güneş:




5. Ağaç:



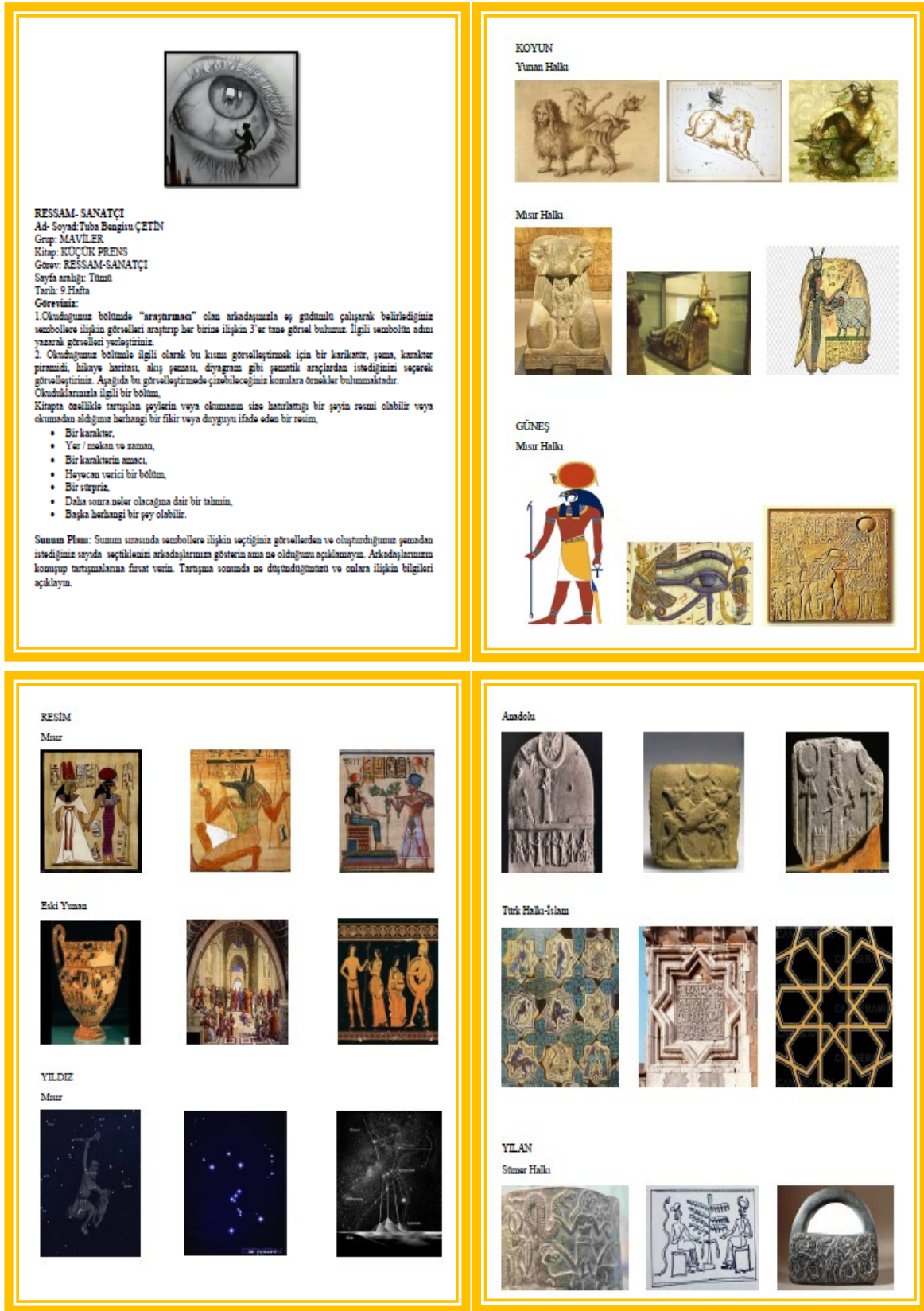
6. Kaya:



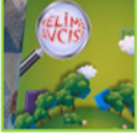
7. Kart:



Görsel 3. Kumkurdu, Ressam-Sanatçı Rol Yaprağı



Görsel 4. Küçük Prens, Ressam (Sanatçı) Rol Yaprağı




Ad-Soyadı: Zeynep Nurlu KANAT
Grup: MAVİLER
Kıtıp: Küçük Prens
Sayfa aralığı: 217
Tarih: 9. hafta

Görevleri:

- Bağın okunmasında şüpheli veya yabancı olan önemli kelimeleri bulmak.
- Okunmuş kelimeleri sırtıyın.
- Daha sonra konularını bir sözlükten veya başka bir kaynaktan ara edin.
- Bildiğiniz kelimeler için çok fazla tekrar ediyorsa veya metnin anlamını/inişilmesinde anahtar bir role sahipse seçilip paylaşılabilir.
- Grup üyelerinin bu kelimeleri bulmasını ve tanımmasını yardımcı olan.

Sayfa-Paragraf	Kelime	Tanım
72-1	İhrak	Övünerek kabarmak, üstünlük tadlamak, kurılmak: "Milletin, vatanın bir faydasını delmeceyle diğer kökürleridir." - Sait Faik Abasıyanık
77-1	nasıyan	1. isim Mentecilerle birbirine balık birkaç parçadan oluşan ve yapılarında bazı bölümleri ayırmakta kullanılan, katlanır, taşınır çarçeveli perde, paravana: "Merdininin başında paravanası arabanın bir süpürge gibidir." - Aka Gündüz 2. sıfat, sıfat Adından, yetkininden, zücünden kendisine belli emenden yararlıdır: "Onların sıfatı kışkırtıcı olup elbette paravanan bir gücüne kışkırtıcı yapıları aptarın." - Elif Şafak

Görsel 5. Küçük Prens, Kelime Avcısı Rol Yaprağı



SORGULAYICI
Ad-Soyadı: Hacer Atila
Grup: Yeşiller
Kıtıp: Küçük Kara Balık
Sayfa aralığı: Kırkbeş sayfa
Tarih/hafta: 15.12.2021 /10.hafta

Görevleri: Sizin göreviniz grup üyelerinin tezinde konuyu tartışabilecekleri iyi sorular hazırlamak.

Bu sorular şöyle olabilir:

- Okunmuş yapıtların ilgili.
- Bir karakter hakkında
- Metin hakkında
- Yeni bir kelime hakkında
- Yazarın soruları sorulara bir soruya ilgili olabilir.

Bu soruların tamamı diyerek okutun Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre de soru hazırlanabilir.

Sorular:

1. Kitabın içinde neden küçük ve kara ismi seçmiştir?
2. Kitapta küçük Kara Balık giletten sonra arazi hangi mekânlara gitmiştir?
3. Beşinci tek çocuk olması size neyi geçiriyor?

Bloom Taksonomisine Göre Sorular:

Hatırlama

1. Küçük Kara Balık kitabındaki karakterler kimlerdir?
2. Küçük Kara Balık' a kitabın daha parçasını kim vaatmiştir?

Anlama

1. Kitabın ana düşüncesi ne olabilir?
2. Küçük Kara Balık

Uygulama

1. Her parça bir soru var mıdır?
2. Küçük Kara Balık ile okuduğunuz diğer kitaplar arasında nasıl bir bağ vardır?

Çözümleme

1. Küçük Kara Balık sırtı, neden merak etmiştir?
2. Siz kendinizi Küçük Balık' ın yerinde olsaydınız düşünseydiniz, neden?

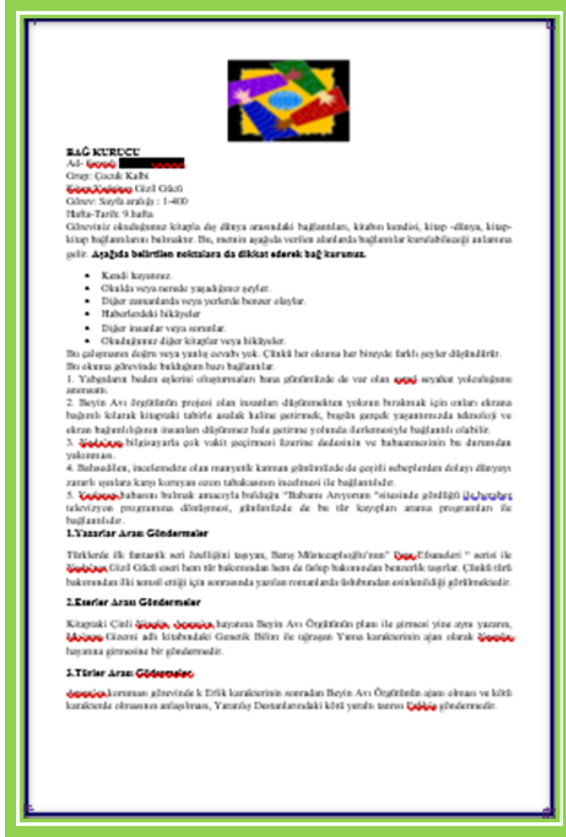
Değerlendirme

1. Kitabın tabiriyle var mı kurbanı size neyi hatırlatıyor?
2. Küçük Kara Balık güdükten dışı deşil de çamur çise çise gidiyor, yazar burada neyi kastettiği olabilir?

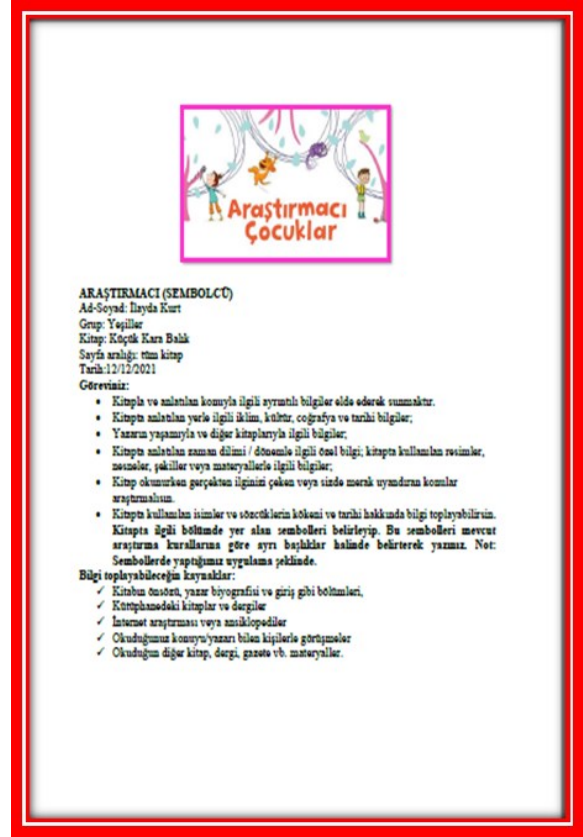
Yaratma

1. Sence Küçük Kara Balık' a ne olmalı olabilir?
2. Küçük Kara Balık kitabın tüm okunmayı pekiştiren kuramda nasıl yeniden kurabiliriz?

Görsel 6. Küçük Kara Balık, Sorgulayıcı Rol Yaprağı



Görsel 7. Yada'nın Gizil Gücü, Bağ Kurucu Rol Yap.



Görsel 8. Küçük Karabalık, Araştırmacı Rol Yap.

Bu uygulama çerçevesinde belirlenen plana göre her hafta bir kitap olmak üzere toplam 11 kitap okunmuştur. 1 haftalık farkındalık eğitimi, 11 haftalık okuma çemberleri uygulama süreci ve 1 haftalık süreçte yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere araştırma süreci 12 hafta sürmüştür.

Verilerin analizi

Nitel araştırmalarda analiz, elde edilen veri yığını gözlemlemek ve tümevarımsal bir yaklaşımla bunları organize ederek anlaşılabilir bir düzene ulaşma süreçlerinden oluşmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırmada yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analizde veriler betimsel bir yaklaşımla ve derin bir işleme tabi tutularak önceden belirlenen temalar altında sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okuma çemberinin okuma kültürünü geliştirmeye etkisinin incelendiği bu araştırmada, verilerin analizine ilişkin temalar önceden belirlenmiş olduğu için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle elde edilen bulgular, şekiller halinde alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada verilerin geçerliliğini sağlamak için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte nitel araştırma verilerini, iki ya da daha fazla uzmanın birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmesi sağlandığı için analizi üçgenleme yoluyla karşılaştırılır (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu araştırma verilerinin araştırmacı dışında iki bağımsız uzmanın analiz etmesi ve karşılaştırması sağlanmıştır. Araştırmacı ve

alan uzmanlarının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları puanlamaların tutarlılığı “görüş birliği” ya da “görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemelerle değerlendirilmiştir. Araştırmacı ya da alan uzmanı tarafından çelişkiye düşülen değerlendirmelerde diğeri puanlayıcının görüşü alınıp ortak fikir birliğine varılarak düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının, araştırmanın güvenilirliği üzerindeki etkisi ve puanlamaya ilişkin yapılan kodlamada veri analizinin güvenilirliği; Miles ve Huberman’ın (1994) formülünden [Görüş birliği/ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı) x100] yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu inceleme sonucunda araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) %87.3 ve %90.6 olarak belirlenmiş olup bu oranın %70’in üzerinde olması sebebiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kodlayıcılar arasında yüksek bir tutarlılık sağlandığını ve bu tutarlığın güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için veri toplama aracının hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirliği artırmak için ise verilerin analizinde iki uzmanın da görüşlerine başvurulmuş, tutarlılıklar ve çelişkilere dayalı olarak ortaya çıkan farklılıklar değerlendirilerek temalara ve kodlara karar verilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla da katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okuma çemberinin okuma kültürüne katkılarına ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine dair bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmalardan hareketle bireysel gelişime, temel okuma becerilerine, kitap seçimine ve görsel okuma becerilerine etkisi olmak üzere dört tema altında toplanmış, elde edilen bulgular şekillerle ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Okuma çemberinin bireysel gelişime etkisi

Okuma çemberlerinin Türkçe öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Okuma Çemberlerinin Bireysel Gelişime Etkisi

Şekil 4'e göre okuma çemberi yönteminin katılımcıların bireysel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %42.55'i (f=20) farklı bakış açısı kazanma, %36.17'si (f=17) düşünme becerilerini geliştirme, %27.65'i (f=13) kitapların önemini kavrama, %25.53'ü (f=12) okuma sevgisi kazanma, okuma ilgi ve merakını artırma, okuma alışkanlığı kazanma, %14.89'u (f=7) grupla çalışma ve işbirliği kazanma, %8.51'i (f=4) bilgi ve kültürünü artırma, %12.76'sı (f=6) okuma zevki kazanma, %6.38 (f=3) hayal gücünün gelişimine katkı sağlama, tartışma becerilerini geliştirme, araştırma becerilerini geliştirme, %4.25'i (f=2) özgüveni geliştirme ve dikkati artırma olarak belirtilmiştir.

Okuma çemberinin bireysel gelişime etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kitaplar güzel mesajlar içerdiği için ve artık gerçek manada okumayı öğrendim (K, 1).

Artık eskisi gibi okumuyorum, bakış açım değişti (K, 9).

Okuduğumuz her kelime ve anlam çıkardığımız her sayfa düşüncemize yoldaş oluyor ve hayatımızı şekillendiriyor (K, 22).

Okuma çemberi kitap okuma hevesini getiren, eğlendirirken okutan bir uygulama. İnsanı kitap okuması için güdüleyen, kitaplar üzerinde daha fazla araştırma yapmamızı sağlayan çok yönlü bir okuma yöntemi (K, 17).

Görünmeyen, derinlerde yatan anlamları keşfetmemi sağladı (K, 14).

Artık şimdi değil bir kitap, bir yerlerden elime geçen bir cümlede bile mana arıyorum (K, 6).

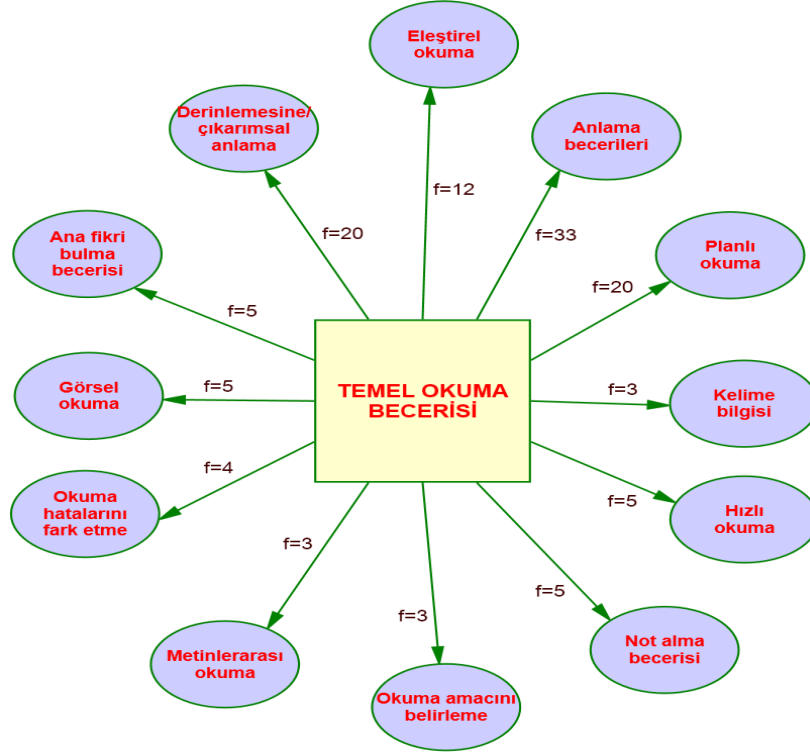
Kitap bulmakta zorlanan bir insanım her kitabı okuyamam seçiciyimdir. Lâkin okuma çemberi sayesinde kitaplara bakış açım değişti (K, 11).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin, öğretmen adaylarının okumaya ilişkin bakış açılarının değişimine ve kitapları daha derinlemesine incelemelerine olanak sağladığı söylenebilir. Diğer

bir ifadeyle bu yöntemin, okumaya yönelik farkındalıklarını geliştirerek her şeyde bir anlam arayacak bilinç düzeyine gelen okuyucular olmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

Okuma çemberinin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisi

Okuma çemberlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Okuma Çemberlerinin Temel Okuma Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Şekil 5'e göre okuma çemberi yönteminin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %70.21'i (f=33) anlama becerileri, %42.55'i (f=20) planlı okuma, derinlemesine/çıkarımsal anlama, %25.53'ü (f=12) eleştirel okuma becerisi, %10.63'ü (f=5) görsel okuma, ana fikir bulma becerisi, hızlı okuma, not alma, %6.38'i (f=3) metinler arası okuma, kelime bilgisinin gelişimi, okuma amacını belirleme olarak belirtilmiştir.

Okuma çemberinin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kitapların daha etkili ve anlamlı hale getirilmesinde yardımcı olmuştur. Artık kitapları sadece okumak için okumuyoruz. Kitaplar okurken daha anlam kazanıyor, kitapların içerisindeki konulara daha eleştirel bakış açısıyla bakabiliyoruz (K, 3).

Kitap okurken ana fikir bulmakta fazlasıyla zorlanırdım. Okuma çemberinden sonra üstlendiğim görevlerle kitabı okuyunca verilen mesajı daha kolay alabilmeye başladım (K, 14).

Hikayedeki her kelimeyi en detaylı haliyle kavramamı sağlarken o kelimeler üzerinde araştırma yapmamı sağladı (K, 7).

Bu etkinlik, aslında doğru okuma yöntemini bilmediğimizi ve salt okumak için okuduğumuzu görmemiz açısından önemli bir gözlem oldu (K, 25).

Okuma hızım artı. Okumaya olan ilgim daha üst bir seviyeye çıktı (K, 6).

Okuma çemberi etkinliğinden sonra kitap okurken yaptığım hataların farkına vardım (K, 33).

Okumayı sevdiğim ve bunu bir alışkanlık haline getiren bir uygulamadır. Bunun sebebi okumayı zevk alınacak bir aktivite haline getirmesidir (K, 41).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının temel okuma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Bu yöntemin kitapların içeriğinin anlamlandırılması, kelimelerin anlamlarının daha detaylıca incelenmesi ve okuma sürecinde yapılan hataların farkında vararak okuma sürecinin değerlendirilmesi açısından katkı sağladığı söylenebilir.

Okuma çemberlerinin kitap seçimine etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma çemberinin, okuma kitap seçimine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Okuma Çemberlerinin Kitap Seçimine Etkisi

Şekil 6'ya göre okuma çemberi yönteminin kitap seçimine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %65.95'i (f=31) iç yapı özelliklerinin önemi, %48.93'ü (f=23) dış yapı özelliklerinin önemi, %42.55'i (f=20) yaş ve gelişim düzeyine göre seçmenin önemi, %29.78'i (f=14) nitelikli kitap seçiminin önemi, %12.76 (f=6) düşünme gücünü geliştirmesinin önemi, amaca göre seçmenin önemi, %10.63'ü (f=5) etkisi yok, %8.51'i (f=4) kitap türünü tanımanın önemi, ilgi ve isteğe göre seçmenin önemi, yaşama hazırlamasının önemi, %4.25'i (f=2) tavsiye öncesi okumanın önemi, %2.12'si (f=1) yazarı tanımının önemi, yayınevinin önemi olarak belirtilmiştir.

Okuma çemberinin kitap seçimine etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Hangi kitabın hangi yaş düzeyinde okutulacağı konusunda yardımcı oldu (K, 7).

Bu uygulama beni kitap seçimi yaparken daha dikkatli, titiz olmaya, nitelikli ve verimli tartışma yapılabilecek kitaplar seçmeye yönlendirdi (K, 5).

Kitabın inceliği ya da kalınlığına bağlı değil de içinde anlatılanların önemli olduğunun farkına vardım. Önemli olan kitabın verdiği mesajdır bunu anladım (K, 11).

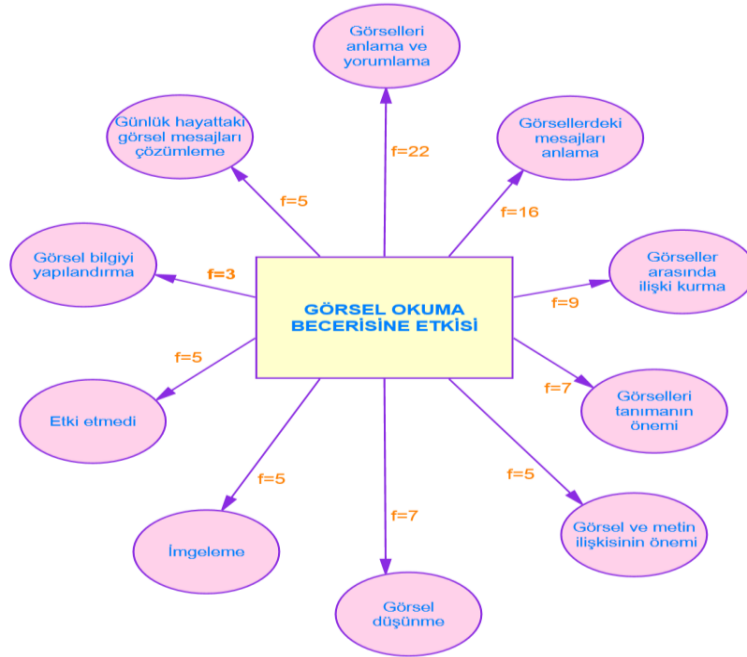
Çocuğun yaş seviyesine, çocuğun ilgi alanına göre ve çocuğun okuma isteğine bağlı nasıl bir yol izleneceğini öğretti bana (K, 19).

Hiçbir kitabın sadece sayfalarda yazılı olanlardan ibaret olmadığını anlayınca eskiden bu çok ince bu bana ne katabilir ki dediğim tüm kitapları şu an okumak için can atıyorum. Çünkü hiçbir kitap sadece sayfalarda yazan yazılardan ibaret değildir (K, 8).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının kitap seçimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu yöntemin kitap seçimine; yaş düzeyine ve gelişim özelliklerine göre kitap seçebilme, nitelikli kitaplar seçebilme ve kitapların içeriğinin önemini kavrama açısından katkı sağladığı belirlenmiştir.

Okuma çemberlerinin görsel okuma becerilerinin gelişimine etkisi

Okuma çemberlerinin, Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerine gelişimine etkisine ilişkin görüşlerine Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Okuma Çemberlerinin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi

Şekil 7’ye göre; okuma çemberi yönteminin görsel okuma becerilerine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde; %46.80’i (f=22) görselleri anlam ve yorumlama, %34.04’ü (f=16) görsellerdeki mesajları anlama, %19.14’ü (f=9) görseller arasında ilişki kurma, %14.89’u (f=7) görsel düşünme, görselleri tanımanın önemi, %10.63’ü (f=5) imgeleme, günlük hayattaki görsel mesajları çözümüleme, görsel ve metin ilişkisinin önemi, %6.38’i (f=3) görsel bilgiyi yapılandırma olarak görüş belirtmişlerdir.

Okuma çemberlerinin görsel okuma becerisinin gelişimine etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kitaplardaki resimlerin de içinde çok anlam barındırdığını öğrendim (K, 3).

Dünyada var olan nesnenin neden var olduğunu, nasıl olduğunu, hangi medeniyette ne mana da kullanıldığını değerlendiriyorum (K, 9).

Bir görselin bir kitap kadar derin ve anlamlı bir mana içerdiğini onunla verilen mesajın ne olduğunu anlamakta olumlu bir etki sağladı (K, 11).

Ve etrafındaki birçok şeyin anlamlı ve göze daha güzel olduğunu öğrendim (K, 24).

Görselli kitaplarda ise görsellerin dilini öğrendim sadece görsele bakarak bile kitabı çözümlenebiliyorum (K, 5).

Metinle görsel arasındaki ilişkiyi okuma çemberi sayesinde daha net bir şekilde fark etmeye başladım (K,30).

Bu görüşlerden hareketle okuma çemberi yönteminin, Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Bu yöntemin; kitaplardaki görsellerin mesajlarını kavrama, görsellerin kültürlerarası etkileşimi, metin ve görsel arasındaki bağlantıları kavrama ve yaşamdaki görselleri anlamlandırma açısından katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuma çemberi yönteminin okuma kültürünün gelişimine etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada okuma çemberi yönteminin; bireysel gelişim, temel okuma becerileri, kitap seçme ve görsel okuma becerileri açısından sağladığı katkılardan hareketle okuma çemberlerinin okuma kültürünün geliştiren bir yöntem olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle okuma çemberi yönteminin bireysel açıdan okuma kültürünü geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel gelişim açısından en çok “farklı bakış açısı kazanma” ve “düşünme becerilerini geliştirme”, “kitapların önemini kavrama” ve “okuma sevgisi, ilgi ve merakını artırma” ve “okuma alışkanlığı kazanma” açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Brown’a (2002) göre de bireysel özelliklerin gelişimine olanak sunan okuma çemberi yöntemi; farklı bakış açısı kazanma (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019; Çetinkaya ve Topçam, 2019; Tracey ve Morrow, 2006), sorgulama, çıkarım yapma, karar verme ve değerlendirme, ayrıntıları fark etme, farklılıkları bulma, eleştirel düşünme (Avcı vd., 2013; Aytan, 2018; Baki, 2022; Chung ve Lee, 2012; Çermik vd., 2019; Doğan vd., 2018; Doğan vd., 2019; Daniels, 2002; Karatay, 2015; Karatay, 2017; Pambianchi, 2017; Soares, 2009; Walloman-Bonila ve Werchadlo, 1995; Whittingham, 2013) becerileri açısından önemli kazanımlar sunarak düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu kazanımların elde edilmesinde; okuma çemberlerinde akranlar arasında fikir alışverişi sağlanarak hem kendi hem de arkadaşlarının kendi öğrendiklerini karşılaştırarak öz düzenleme yapmalarını sağlamakta böylece farklı duyguları ve düşünme biçimlerini harekete geçirmektedir (Sarı vd., 2017). Öğrencilerin anlayış düzeylerinin derinleşmesine ve içerikle bağlantı kurarak ön bilgi oluşturmalarına katkı sağlayan bu yöntem (Çermik vd., 2019; Whittingham, 2013) ayrıca metni inceleme, anlama, çözümlenme ve değerlendirme becerilerini geliştirerek (Karatay ve Soysal, 2021), okumaya karşı olumlu tutum edinmeye (Doğan vd., 2019) ve okuma isteğini artırmaya katkı sağlamaktadır (Çermik vd., 2019; Karatay, 2017). Oluşturduğu sinerjiyle okumayı teşvik edip okuma ilgi ve isteğini (Çermik vd., 2019; Pitton, 2005; Tekin, 2019), okuma motivasyonunu artırıcı etkisiyle de (Hardin, 2012; Meredith, 2015; Kaya Tosun, 2018) okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesinde de etkili bir rol oynayarak (Avcı vd., 2010; Karatay, 2017) okumaya ilişkin deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Doğan vd., 2021). Bunların yanı sıra

araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde okuma çemberlerinin; grupla çalışma ve iş birliği kazanma, bilgi ve kültürü artırma, okuma zevki kazanma, hayal gücünün gelişimine katkı sağlama, tartışma ve araştırma becerilerini geliştirme, özgüveni geliştirme ve dikkati artırma açısından gelişim sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda okuma çemberi yönteminin grupla çalışma ve iş birliği yoluyla öğrencilerin ilgilerinin (Pitton, 2005) ve etkileşimlerinin artması, motivasyonlarının artırmasına (Monaghan, 2016) ve beraberinde özgüvenlerinin artmasına olanak sunmaktadır (Culli, 2002; Çermik vd., 2019; Furr, 2004; Olsen, 2007; Kaya Tosun, 2018; Kim, 2004; Mete, 2020; Whittingham, 2013). Temel dayanakları arasında okuyucu tepki teorisi ve araştırma becerileri teorisi olan okuma çemberi yöntemi (Daniels, 2002) öğrencilerin kendi seçimlerine göre kitap okumalarına dayalı olmasıyla estetik okumaya yani okumayı zevke dönüştürme becerilerine katkı sağlamakta, metni kendi deneyim ve yaşamlarıyla ilişkilendirerek anlamlandırmalarını da sağlamaktadır (Tosun ve Doğan, 2020). Çünkü çemberlerdeki grup içi tartışmalarda katılımcıların kendi fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, kitaplara karar verme süreci gibi kendilerini ifade etmelerine sunulan olanaklar, öz güven duygularını geliştirmektedir (Doğan vd., 2019). Benzer şekilde Şeref ve Şahin'in (2022) araştırmasında da öğrencilerin aktif rol almaları, okunacak kitapları kendilerinin belirlemeleri, kitapları istedikleri bakış açısıyla değerlendirebilmeleri, okuma becerilerinde anlamlı bir gelişme oluşturmuştur. Bu yöntemde bireysel olarak yapılan okumaların ardından gerçekleştirilen grup toplantılarını öğrencilerin yönetip tartışma sürecinin serbestçe yürütülmesinin de grupla iş birliği ve tartışma becerilerinin gelişimine katkı sağladığına ilişkin sonuçlar (Daniels, 2006; Schoonmaker, 2014; Tomlinson ve Strickland, 2005; Tracey ve Morrow, 2006) bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çünkü okuma gruplarıyla yapılan okumalar diğer yöntemlere göre daha verimli sonuçlar elde edilmesine ve doğal bir okuma ortamı oluşmasına katkı sağlamaktadır (Şeref ve Şahin, 2022). Ayrıca grup halinde gerçekleştirilen okuma çemberleri, araştırma becerilerini de geliştirici niteliklerle örülü eylemlerden oluşmakta olup (Daniels, 2006) bilgi toplamaya isteklilik için manidar düzeyde geliştirici bir etki oluşturmaktadır (Baki, 2022). Bu durumda Doğan vd. (2021) yaptıkları araştırmada, okuma çemberlerinin öğrencilerin bilgi edinme becerilerini ve hayal güçlerini geliştirdiğine ilişkin sonuçlar açısından bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okuma çemberinin bireysel olarak sağladığı bu katkıların yanı sıra yapılan araştırmalar da bu yöntemin sosyal becerileri geliştirici (Alwood, 2000; Kaya Tosun, 2018) ve sosyal etkileşimi artırıcı etkisini (Brown, 2015) ortaya koymaktadır. Okuma çemberi yöntemini temellendiren kuramlardan biri olan sosyo-kültürel kurama göre de bu süreç öğrenci-akran-öğretmen üçgeninde sosyal bir ortaklık ve iletişimin sağlandığı etkileşimli bir ortam olması sebebiyle bireylerin sosyal açıdan birçok becerilerinin gelişimine olanak sağlamaktadır (Hsu, 2004). Ayrıca öğrencilerin ön okumalarıyla aldıkları rollere göre grup içerisinde tartışmalara katılmaları dinleme, farklı fikirlere saygı duyma; projelerin hazırlanmasında ortaklaşa hareket edebilme, birbirlerine destek olabilme gibi sağladığı fırsatlarla etkileşimli bir ortam oluşturmakta ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Doğan vd., 2018). Bu gelişim de okuma kültürünün oluşmasında uygun ortam ve uyanların etkisini göstermesi açısından önemlidir (Körkuyu, 2014). Bu sonuçlardan hareketle okuma çemberi yönteminin, bireysel gelişimlerine çeşitli açılardan katkı sağlayan okuma kültürünü geliştiren bir yöntem olduğu söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin temel okuma becerilerinin gelişimine etkisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; en çok anlama becerilerinin gelişimine etki ettiği belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazındaki araştırmalarda ortaya konulan okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirici etkisine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir (Avcı, 2013; Avcı vd., 2013; Avcı ve Yüksel, 2011; Balantekin, 2016; Balantekin ve Pilav, 2017; Briggs, 2010; Hinds, 2019; Karatay ve Soysal, 2021; Kaya Tosun, 2018; Mete, 2020; Meredith, 2015; Monaghan, 2016; Purifico, 2015; Sarı vd., 2017; Tosun ve Doğan, 2020; Varita, 2017; Yıldırım vd., 2019). Bu araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre; okuma

çemberlerinin öğretmen adaylarının planlı okuma, derinlemesine/çıkarımsal anlama, eleştirel okuma becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Okuma çemberlerinde, okuma etkinliklerinin belirli bir plan dahilinde sürdürülmesinin ve düzenli okuma çalışmalarının yapılmasının bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise okuma becerilerini (Camp, 2006) ve içsel okuma becerilerini (Rutherford vd., 2009) geliştirici etkiye sahip olan bu yöntemin derinlemesine/çıkarımsal anlama (CampbellHill, 2010; Çermik vd., 2019; Mete, 2020) ve eleştirel okuma becerilerinin gelişimine de manidar düzeyde etki ettiğine (Baki, 2022; Demir, 2019; Hatun ve Kurtlu, 2019; Okur, 2019; Özbay ve Kaldırım, 2015) ilişkin alan yazındaki çalışmalarla da örtüşmektedir. Okuma çemberlerinde öğrencilerin sürekli etkileşim içinde okudukları üzerine düşüncelerinin (Doğan vd., 2019) yanı sıra çemberlerde çeşitli sorularla oluşturdukları etkileşim de hem okuduklarına daha eleştirel bakmalarına hem de daha derin anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu araştırma sonucunda ayrıca okuma çemberlerinin, temel dil becerilerinin ve okuma becerilerinin bir parçası olan görsel okuma becerilerinin yanı sıra ana fikir bulma becerisi, hızlı okuma, not alma, metinler arası okuma, kelime bilgisinin gelişimi ve okuma amacını belirleme açısından olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ana fikri bulma ve not alma becerileri, okuma stratejileri olmakla birlikte okuduğunu anlamaya hizmet eden önemli araçlardır. Bu bulgular; okuma çemberlerinin okuduğunu anlamaya olan etkisinin de bir sonucu olarak değerlendirilmekle birlikte yapılan araştırmalarda okuma çemberlerinin, not alma (Sandmann ve Gruhler, 2007) ve ana fikri bulma becerilerini (Doğan vd., 2019) geliştirdiğine ilişkin sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca metinler arası okuma becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuç Brabham ve Villaume'nin (2000) metinlerin çağrışım yaptığı başka metinler arasında kurulan bağlantıların anlama becerilerini geliştirdiğine ilişkin sonuçla örtüşmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında özellikle “bağ kurucu” rolünün etkisiyle de okudukları metinle dış dünya arasında bağlantılar kurarak öğrendikleri bilgileri yaşamlarına aktarmalarının etkisi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yapılan araştırmalarda okuma çemberi yönteminin kelime bilgisini artırdığı (Aytan, 2018; Çermik vd., 2019) bu artışın yanı sıra akıcı okuma becerileri açısından da okuma hızına da etki etmesine ilişkin sonuç; bu yöntemin akıcı okumayı geliştirici etkisine ilişkin alan yazındaki araştırmalarla örtüşmektedir (Hardin, 2012; Kaya Tosun, 2018; Meredith, 2015; Tosun ve Doğan, 2020). Bu sonuçlardan hareketle okuma çemberi yönteminin temel okuma becerilerinin gelişimine çeşitli açılardan katkı sağlayarak okuma kültürünü geliştiren bir yöntem olduğu söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin, kitap seçimine etkisine ilişkin görüşler incelendiğinde ise en çok “iç yapı özelliklerinin önemini kavrama” açısından katkı sağlamakla birlikte bunu “dış yapı özelliklerinin önemini kavrama” ile “yaş ve gelişim düzeyine göre seçmenin önemi” takip etmektedir. Bu sonuçlar okuma çemberlerinin, öğretmen adaylarının kitap seçiminde içeriğin öneminin kavranması açısından farkındalık kazanmalarına etki ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Samur'a (2014) göre uygun kitabı seçebilme düzeyine ulaşma eleştirel okuma, izleme, dinleme becerisi kazanımına bağlıdır. Nitekim okuma kültürü ediniminin son aşaması olan eleştirel okuryazarlık seviyesine gelebilen bireyler, nitelikli kitap seçiminde daha başarılı olabilmektedirler. Bu sebeple de okuma çemberlerinin, kitaplara eleştirel bakarak seçebilme açısından olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Benzer şekilde Türkiye Okuma Kültürü Araştırmasında (2019) da kitap seçiminde en etkili sebebin kitabın içeriği olduğunu belirten katılımcıların oranının %70 olması, kitabın satın alınmasında ise içeriğe göre satın alınmasının %30 olması bu sonuçlarla örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda da kitap seçimindeki en etkili faktör olarak konu ilk sırada yer almaktadır (Alan, 2020; Ayyıldız vd., 2006; Uzun ve Hüküm, 2014). Ak Başoğlu'nun (2018) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin kitap seçiminde; iç yapı özellikleri ve bunlar içinde de dil ve anlatımın en çok öne çıkan unsurlar olduğu ve dış yapı özelliklerinin öğretmenler tarafından en az dikkate alınan unsur olduğu belirlenmiştir. Oysaki kitap, iç yapı özellikleri ve dış yapı özelliklerinin birleşiminden oluşan ancak bunların üstünde bir yapıdır. Bu araştırmada okuma çemberlerinin, Türkçe

öğretmeni adaylarının kitap seçiminde iç yapı özelliklerinin incelenmesini ön plana çıkması yanında kitabın dış yapı özelliklerinin, yaş ve gelişim düzeyine göre seçmenin önemini kavramaları da kitap seçiminde tek yönlü değil bütünsel bir bakış açısı geliştirmeleri açısından olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Bu bakış açısının gelişmesine ilişkin sonuçlar araştırmadan elde edilen diğer bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırmada ayrıca okuma çemberi yönteminin; nitelikli kitap seçme, düşünme gücü, amaca göre kitap seçme, kitap türünü tanıma, ilgi ve isteğe göre seçme, yaşama hazırlama, tavsiye öncesi okuma, yazar ve yayınevi tanıma gibi kavramların edinilmesi açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Okuma kültürünün gelişiminde çok sayıda rasgele kitap okunması değil amaca ve gelişim özelliklerine bağlı olarak planlı bir şekilde nitelikli kitapların okunması esastır. Bu sebeple kitap seçimi sadece kitabın kendisiyle değil yazarı, türü, yayınevi, ilgi ve beklentileri karşılaması açısından da oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının kitap seçimini birçok açıdan değerlendirmeleri de bu konudaki önemli kazanımlar arasında sayılabilir. Şeref ve Şahin'in (2022) yaptığı araştırmada, amaçlı okuma grubu temelli okuma etkinliklerinin nitelikli eserler seçme konusunda faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun da seçim esnasında bir tek kişinin fikrinin olması değil kitaplara grupça ortak karar verilmesinin ve farklı bakış açılarının etkisinin oluşturduğu etkileşimden kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye Okuma Kültürü Araştırmasında (2019) kitap seçiminde etkili olan faktörler arasında %26'sı arkadaş tavsiyesinin, %16'sı yazarının, %14'ü ise türünün etkili olduğunu belirtmiş olup bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde Çeliktürk ve Ülper'in (2013) araştırmasında da öğretmen adayları kitap seçiminde arkadaşlarının ve öğretmenlerinin önerilerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Kitabı seçmenin yanında öğrencilere önerilmesi öncesinde mutlaka okunulması okuma kültürü edinmiş bir öğretmenin bu süreçte iyi bir kılavuzluk yapabilmesi için gerekli bir edinimdir (Nas, 2014). Çünkü kitabın içeriğinde karşılaşılabilecek bir sorun sonrasında telafisi olmayan sorunlara sebebiyet verebilir. Ak Başoğlu'nun (2018) araştırmasında da Türkçe öğretmenleri çoğunlukla kitabı okuyup inceledikten sonra önerdikleri bu da öğretmenler açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca okuma çemberlerinin; kitap seçiminde ilgi, istek, yaşın dikkate alınmasının yanı sıra kitabın yaşama hazırlaması açısından sağladığı katkılar da bu sürecin oluşturduğu önemli kazanımları arasında değerlendirilebilir. Kitapların tavsiye edilmesinde; yaş, ilgi, gereksinim, gelişim düzeyi, yaşam gerçekliğiyle paralelliği kitap seçiminde vazgeçilmez ilkelerdendir (Sever, 2012). Çünkü kitap, kişilik gelişimine sağladığı katkılarla duygusal ve ruhsal ihtiyaçların karşılanmasına da önemli ölçüde etki etmektedir (Tanju, 2010). Kitaplar seçiminde bu etkilerinin açığa çıkması, okuma çemberlerinin kitap seçimine ilişkin önemli kazanımlar elde edilmesine katkı sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçlar bu araştırmayla örtüşmekle birlikte bu araştırmada ayrıca okuma çemberlerinin Türkçe öğretmeni adaylarına kitap seçiminde birçok değişkeni dikkate alarak çok boyutlu bir bakış açısı kazandırdığını da göstermektedir. Bununla birlikte düşük oranda da olsa kitap seçimine etki etmediği yönünde görüş belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Bu durumda her yöntemin herkes için uygun olamayacağı ve herkesin ilgi ve beklentilerini karşılayamayacağıyla açıklanabilir. Buna karşın öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okuma çemberlerinin, kitap seçim becerilerinin gelişimine çeşitli açılardan katkı sağlayarak okuma kültürünü geliştirdiği hususunda hemfikir oldukları söylenebilir.

Okuma çemberi yönteminin, görsel okuma becerilerine etkisi açısından yapılan değerlendirmede ise en çok "görselleri anlam ve yorumlama" açısından gelişim sağlamakla birlikte bunu "görsellerdeki mesajları anlama" takip etmektedir. Okuma çemberlerinde rollerden biri olan ressam(sanatçı) rolünde, okunulanları anlamada resim çizme ya da çeşitli görsel araçlar kullanarak resimler oluşturma stratejisi kullanılmaktadır. Bu stratejinin kullanımı sürece çeşitli katkılar sağlamakla birlikte okuma kültürünün oluşturulmasında giriş evresi olarak kabul edilmekte olup görsel okumayla çocuklarda okuma ilgisi ve sevgisi oluşturulmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır (Satur, 2014). Görseller tıpkı harflerden

oluşan metinler gibi ilk anlamları yanında çeşitli yan anlamlara da sahip olmaları sebebiyle tıpkı metinler gibi okunmalıdır (Parsa, 2007). Ancak bilişim teknolojilerindeki değişim ve çeşitliliğin etkisiyle görsellerin çok daha kolay ve kısa sürede iletilmesiyle görseller günümüzde harfler karşısında daha güçlü bir etkiyle ön plana çıkmaktadır (Zeren ve Aslan, 2009). Bu durumda görsel okuma becerilerinin okuma kültürünün gelişimi açısından sadece okul öncesi dönemde değil öğrenim sürecinin her aşamasında geliştirilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Nitekim Brabham ve Villaume'nin (2000) araştırmasında da okuma çemberlerinde ressam(sanatçı) rolünün de etkisiyle öğrencilerin görsel imgeler oluşturmalarının, metindeki anlamı açığa çıkarmalarına ve kendi anlamlarını inşa etmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda da görsel okuma ile okuduğunun anlama arasındaki pozitif ilişki (Baş ve Kardaş, 2014) ve görsel okumanın okuduğunu anlamaya manidar düzeydeki etkisi (Dönmez, 2013) görsel okumanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca görsel okuma; görsellerdeki yüzeysel anlamın yanında çok anlamlılık özellikleriyle de diğer görsellerle girdikleri etkileşimin de incelenmesini gerektirmektedir. Nitekim araştırma sonucunda okuma çemberlerinin, görseller arasında ilişki kurma, görsel düşünme, görselleri tanımanın önemi, imgeleme, günlük hayattaki görsel mesajları çözümlenme, görsel ve metin ilişkisinin önemi, görsel bilgiyi yapılandırma açısından katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okuma çemberi yöntemi; düşük oranda da olsa görsel okuma becerilerinin gelişimine etki etmediğini belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Bu sonuç da zekâ türleri ve öğrenme stillerindeki farklılıkla açıklanabilir. Bu araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde de okuma çemberlerinin görsel okumaya çeşitli yönlerden sağladığı katkılar alan yazındaki araştırmalarla örtüşmektedir. Çermik vd. (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada ise okuma çemberlerinin fotoğraf çekme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğan vd. (2019) yaptığı araştırmada öğretmen adayları okudukları kitaplarda ilgilerini çeken olayları görsel olarak ifade etmelerinin, görseller üzerinde tartışmalarının, oluşturdukları görsellerin akranları tarafından anlaşılmasının ve grup içi etkileşimin oluşturduğu bu ortamının kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları görselleri çizerek okuduklarını daha iyi anladıklarını, görseller üzerinde tartışmanın okuma sürecini daha etkili ve öğrendiklerinin daha kalıcı olmasına katkı sağladığını, somutlaştırma becerilerini ve hayal güçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Birçok bakımdan araştırma sonuçlarıyla örtüşen bu sonuçlar okuma çemberlerinin, görsel okuma becerilerinin gelişimine çeşitli açılardan katkı sağlayarak okuma kültürünü geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde okuma çemberi yönteminin, okuma kültürünün tüm boyutlarında olumlu etkiler oluşturarak okuma kültürünün gelişimine olanak sunduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

Uygulayıcılara öneriler

1.Bu araştırma fakülte'deki dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Bunun yerine başka araştırmalarda üniversite kütüphaneleri, şehir kütüphaneleri, okul kütüphaneleri gibi mekanlarda gerçekleştirilerek okuma kültürünün gelişiminde kütüphanelerin etkisinden de faydalanılabilir.

2.Okuma çemberleri projeleri; “En İyi Kitap Anlatma Yarışması”, “En İyi Kitap Tanıtımı”, “Kitabımı Tanıtıyorum”, “Kitap Sergileri”, “Sesli Kitap Çalışmaları”, “Okuma Panosu” gibi çalışmalarla desteklenerek sosyal ve etkileşimsel olarak süreç farklılaştırılabilir.

3.Okuma çemberlerine dahil edilecek kitapların yazarları, okuma toplantılarına çağrılarak “Yazar Günleri” adında bir etkinlik eklenerek kitap tartışmaları zenginleştirilebilir.

- 4.Okunulan kitapların gruplar tarafından tanıtımı için eğitim kurumlarında “Kitap Söyleşi Günleri” düzenlenebilir.
5. “Fakülteler Okuyor”, “Üniversiteler Okuyor” gibi etkinliklerle farklı fakülte, bölümlerde ve üniversitelerle bu yöntem tanıtılıp farklı birimler arasında etkileşim sağlanarak farklı bakış açılarının görülmesi sağlanabilir.
- 6.Okuma çemberlerinde, Web 2.0 araçlarıyla uzak mesafeler yakınlaştırılıp farklı kişi ya da grupların bir araya gelmesiyle kültürlerarası okumalar yapılabilir.
- 7.Eğitimin farklı kademelerinde okuma kulüpleri kurularak bu yöntemin devamlılığı sağlanabilir.
- 8.Özellikle fakültelerde okuma içerikli derslerde öğretmen adaylarının öğrenci profilini yakından tanınması adına grupların farklı okullarda bu okuma çemberlerini yapmaları sağlanabilir.
9. Okuma çemberlerindeki gerçekleştirilecek dijital panolar, afişler, bilgi haritaları gibi etkinliklerde Web 2.0 araçlarından faydalanarak bu etkinlikler dijital platformlarda sunulabilir.

Araştırmacılara öneriler

- 1.Bu araştırma okuma çemberi yönteminin okuma kültürünün gelişimine etkisinin nitel yöntemle incelendiği bir araştırmadır. Yapılacak nicel ya da karma araştırmalarla okuma kültürü, alışkanlığı, okuma tutu, okuma motivasyonu gibi değişkenlere etkileri incelenebilir.
- 2.Farklı okuma yöntemlerinin okuma kültürüne etkisi nitel, nicel ve karma yöntemlerle incelenerek okuma yöntemlerinin yaygınlaşması ve tanınması sağlanabilir.
- 3.Bu araştırma öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş olup farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilerek okuma kültürüne katkısı incelenebilir.
- 4.Bireysel ve grupla okuma yöntemleri uygulanarak bunların okuma kültürüne etkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Ak Başoğul, D. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında okuma kültürü anlayışı: bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akyüz, E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları ile eşduyumsal (empatik) becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 1(1), 81-80.
- Altunkaya, H. ve Doğar, B. (2018). *Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi Tam Metin Kitabı, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.
- Alwood, C. S. (2000). Exploring the role of the teacher in student led literature circles. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED442748>.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.

- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, N. (2013). *Teachers' perceptions of increased appreciation and understanding of literature through literature circles* [Unpublished master thesis]. Çağ University.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 277-296.
- Baki, Y. (2022). Okuma çemberi yönteminin eleştirel okuma özyeterlilik algısı ve eleştirel düşünme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 277-301.
- Baki, Y. ve Gökçe, B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 353-375.
- Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Balantekin, M. ve Pilav, S., (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149-170.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Brabham, E. G. and Villaume, S. K. (2000). Questions and answers: Continuing conversations about literature circles. *The Reading Teacher*, 54(3), 278-280
- Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students* [Unpublished master's thesis]. Dominican University of California.
- Brown, B. A. (2002). *Literature circles in action in the middle school classroom*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED478458>.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Camp, C. S. (2006). The effect of literature circles vs. sustained silent reading (SSR) among eleventh grade English students. *Masters Abstracts International*, 46(03), 41-1219.
- Chung, S. M. and Lee, M. Y. (2012). Using task-based and reader-response approaches in teaching children's literature in the ESL classroom. *NCUE Journal of Humanities*, 6, 15-30.
- Culli, L. M. (2002). Investigation of literature circles in the middle school language art classroom. (Unpublished master's thesis). Chapman University.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Cohen, L.; Manion, L. and Morrison, K. (2011). *Research method in education*. London: Routledge.
- Çeliktürk, Z. ve Ülper, H. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033-1057.
- Çetinkaya, F. Ç. ve Topçam, A. B. (2019). A different Analysis with the literature circles: Teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 8-16

- Çermik, H., Doğan, B., Ateş, S., Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 87, 1-15.
- Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles? *Voices from the Middle*, 13(4), 10-15.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri zayıf! İyileştirmek için bir adım atalım. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2(1), 1-19.
- Doğan, B., Çermik, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2019). Öğretmen adaylarının okuma çemberlerinde üstlendikleri rollere ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 141-157.
- Doğan, B., Çermik, H., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2021). The effects of literature circles experiences on primary school students' attitudes towards reading, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 88-148.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse.
- Dönmez, A. F. (2013) *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. In *Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference*. Dubai, United Arab Emirates: TESOL Arabia.
- Hardin, J. (2012). *Motivating disengaged readers: Fifth grade readers and university students partner in literature circles* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas Tech University.
- Hatun, E. T. ve Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Hinds, J. (2019). *A case study for improving reading comprehension in third grade using literature circles* [Unpublished master's thesis]. Trinity Western University.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karatay, H. (2015). Eleştirel düşünme ve okuma alışkanlığı becerilerinin geliştirilmesi için edebiyat halkası: Kitap eleştirisi modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 208, 6-17.
- Karatay, H. (2017). The effect of literature circles on text analysis and reading desire. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 65-75.
- Karatay, H. ve Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 666-677.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult L2 learning. *Language and Education*, 18(2), 145-66.
- Körkuyu, S. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Kuşdemir, Y., Bulut, P. ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Meredith, J. (2015). *The effects of literature circles on second graders' reading comprehension and motivation*. [Unpublished master thesis]. Graduate Programs in Education Goucher College.

- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik.
- Mete, G. (2020). Okuma eğitiminde okuma çemberi yönteminin uygulanması. *Journal of History School*, XLV, 1147-1158.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Moeller, V. J. and Moeller, M. V. (2007). *Literature circles that engage middle and high school students*. Larcmont, NY: Eye on Education.
- Monaghan, A. A. (2016). *Fouth grade literature blogging versus hand-written response: Effects on motivation, classroom community, and reading comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- OKUYAY. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. İstanbul: Acar Yayıncılık.
- Olsen, A. S. W. (2007). Literature circles and ninth grade students: A student-centered approach to reading [Unpublished masters' thesis]. Southwest Minnesota State University.
- Özbay, M. ve Kaldırım, A. (2015). Okuma çemberi tekniğinin öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(2), 222-234.
- Özkaya, P. G. ve Çetin, D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımlarına ilişkin bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-21.
- Pambianchi, L. C. (2017). *Literature circles in a fifth grade classroom: A qualitative study examining how the teacher and students used literature circles and the impact they have on student learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Mississippi State University.
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: Görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (2), 111-127.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. USA: SAGE Publication.
- Pitton, D. E. (2005). Lit circles, collaboration and student interest. *Academic Exchange Quartely*, 9(4), 84-90.
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (Hizmet içi eğitim programı önerisi)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Purifico, J. (2015). *Literature circles: In class and online discussions* [Unpublished master thesis]. Rowan University.
- Rutherford, A., Carter, L., Hillmer, T., Kramer, M. and Parker, A. (2009). Promoting intrinsic reading: Implementing literature circles within intermediate-grade students and preservice teachers. *The International Journal of The Book*, 6(4), 43-49.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Samur, A. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Sandmann, A. and Gruhler, D. (2007). Reading is thinking. *International Journal of Learning*, 13(10).
- Sarı, T., Kurtuluş, E. ve Yücel-Toy, B. (2018). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(2), 1-14.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık Dergisi*, 11(8), 8-16.
- Sever, S., Karagül, S. ve Doğan-Güldenöğlü, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 47-69.
- Schoonmaker, R. G. (2014). A blended learning approach to reading circles for English language learners. *Second Language Studies*, 33(1), 1-22.
- Soares, L. B. (2009). *An investigation of literature circles and critical literacy: differentiated learning opportunities* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of North Carolina.
- Şengül Bircan, T. (2017). Tarih öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *ZfWT*, 9(1), 25-40.
- Şeref, İ. ve Şahin, M. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148.
- Şentürk, C. (2011). Eğitimde yeni bir paradigma evrensel okuryazarlık. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 11(135), 10-15.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tekin, Ş. (2019). *Encouraging extensive reading through reading circle activity at a preparatory school in Turkey* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Tracey, D. and Morrow, L.M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: Guilford Press.
- Tosun, D. K. ve Doğan, B. (2020). Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama ile akıcı okuma üzerindeki etkileri ve okur tepkileri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 153-176.
- Tracey, D. and Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press.
- Uzun, H. ve Hüküm, M. (2014). Öğretmen adaylarının çağdaş Türk edebiyatına yönelik ilgilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 77-93.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.
- Ünlü, S. (2019). *Okuma kültürü edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi* (Muğla ili örneği). [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Ünlü, S. ve Eğilmez, N. İ. (2021). Okuma kültürünün oluşması sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yeri ve önemi. *Electronic Turkish Studies*, 16(4), 1365-1404.
- Varita, D. (2017). Improving reading comprehension through literature circles. *English Education Journal*, 8(2), 234-244.
- Wollman-Bonilla, J. and Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(8), 562-570.
- Whittingham, J. (2013). Literature circles: A perfect match for online instruction. *Tech Trends*, 57(4), 53-58.

- Yaşar, H. N. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü görünüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, D. Ç., Çeran, D. ve Sevmez, H. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141-166.
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı: Okuma alışkanlığı ve öğretmen*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Zeren, G. ve Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 43-52.

10. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi¹

Ahmet Turan EŞ²

Elif AKTAŞ³

APA: Eş, A. T. & Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197. DOI: 10.29000/rumelide.1379142.

Öz

Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ile beraber yabancı dil öğretiminde dünya genelinde benimsenen yaklaşım 'Eylem Odaklı Yaklaşım' olmuştur. Birçok ülke, Avrupa Konseyi'nin yayımladığı bu metni kendi dillerine tercüme etmiş, ilkelerini ise uygulamaya geçirmiştir. Söz konusu metin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de benimsenmiş, Türkiye Maarif Vakfı (TMV) ve MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında temel yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitaplarında (B1-B2) yer alan üretici dil becerileri etkinlikleri, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkelerine uygunluk açısından incelenmiştir. Nitel bir desene sahip olan çalışmada, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak ilgili alanyazın taramasıyla oluşturulan ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen bir uygunluk formu kullanılmıştır. Sonrasında her iki seviyeye ait kitaplardaki on sekiz yazma, on sekiz konuşma olmak üzere toplamda yetmiş iki etkinlik, hazırlanan uygunluk formuna göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; etkinliklerin genel olarak gerçek hayat odaklı olma, dilin aktif kullanımını gerektirme ve uygulanabilirlik boyutlarına uygun olduğu; bununla birlikte sosyal aktör olma, göreve odaklanma ve kültürlerarası etkileşim boyutlarına uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca konuşma ve yazma becerisi etkinlikleri kendi içerisinde karşılaştırılmış, eylem odaklı yaklaşımın etkileşim odaklı olma, grup çalışmasına yönlendirme, araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya sevk etme boyutlarının konuşma becerisi etkinliklerinde daha çok yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, eylem odaklı yaklaşım, üretici dil becerileri, konuşma, yazma, etkinlik, ders kitabı

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
² Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), turan.es@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7225-3934 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379142]
³ Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD Antalya, Türkiye), elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5573-2274

An analysis of productive language skills activities in Turkish as a foreign language textbooks according to action-oriented approach

Abstract

With the Common European Framework of Reference, the approach adopted worldwide in foreign language teaching has been the "Action-Oriented Approach". Many countries have translated the text published by the Council of Europe into their own languages and put its principles into practice. The Action-Oriented Approach has also been adopted in teaching Turkish as a foreign language and has been accepted as the basic approach in the Teaching Turkish as a Foreign Language Programs prepared by the Maarif Foundation and MEB. In this study, New Istanbul Turkish for International Students Course Book (B1-B2) was examined and it was aimed to determine whether the course books carry the principles of the action-oriented approach. The research was designed with a qualitative design and a document analysis was conducted. The productive language skills (speaking, writing) activities in the books were analyzed according to the action-oriented language teaching approach. In the study, an eligibility form including the basic features of the action-oriented language teaching approach was developed based on the CEFR and the relevant literature. This form was also checked by different field experts, necessary arrangements were made after the feedback given and the form was finalized. Afterwards, a total of seventy-two activities, eighteen writing and eighteen speaking activities in both books, were analyzed according to the suitability form. After the analysis, the suitability of the activities to the action-oriented language teaching approach was evaluated and it was concluded that the activities were generally suitable for the real-life orientation, active use of language and applicability dimensions of the action-oriented approach, but not for the dimensions of being a social actor, being task-based and interculturalism. In this study, speaking skill and writing skill activities were also compared within themselves, and it was determined that the dimensions of the action-oriented approach such as being interaction-oriented, directing to group work, research, asking questions, discussion, discovery, etc. were more common in speaking skill activities.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, action-oriented approach, productive language skills, speaking, writing, activity, coursebook

Üretici dil becerileri

Yabancı dil öğretiminde asıl amaç, öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmek; günlük yaşamda sosyalleşmeleri ve ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerini yazılı ya da sözlü ifade edebilmelerini sağlamaktır (Aktaş, 2021a). Öğrenenlerin kendilerini yazılı ve sözlü şekilde ifade edebilmeleri noktasında ise üretici dil becerileri işe koşulmaktadır. Avrupa Ortak Başvuru Metninden (CEFR) hareketle üretici dil becerileri, diğer bir ifadeyle üretimsel faaliyetler ve bu doğrultudaki stratejiler, konuşma ve yazma becerilerini içermektedir.

Konuşma becerisi

Temel dil becerilerinden olan ve yazma ile birlikte dilin anlatma boyutunu oluşturan konuşma, bireyin öğrenme-öğretme sürecinde ve sosyal yaşamında sıklıkla kullandığı bir beceridir (Varışoğlu, 2018). Kendi içinde gelişen, doğal bir döngüye sahip olan dil, konuşma ile birlikte tabii bir bildirişim aracına dönüşür (Özcan ve Eren Ökten, 2020, s. 85). Dil kullanımı bağlamında CEFR’de sosyal aktörler olarak ifade edilen dil öğrencileri, sosyal aktör olma durumunu en fazla konuşma becerisi alanında

üstlenmektedirler (Göçen, 2021). Bu durum, konuşma becerisinin yabancı dil öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Yabancı dilde konuşma öğretiminin amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek onların sosyalleşmesini sağlamaktır (CEFR, 2020; Varışoğlu, 2018, s. 490). Konuşma, gelişigüzel bir anlatma eylemi ya da sözcük ve söz öbeklerini bir kurala tabi olmaksızın, kuralsız bir şekilde aktarmak değildir. Konuşmada esas olan, düşüncelerin bir plan dâhilinde ifade edilmesidir (Kartalhoğlu, 2020). Zihinde başlayan ve birçok organın sistematik uyumuyla gerçekleşen konuşma becerisi, bu karmaşık yapı dolayısıyla dil öğretiminin en zor alanlarından biri olarak kabul edilmektedir (Yaman ve Karaşlan, 2012; Varışoğlu, 2018, Şahin, 2019).

Üretici dil becerilerinden olan konuşma hem hedef dili öğrenmede hem de kullanmada önemli bir yere sahiptir. Çünkü iletişimi başlatan, devam ettiren, kaynak rolünü yerine getiren ve kaynağın değişmesini sağlayan temel unsur konuşmacı ve konuşmadır (Arı, 2018, s. 277). Öğrenenler hedef dil kapsamında yeni öğrendiklerini konuşma ve yazma becerileriyle kullanmakta, bu şekilde kalıcı hâle getirmektedirler. Üretim olabilmesi için öncelikle girdinin var olabilmesi gerekmektedir. Bu girdi dinleme ve okuma becerileriyle, dil kurallarıyla ve sözcük bilgisiyle sağlanabilmektedir. Dilin kuralları ile söz varlığı, öğrenenlere dinleme ve okuma becerileriyle sunulmaktadır. Bu bağlamda konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle, dil ve sözcük bilgisiyle ilişki içinde olduğu da görülmektedir (Göçen, 2021).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerden uygun duruma, zamana ve mekâna göre dili kusursuz ve etkili kullanabilme yeteneklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle özellikle derslerde, konuşma becerisi geliştirilirken öğrenenlerin seviyeleri de dikkate alınarak çeşitli konuşma görevleri verilip bolca uygulama yaptırılmalıdır (Boylu, 2020). Dolayısıyla bu görevlerin çeşitliliği, zorluk seviyesi, ilgi çekici olması ve en önemlisi de eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu, üzerinde durulması gereken önemli konulardır.

Yazma becerisi

Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatımın hedefi, öğrenenin bildiklerini pratiğe dökmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve yazmayı alışkanlık hâline getirerek her konuda yazılı iletişim kurar hâle gelebilmesidir (Aktaş, 2021a, s. 171). Güneş'e göre (2018a) ise yazma öğretiminde dil becerilerinin yanı sıra zihinsel, sosyal, iletişim ve anlama gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2018b, s. 514).

Yabancı dil öğretiminde yazmanın; bireyin yaşantısı yoluyla edindiği bilgi ya da birikimi, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek kâğıda aktardığı çok yönlü bir beceri alanı olduğu söylenebilir. Bellekteki düşüncelerin yine bellekteki mevcut kelimelerle somut hâle geldiği yazma, zihinde gelişen bir üretim sürecidir. Çünkü yazma, dile ait kuralların göz önünde bulundurulmasıyla anlatılmak istenen şeyin doğru bir şekilde ifade edilmesi için yoğun zihinsel işlemler gerektirir (Aktaş, 2021a, s. 158).

Yazma becerisi, diğer dil becerileriyle beraber bilişsel süreçlerle de iç içe olduğu için bireyin çok yönlü gelişimine de katkı sağlamaktadır. Yazma; öğrenenin düşünce dünyasını genişletmesine, var olan bilgilerini düzenlemesine, dili kullanma becerisini ve zihinsel sözlüğünü geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca yazma, öğrenenlerin düşüncelerini aktarmasına, uygulamaya geçirmesine ve somutlaştırmasına imkân tanıyan bir beceridir. Bu açılardan yazma öğretimi, öğrenenlerin zihinsel gelişimi bakımından da büyük bir önem arz etmektedir (Güneş, 2018b, s. 502). Alanyazındaki pek çok

çalışma; yazmanın, parmak-el-göz-zihin koordinasyonu ile ilişkili olmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinlik olduğunu ve aynı zamanda eleştirel bir düşünme süreci olduğunu ifade etmiştir (Demirel ve Şahin, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011; Aktaş, 2021a). Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin diğer öğrenme alanlarına göre daha zor ve geç elde edilen bir beceri olduğu söylenebilir (Çakır, 2010; Tiryaki, 2013; Erol, 2016; Öncül, 2020; Şimşek ve Erdem, 2021; Aktaş, 2021a).

Yazma, yalnızca ana dili ve yabancı dil öğretiminde değil aynı zamanda bireyin sosyal yaşamında da gereksinim duyduğu ve sık kullandığı bir beceridir. Birine iletilen not, vatandaş olarak yapılan bir iş başvurusu, herhangi bir resmî formun doldurulması, bir e-postaya veya telefondaki bir kısa mesaja verilen yanıt, özel gün kutlaması, yazmanın sınıfla sınırlı kalmadığını ve işlevsel olarak hayatın hemen her alanında ne kadar sıklıkla kullanıldığını göstermektedir (İnal, 2018, s. 525). Buradan da hareketle yazmanın günlük yaşam için ne denli önemli olduğu görülmekte, eylem odaklı dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan yazma etkinliklerinin öğrenen açısından çok daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelere vesile olacağı anlaşılmaktadır. Temur ve Yıldırım'ın da (2018) ifade ettiği üzere CEFR'de yabancı dil öğretim, öğrenim ve değerlendirilmesinde iletişim kurabilme amacı üzerinde özellikle durulmaktadır. Bu sebeple öğrenenlere yazdırılacak konuların gerçekten onun günlük yaşamında kullanabileceği türden olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Yazma becerisi etkinlikleri, öğrenenlerin yeni kelimeleri ve hedef dildeki yapıları öğrenmesine ve onları doğru bir şekilde kullanmasına imkân sağlar. Bu sebeple yazma dersi; öğrenenler için eğlenceli, ilgi çekici ve güdüleyici olmalıdır. Öğretmen, özellikle ikinci/yabancı dili öğretirken öğrencileri güdüleyecek ve onları cesaretlendirecek eğlenceli etkinliklerle ders planlaması yapmalıdır (İnal, 2018, s. 534). Öğrenciyi harekete geçiren, aktif kılan, görev temelli etkinliklerin yazma becerisini geliştireceği muhakkaktır.

Eylem odaklı yaklaşım

Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), dil öğrenenlerin bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde yetkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan bir çerçeve program olma özelliği göstermektedir. Bu metin aynı zamanda dil öğretiminin sınırlıklarını, standartlarını ve imkânlarını belirleyen kullanıcılar için müşterek bir başvuru kaynağıdır (TELC, 2013'ten akt. Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s. 174).

CEFR'de (2020) yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen yaklaşım "Eylem Odaklı Yaklaşım" olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşımı Bourguignon (2011) "communic'actionnelle/ İletişimsel-eylemsel", Puren (2006) ise "Perspective co-actionnelle/ ortak eylem odaklı yaklaşım" olarak adlandırmaktadır. Bu yaklaşımla beraber öğrenenin daha aktif olduğu ve sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlendiği bir dil öğretimi hedeflenmiştir. Öğrenenlerden etkileşim içerisine girerek verilen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Avrupa'daki birçok ülke de bu yaklaşımı benimsemiş, yabancı dil öğretimine yönelik planlamalarını da yaklaşımın temel özelliklerine göre şekillendirmiştir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrenilmesi hedeflenen dilde ortaklaşa/iş birliği içinde hareket edilebilmektir. Yaklaşımında hedef dil aracılığı ile 'kişiler arası eylem'den 'ortak eyleme' doğru bir değişim ve yöneliş görülmektedir. Ortak eylem ise, hedef dilde etkileşimden öte iş birliği içerisinde çeşitli etkinlik ve görevlerin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır (Günday ve Atmaca, 2017).

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de öğretim süreci, ders planlaması, materyal seçimi, ölçme ve değerlendirme vb. konularda çerçeve metinden yararlanılmıştır. Fakat söz konusu metin, bir öneri metninden fazlası değildir. Dolayısıyla, ülkemizde ortak başvuru metnindeki özelliklerin tamamı uygulamaya geçirilmemiştir. Bu noktada, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için müstakil bir program ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı fark eden kurumlardan biri olan Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı hazırlamıştır. TMV ile MEB arasında 11.11.2019 tarihinde bir protokol imzalanmış ve hazırlanan programın Bakanlık tarafından yürütülen PIKTES Projesi (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) başta olmak üzere yurt içi ve yurt dışı örgün/yaygın eğitimde yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılması taraflarca kabul edilmiştir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020 yılında Talim ve Terbiye Kurulunca da onaylanmış, böylece yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik hem yurt içi hem de yurt dışında kabul gören bir öğretim programı alana kazandırılmıştır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s. 176).

Ortak başvuru metni esas alınarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda da temel yaklaşım olarak eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Buradan hareketle hem ülkemizde hem de Avrupa'da, yabancı dil öğretim materyalleri, öğretim süreçleri, öğretim hedefleri vb. temel hususların eylem odaklı yaklaşım temelinde tasarlandığı söylenebilir. Yapılan düzenlemelerden derste kullanılmak üzere hazırlanan ders materyalleri de etkilenmiş, hazırlanan kitaplar eylem odaklı yaklaşım temel alınarak yenilenmiştir. Dolayısıyla hazırlanan dil öğretim kitaplarının, eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerini taşımaları beklenmektedir. Bundan hareketle yabancı dil öğretimi kitaplarında yer alan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımla birlikte artık öğrenenler salt dil bilgisi veya kültür öğrenmek yerine, tam tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendirilmektedir. Böylece öğrenenler, çeşitli görevleri yerine getirerek hedef dili ve o dile ait kültürel unsurları öğrenmiş olmaktadır (Güneş, 2018a, s. 44). Eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde görev temelli etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının en önemli amacı, öğreneni dil düzeyine uygun olarak "davranabilen" ve "konuşabilen" gerçek bir Türkçe kullanıcısı hâline getirmektir (Fişekçioğlu, 2021a). Öğrenenlere verilen bu görevler, iletişimsel amaçlar için hedef dilin kullanıldığı etkinliklerden oluşmaktadır. Ayrıca bu etkinliklerin seçiminde dil öğreticilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çünkü etkinliklerin öğrenenlerin seviyelerine uygun olması, onların dil gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir (Büyükkız, 2018, s. 124). Bu noktada, verilen görevler çok karmaşık olmamalı, öğrenenin bilişsel kapasitesini aşmamalıdır. Öğrenenin zorlansa bile görevi yerine getirebileceğini bilmesi gerekmektedir. Diğer yandan görevin çok kolay olması da istenen bir durum değildir. Bu durumda da etkinlikten istenen sonuç alınmayacak ve etkinlik faydalı bir görev olarak ele alınmayacaktır. Dahası, öğrenenin hedef dile karşı mevcut olumlu tutumunda da azalmalar görülebilecektir.

Öğrenme-öğretmen durumları planlanırken öğrenenden kaynaklanan sorunları en aza indirebilmek için 'öğrenen' merkeze alınmalı ve öğrenenin yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo ekonomik durum, ilgi vb. özellikleri öğreticiler tarafından bilinmelidir. Çevreden kaynaklanan sorunları en aza indirebilmek için ise fiziksel ortam ve kullanılan araç-gereç ve materyaller düzenlenmeli, sınıf ortamı öğrenenin kendisine güvenini artıracak, kaygıdan uzak bir ortam hâline getirilmelidir (Şen ve Boylu, 2015, s. 14). Öğrenenlerin merkeze alındığı, sınıf ortamının güvenli ve kaygıdan uzak bir ortam hâline getirilmesi gerektiği düşünüldüğünde, eylem odaklı yaklaşımın istenen imkânları sunduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin; Sallabaş (2012, s. 2217), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok konuşma becerisinde kaygı duydukları dikkate alındığında, sınıf içindeki konuşma uygulamalarına daha çok yer verilmesi

gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında öğrenene verilen konuşma becerisi görevleri ile kaygı durumunun en aza indirilebileceği söylenebilir. Karadağ'ın da (2021, s. 5) ifade ettiği gibi Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen bir öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesi, dinlediğini anlaması, anladığını anlatması veya cevap verip iletişim kurması önemli görülmektedir. Bahsi geçen iletişimin yalnızca tek yönlü değil, karşılıklı etkileşim içerisinde olması gerekmektedir. Tam da bu noktada eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerinden olan sosyal aktör kavramı karşımıza çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenenlerden çeşitli roller üstlenerek, sosyal bir aktör olarak verilen görevleri yerine getirmesi beklenmektedir.

Dil öğretiminde kelime, kavram ve dil bilgisi öğretimi kurallara dayalı olarak değil, öğrenenin aktif olduğu birtakım görev temelli etkinliklerle yürütülmektedir. Etkinlik ve görevlerin yerine getirilmesi sırasında dil ve iletişim becerileri geliştirilmekte, kültürel öğelerin keşfedilmesi sağlanmaktadır. Görev kavramının bir anlamı, bir nedeni, bir amacı, bir açıklaması vardır ve bir ihtiyacı karşılaması söz konusudur. Bu görevler; öğrenenlerin etkili ve aktif olmasını, çalışmanın göz önünde yürütülmesini ve öğrenenin anlamlı olmasını sağlamaktadır. Kısaca görev ve etkinlikler, öğrenenlerin öğrenme konusundaki kişisel sorumluluklarını geliştirmektedir (Güneş, 2018a, s. 44).

Eylem odaklı yaklaşımın sunduğu diğer imkânlardan biri de grup çalışması ve iş birliğidir. Grup çalışmasıyla beraber öğrenenler, birbirleriyle etkileşim içerisine girerek birbirlerinden öğrenir ve birbirlerine öğretirler. Bu çalışma biçimiyle yüzeysel bir öğrenmeden çok kalıcı bir öğrenme sağlanır. Grup çalışmasının odak noktası öğrenen merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme stratejilerinin benimsenmesidir. Bu çalışmalar daha önce öğrenilen bilgilerin ve edinilen becerilerin aktarılması ve kullanılmasını sağlar. Öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olurlar. Çok sayıda öğrenci için aynı anda görev temelli öğrenme sağlanmış olur (Demirel, 2018, s. 228).

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan ders kitaplarının da eylem odaklı yaklaşımın tüm ilkelerinin benimsenerek hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmada da Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarının (B düzeyi) eylem odaklı yaklaşıma ne derece uygun olduğunun tespiti amaçlanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılmış çalışmaların kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır. Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabında bulunan etkinliklerin görev kapsamında olup olmadıklarını incelemiş, ünitelerdeki konu başlıklarına bağlı kalarak öğrenenlere yönelik görev odaklılığa göre hazırlanmış etkinlik önerileri sunmuştur. Baklacı (2018), İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinliklerini, görev odaklı yöntemi temel alarak incelemiştir. İnceleme sonucunda, ders kitaplarında görev odaklı yazma etkinliklerine yer verilmediği belirlenmiş, A1 ve A2 seviyelerinde yazma etkinlikleri önerilerinde bulunmuştur. Rebahan (2019) Yeni Hitit (1,2,3) ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerini incelediği çalışmada, etkinliklerin görev niteliği taşıyıp taşımadığını değerlendirmiştir. Çalışmada, etkinliklerinin büyük çoğunluğunun görev temelli yöntemle göre tasarlanmadığı; görev öncesi, görev döngüsü ve görev sonrası aşamalarının sistematik biçimde planlanmadığı sonucuna varılmıştır. Yıldırım (2021), yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul, İzmir, Yeni Hitit ve Yedi İklim A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarındaki sözcük öğretim çalışmalarının sıklığını ve görev temelli dil öğretimine uygunluğunu incelemiştir. İnceleme sonunda görev temelli yöntemle hazırlanan sözcük öğretim çalışmalarının ders kitaplarında neredeyse hiç yer almadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması amacıyla, A1 ve A2 düzeyleri için görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri de önerilmiştir. Çelik (2022), Altay Türkçe Öğreniyorum, İzmir Yabancılar

için Türkçe, Türkçeye Yolculuk ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe öğretim setleri içerisinde yer alan temel seviye ders kitaplarındaki yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelemiştir. Çalışma sonucunda yönergelerin görev temelli anlayışı konu bakımından yansıtmadığı ancak çoğu yönergenin içerik olarak bu yönetime uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koparıcı (2019) çalışmasında, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan kitapları deyim öğretimi açısından incelemiş, eylem odaklı yaklaşım temel alınarak hazırlanacak ders kitaplarının deyim öğretimine sağlayacağı katkılar hakkında görüşler bildirmiştir. Çalışmada; ders kitaplarında deyim öğretimiyle ilgili özel çalışmaların sınırlı sayıda yer aldığı, kitaplarda bulunması gereken deyimlerin belirli ölçütlere göre seçilmesi gerektiği ve alanda deyimlerle ilgili sözlük, kaynak, materyal eksikliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca CEFR'in esas aldığı eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanacak ders kitaplarının, öğrenenleri deyim öğretimi/öğrenimi konusunda aktif hâle getireceği ifade edilmiştir.

İlgili alanyazında eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalara da rastlanmaktadır. Buna göre Delibaş (2019), TÖMER'de A (A1, A2) seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ders içerikleri uygulayarak bu etkinliklerin geleneksel yönetime göre etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan ders içeriğinin öğrenenlerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüm bu çalışmaların dışında Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarının eylem odaklı yaklaşım bağlamında ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada söz konusu ders kitaplarındaki (B1 ve B2) üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ise “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarında (B1 ve B2) yer alan üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu temel probleme bağlı olarak belirlenen alt problemler ise şunlardır:

1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe ders kitabında yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?
2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B2 Türkçe ders kitabında yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B seviyesi Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri (konuşma, yazma) etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunu incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir desene sahiptir. Nitel desene sahip araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda, olay ve olguların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlanmaktadır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da nitel desene uygun şekilde veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, belgeleri titiz bir şekilde ve sistematik olarak analiz etmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Merriam, 2013). Mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir

şekilde incelenmesi anlamına gelen doküman analizi; ilgili belgelerin bulunması, incelenmesi ve senteze varılması aşamalarından oluşmaktadır (Karasar, 2007). Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir.

İncelenen dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarından oluşmaktadır. Çalışmada CEFR'e göre (2020) yabancı dil öğretiminde bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B seviyesi ders kitaplarında yer alan üretici dil becerilerine ait etkinlikler ve bu etkinliklerin ünitelere ve seviyelere göre dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Üretici dil becerileri etkinliklerinin ünitelere ve seviyelere göre dağılımı

	B1			B2	
	Konuşma	Yazma		Konuşma	Yazma
1. Ünite: Yeni Bir Hayat	3	3	1. Ünite: Leyleği Havada Görmek	3	3
2. Ünite: İş Dünyası	3	3	2. Ünite: Geçmişten Günümüze	3	3
3. Ünite: Her Şeyin Başı Sağlık	3	3	3. Ünite: Değişen Dünya	3	3
4. Ünite: Eğitim Hayatı	3	3	4. Ünite: Dünyadan Haberler	3	3
5. Ünite: Hayallerimiz	3	3	5. Ünite: Harikalar Dünyası	3	3
6. Ünite: Bir Dünya Kültür	3	3	6. Ünite: Bilinmeyene Yolculuk	3	3

Tablo 1'e göre, her iki kitapta da üretici dil becerilerine yönelik toplam etkinlik sayısının 36 olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerden 18'i konuşma, 18'i ise yazma becerisine yöneliktir. Toplamda 72 konuşma ve yazma becerisi etkinliği bulunmaktadır. Konuşma ve yazma becerisine ait, her bir üniteye ait etkinlik sayısı ise 3'tür.

Veri toplama araçları

Nitel araştırmada veriler; gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilir (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2013). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Eylem Odaklı Yaklaşıma Uygunluk Formu" (EOYUF) kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, CEFR'de (2001, 2020) yer alan eylem odaklı yaklaşıma yönelik açıklamalar doğrultusunda 25 maddeden oluşan taslak bir form hazırlanmıştır. Ardından form, kapsam geçerliliği için Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (f=5) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde düzenlenen ve 15 maddeye indirilen form, ön uygulama için Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 ders kitabındaki bir ünite üzerinde denenmiştir. Buna göre formun uygulanabilirliği sınanmıştır. Neticede 11 maddeye indirilen forma nihai şekli verilmiştir. Nihai formda yer alan 11 madde Ek'te sunulmuştur.

Verilerin analizi

Bu araştırma kapsamında veri analizi, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerektiğinde kullanabileceği bir hâle getirmesi anlamına gelen betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlamak suretiyle okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda veriler, önce sistematik olarak betimlenmektedir. Ardından ise bu betimlemeler açıklanıp yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analizde 4 aşamadan oluşan bir süreç vardır:

Kavramsal çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından ve kavramsal çerçeveden hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Buna göre verilerin hangi kategori ve temalar altında toplanacağı, hangi temaların hangi kategorilere göre düzenleneceği ve nasıl sunulacağı belirlenir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde yorumlanarak düzenlenir. Ayrıca bu aşamada, rapor yazma esnasında kullanılacak doğrudan alıntılar ve güçlü örnekler de seçilir.

Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır, doğrudan alıntılar ve güçlü örneklerle desteklenir.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Bu çalışmada da ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinlikleri, literatür taranıp uzman görüşü alınarak oluşturulan uygunluk formuna göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Böylelikle ders kitaplarındaki etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma ne ölçüde uygun olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip olan ve nitel araştırma yöntemi konusunda uzman kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenerek güvenilirlik sağlanabilir. Uzman incelemesi olarak adlandırılan bu işlemden uzman kişi; toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçte, eleştirel bir bakış açısıyla araştırmacıya geri bildirimde bulunur (Creswell, 2003).

Bu çalışmada veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak üzere kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyine bakılmıştır. Bu doğrultuda iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması yoluna gidilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Buna göre bulgular, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu şekilde analiz edilerek ulaşılan sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] başvurulmuş ve değerlendirilmiştir. İlk aşamada %95 çıkan uyum değeri, daha sonra uzlaşma göstermeyen veriler üzerinde tartışılıp görüş birliğine varılarak %100'e çıkarılmıştır. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

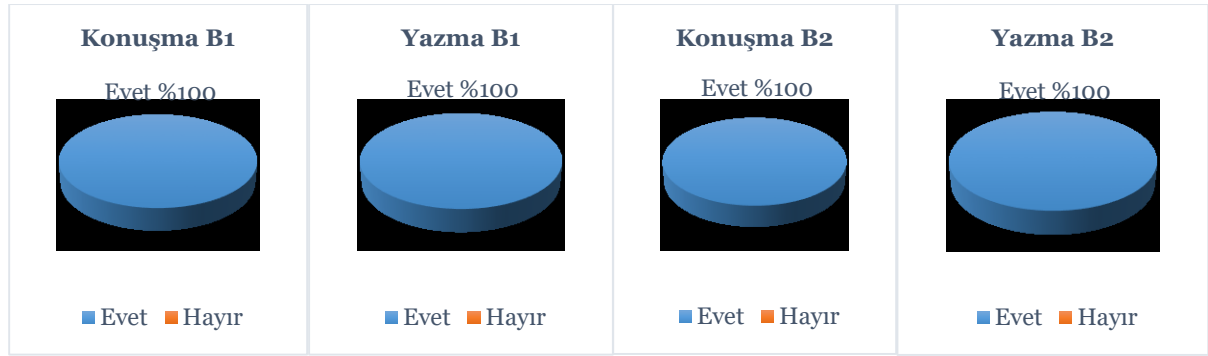
Bulgular ve yorum

B1 ve B2 seviyesi konuşma ve yazma etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğuna yönelik bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 ve B2 seviye Türkçe ders kitaplarında yer alan 12 ünite içerisindeki 18 konuşma ve 18 yazma etkinliği, bu çalışmada geliştirilen EOYUF'a göre incelenip sınıflandırılmıştır:

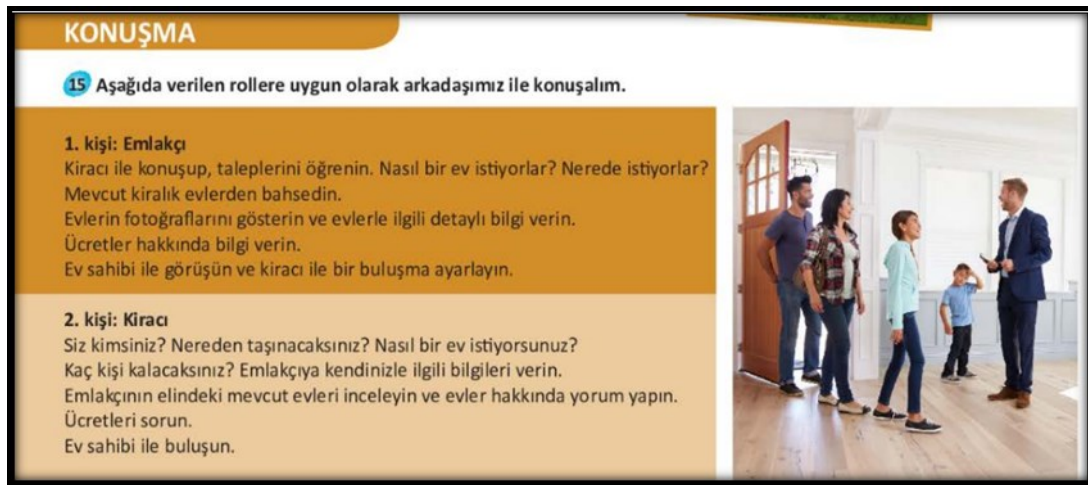
Formdaki birinci soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan birinci soru "Etkinlik, dili öğrencilere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 1. Gerçek hayat odaklı/otantik etkinliklerin dağılımı

Grafik 1'e göre, B1 ve B2 ders kitaplarındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) gerçek hayat odaklı olduğu görülmektedir. Bu durumda her iki seviyedeki kitaplar genelindeki etkinliklerin öğrenenlere dili otantik bir bağlam üzerinden sunduğu ve gerçek hayat odaklı olduğu söylenebilir. Bu duruma örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir (Şekil 1, Şekil 2):



(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 12)

Şekil 1. Gerçek hayat odaklı/otantik etkinlik örneği

Şekil 1’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde, öğrenenden emlakçı ve/veya kiracı rolüne girerek bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir. İş birliği ve etkileşim de içeren etkinlikte öğrenenlere emlakçı ve kiracı rolleri verilerek onlardan bir diyalogu canlandırmaları istenmektedir. Bu etkinlikteki ev arama, bulma, kiralama ve emlakçıya gitme gibi eylemlerin gündelik yaşam içerisinde yer aldığı söylenebilir. Bu etkinlik sayesinde öğrenen gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek bir durum üzerinden dil kullanımını öğrenmekte ve kendini sözel olarak ifade etme fırsatı bulmaktadır. Bu görevin otantik bir bağlam içerisinde, birebir gerçek hayatla ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. B2 seviyesindeki benzer bir örnek etkinliğe Şekil 2’de yer verilmiştir:



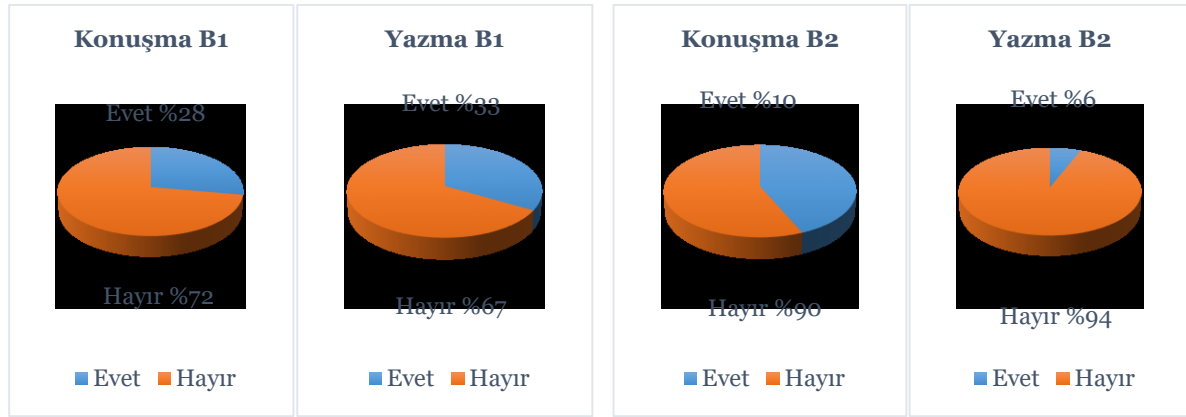
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 2. Gerçek hayat odaklı/otantik etkinlik örneği

Şekil 2’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden gruplar oluşturarak cep telefonları ile ilgili çeşitli konular hakkında (marka-model, fiyat, içerisindeki uygulamalar, günlük kullanım süresi vb.) karşılıklı konuşmaları istenmektedir. Bu yönüyle etkinliğin gerçek hayatın içerisinde olduğu dikkat çekmektedir.

Formdaki ikinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan ikinci soru “Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 2. Öğrenenlerin sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 2'ye göre, B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %28'inin öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı görülmektedir. Etkinliklerin %72'sinin ise bu niteliği taşımadığı göze çarpmaktadır. Grafik 2'ye göre, B1 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %33'ünün öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı görülmektedir. Etkinliklerin %67'sinin ise bu nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

Grafik 2 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B1 düzeyindeki kitapta yer alan 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) büyük bir çoğunluğunun (konuşma n=13, yazma n=12) öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca etkinliklerin genellikle öğrenenlerin gündelik yaşamıyla ilişki kurmakla birlikte onlara gerçek yaşamda üstleneceği bir rol (emlakçı, kiracı, gazeteci, müşteri, sorunu olan bir vatandaş vb.) vermekten uzak olduğu belirlenmiştir. Bazı etkinliklerin ise bu durumun aksine öğrenenin birtakım roller üstlenerek dili otantik bağlam içerisinde kullanmasına fırsat tanıdığı görülmektedir. Bu sayede öğrenci, üstlendiği rolle birlikte sosyal aktör konumuna geçip dili gerçek bağlamında kullanma fırsatı elde etmektedir. Aşağıda bu duruma örnek olacak bir etkinliğe yer verilmiştir (Şekil 3):

KONUŞMA

14 İkişerli gruplar oluşturalım ve arkadaşımızla konuşalım.

Öğrenci A

Aşağıdaki tablodan bir iş seçiyorsunuz ve daha fazla bilgi almak için öğrenci B'yi arıyorsunuz. Daha fazla bilgi almak için sorular sor. (yer, iş, zaman, süre, ücret, iletişim, şartlar)

Öğrenci B

Aşağıdaki tabloya bakalım. İşverensiniz. Arkadaşlarınızı dinleyin ve onların sorularına cevap verin ve öğrenci A'ya sorular sorun. (Neden bu işi istiyorsunuz? Bu işi yapmak için zamanınız var mı? Daha önceki tecrübeleriniz nelerdir?)

Meslek / Yer	Başlama tarihi	Toplam çalışma süresi	Maaş	İletişim Numaraları
Mevsimsik işçi (Trabzon)	2 Ağustos	4 hafta	Haftalık 500 TL	Ali Koçer 0577-098-6754
Garson (İzmir)	3 Haziran	2 ay	Haftalık 350 TL	Ayşe Dizer 0567-675-9834
Hastanede çevirmenlik (İstanbul)	18 Mayıs	6 ay	Haftalık 600 TL	Erol Mert 0515-789-0080
Köpek gezdirici (Mersin)	21 Temmuz	Hafta sonları	Haftalık 150 TL	Nisan Güler 0508-987-4678
Gönüllü öğretmenlik (İstanbul)	1 Haziran	1 ay	Maaş yok Kalacak yer ve yeme içme karşılanacak	Çocuk Evi Vakfı 0212-313-0001

Örnek:
Öğrenci A: Alo, merhaba. Ben Mersin'deki köpek gezdiricisi iş ilanı için aradım.
Öğrenci B: Evet, tabii ki buyrun.

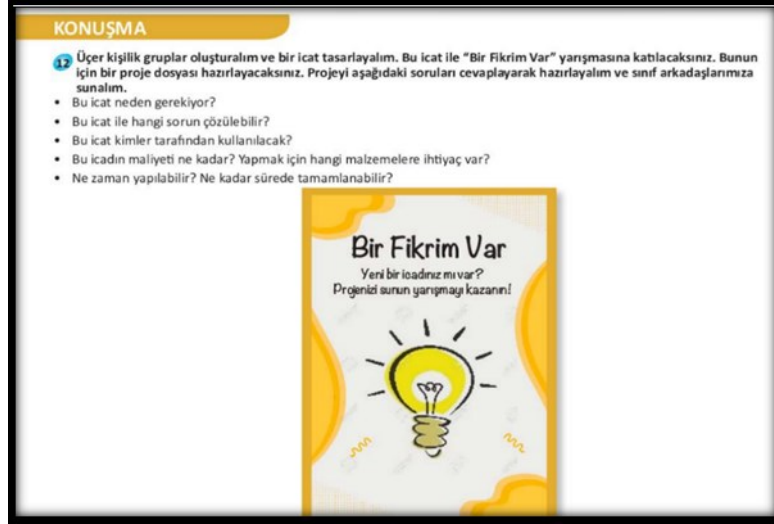
(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 32)

Şekil 3. Sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenme durumuna yönelik etkinlik örneği

Şekil 3'te yer alan etkinlikte öğrenenlerden ikişerli grup oluşturmaları, tablodaki mesleklerden birini seçerek bu mesleğin gerektirdiği role bürünüp karşılıklı konuşmaları istenmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerden sosyal bir aktör olarak işçi-işveren rollerini üstlenip tabloda verilen bilgilerden hareketle bir diyalog oluşturmaları beklenmektedir. Bu etkinlikte öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli rollere bürünmek suretiyle dili aktif bir şekilde kullanmalarına fırsat tanındığı görülmektedir.

Grafik 2'ye göre B2 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %10'unun öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıdığı belirlenmiştir. Etkinliklerin %90'ının ise bu imkânı tanımadığı görülmektedir. Yine Grafik 2'ye göre, B2 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin yalnızca %6'sının öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin %94'ünün ise bu nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

Grafik 2 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B2 kitabındaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) büyük bir çoğunluğunun (konuşma n=16, yazma n=17) öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrenenlerin sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyan bir etkinlik örneğine yer verilmiştir (Şekil 4):



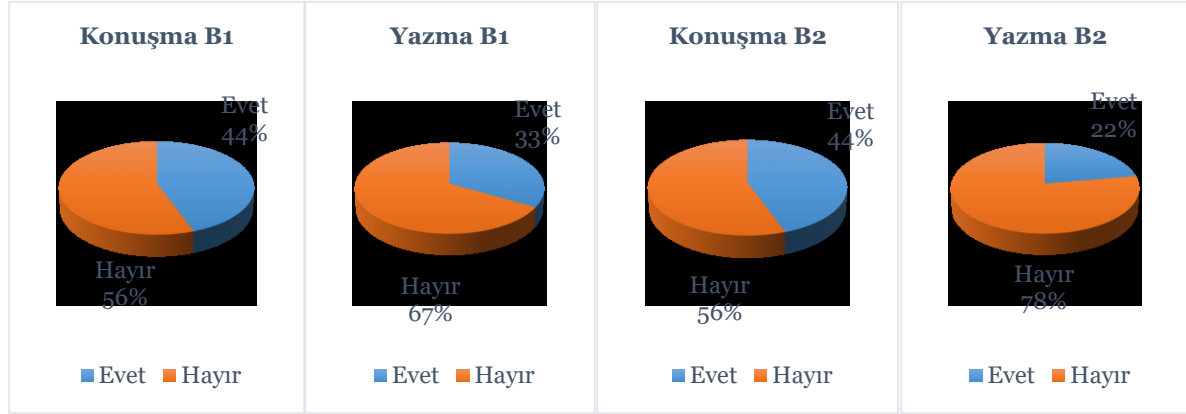
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 32)

Şekil 4. Sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenme durumuna yönelik etkinlik örneği

Şekil 4'te yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden üçer kişilik gruplar oluşturularak bir icat tasarımları, bu icat ile "Bir Fikrim Var" adlı hayalî bir yarışmaya katılmaları istenmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerden sosyal bir aktör olarak bir rol üstlenmeleri ve proje dosyası hazırlamaları beklenmektedir. Bununla birlikte incelenen kitaplardaki etkinliklerin çoğunun öğrenene sosyal bir aktör olarak dili gerçek yaşam temelli, otantik bir bağlamda deneyimleme fırsatı sunmadığı da görülmektedir.

Formdaki üçüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan üçüncü soru "Etkinlik, görev temelli mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 3. Görev temelli etkinliklerin dağılımı

Grafik 3'e göre, incelenen B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %56'sının eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının en önemli bileşenlerinden olan görev temelli olma durumunu yansıtmadığı görülmektedir. Etkinliklerin %44'ü ise görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmıştır. Grafik 3'e göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %67'sinin görev odaklı anlayışa uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %33'ünün ise bu niteliği taşıdığı göze çarpmaktadır. Aşağıda B1 seviyesinde görev temelli bir etkinlik örneğine yer verilmiştir (Şekil 5):

KONUŞMA

12 Dört kişilik bir aile tatil çıkmak istiyor ama tatil yeri ile ilgili karar veremiyorlar. Her biri farklı bir yere gitmek ve farklı etkinlikler yapmak istiyor. Sınıfta dörder kişilik gruplar oluşturalım ve aşağıdaki rolleri paylaşalım. Diğer aile bireylerini ikna etmeye çalışalım. Tatil isteklerimizi konuşalım. Hangi tatili istiyorsunuz? Neden bu tatili istiyorsunuz?

Roller: baba, anne, 18 yaşındaki erkek çocuk, 7 yaşındaki kız çocuk

Tatil seçenekleri:
 Kampa gitmek
 Deniz kenarında tatil yapmak
 Kar tatili yapmak
 Karavanda kalmak
 Disneyland'e gitmek
 Tarihi bir yeri gezmek
 Safariye gitmek

Örnek: Babacığım, keşke deniz kenarında tatil yapsak çünkü böylece her gün denize girebiliriz.

Bir konu hakkındaki fikirlerimizi söylerken şu ifadeleri kullanabiliriz:

Bana göre
 Bence
 Açıkçası
 Sana/ Size katılmıyorum.
 Peki, şöyle bir şey yapsak.... Nasıl olur?

(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 95)

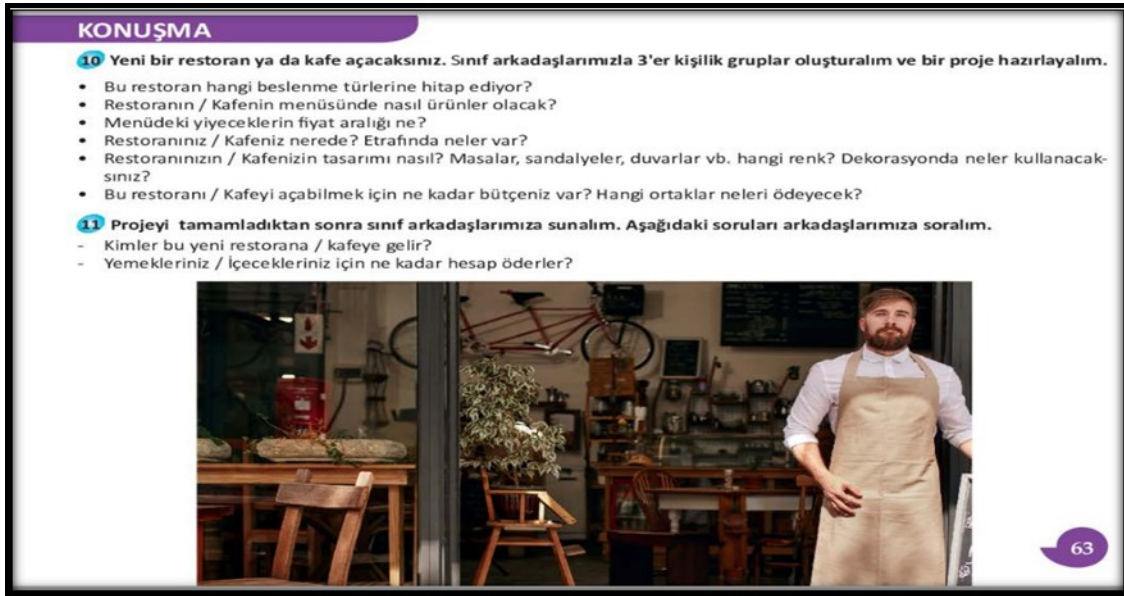
Şekil 5. Görev temelli etkinlik örneği

Şekil 5'teki etkinlikte öğrenenlere farklı aile bireyi (anne, baba, erkek çocuk, kız çocuk) rollerine bürünüp diğer aile fertlerini tatil konusunda ikna etme görevi verilmektedir. Bu etkinlikte göreve yönelik açıklamalar, kullanılması gereken dil kalıpları ve görsel uyarıcılar, dil öğrenicisine söz konusu görevi yerine getirme konusunda gerekli girdiyi sağlamaktadır. Bu etkinlikte öğrenenin sosyal bir aktör olarak

gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek çeşitli rollere bürünmesi sağlanmakta, bu sayede bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir.

Grafik 3'e göre, B2 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %56'sının görev temelli olma durumunu yansıtmadığı görülmektedir. Etkinliklerin %44'ü ise görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmıştır. Grafik 3'e göre, B2 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin de %78'inin görev odaklı anlayışa uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %22'sinin ise bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir.

Grafik 3 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B2 kitabındaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) çoğunluğunun (konuşma n=10, yazma n=14) görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. Etkinliklerin çoğunluğunun öğrenenlere bir görev üstlenme fırsatı sunmadığı, onları çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte aşağıda görev temelli anlayışa uygun bir etkinlik örneği sunulmuştur (Şekil 6):



(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 95)

Şekil 6. Görev temelli etkinlik örneği

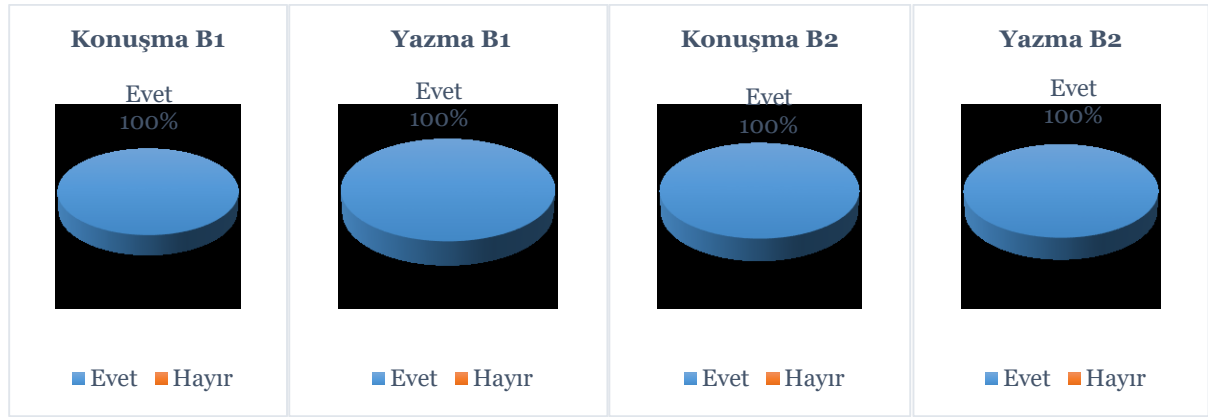
Şekil 6'da görev temelli bir konuşma becerisi etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte bir işletme (restoran ya da kafe) açmak amacıyla üçer kişilik gruplarla proje hazırlama görevi verilmektedir. Bu etkinlikte öğrenenin sosyal bir aktör olarak gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek çeşitli rollere bürünmesi sağlanmakta, bu sayede bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir. Etkinlik incelendiğinde öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyini artırmaya yönelik görsel ve dilsel açıklamalara yer verildiği de dikkat çekmektedir.

Formdaki dördüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan dördüncü soru "Etkinlik, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:

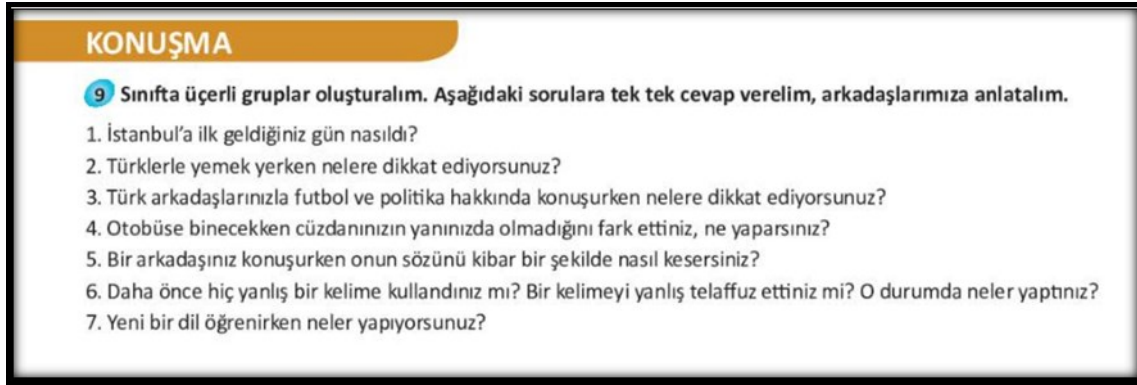
Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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



Grafik 4. Dilin aktif kullanımına yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 4'e göre, incelenen ders kitaplarındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıdığı görülmektedir. Kitap genelindeki etkinliklerde öğreticilerin rehber konumunda olduğu, öğrenenlere ise yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu söylenebilir. Bu duruma örnek bir etkinlik aşağıda yer almaktadır: (şekil 7):

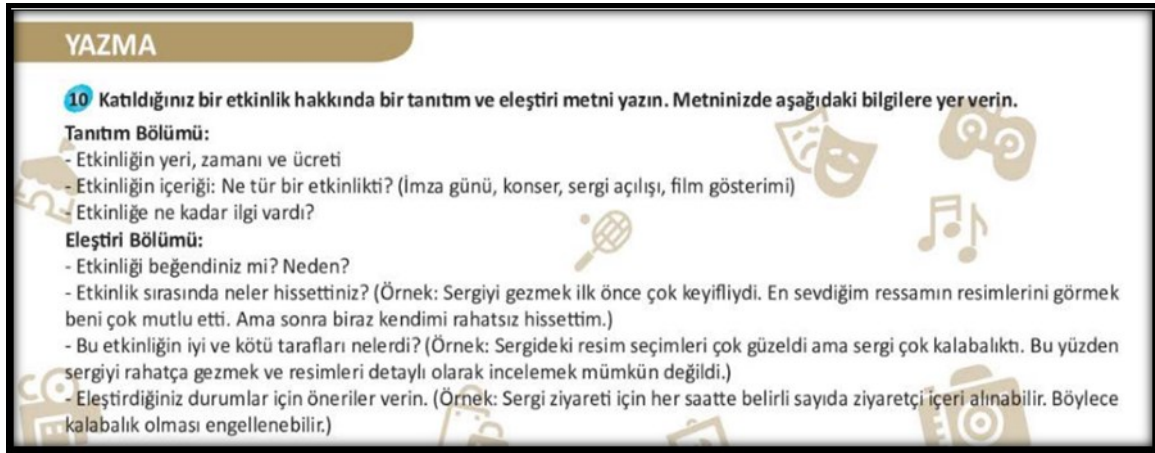


(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 21)

Şekil 7. Dilin aktif kullanımına uygun etkinlik örneği

Şekil 7'de öğrenenin öğretici rehberliğinde, yaşam deneyimlerinden yararlanarak dili aktif bir şekilde kullandığı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte, öğrenenlerden üçerli gruplar oluşturularak günlük yaşama dair konular hakkında (İstanbul'a ilk gelinen gün, yemek yerken dikkat edilmesi gereken hususlar, yeni bir dil öğrenirken neler yapılması gerektiği vb.) grup arkadaşlarıyla konuşması istenmiştir. Bu etkinlik sayesinde de öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanmasına fırsat tanıdığı göze çarpmaktadır.

Aşağıda B2 ders kitabında yer alan ve dilin aktif bir şekilde kullanımına yönelik bir başka bir etkinlik örneği sunulmuştur (Şekil 8):



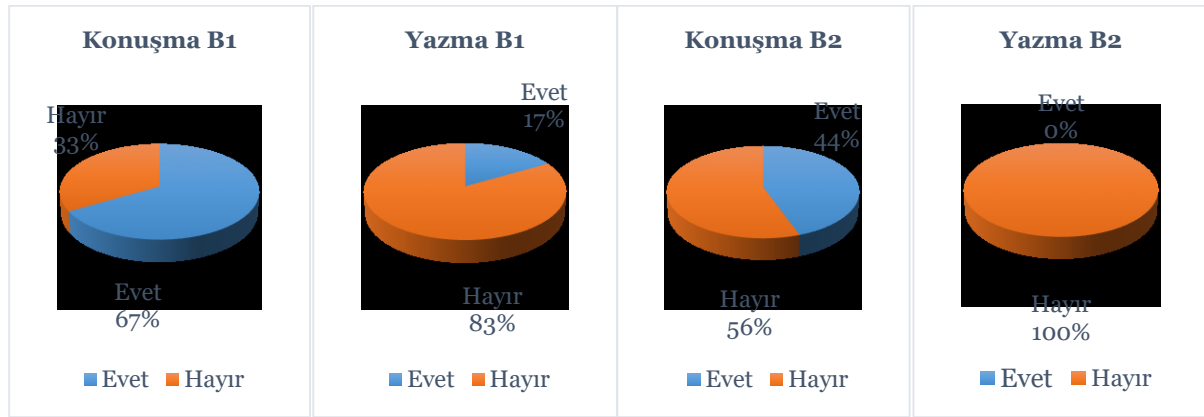
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 89)

Şekil 8. Dilin aktif bir şekilde kullanımına yönelik etkinlik örneği

Şekil 8’de öğrenenin dili aktif bir şekilde kullandığı bir yazma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden katıldıkları bir etkinlik (konser, sergi açılışı, film gösterimi, imza günü vb.) hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazmaları istenmektedir. Bu sayede öğrenenlerin etkinlik sırasında neler hissettiği, etkinliği beğenip beğenmeme durumu, etkinliğin iyi ve kötü tarafları gibi çeşitli konulara değinilerek yazılacak metinle beraber dilin aktif bir şekilde kullanımı sağlanacaktır.

Formdaki beşinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan beşinci soru “Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 5. Grup çalışmasına / iş birliğine yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, B1 ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %67’sinin öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine yönlendirdiği, %33’ünün ise yönlendirmediği saptanmıştır. Yazma etkinliklerinin ise %17’sinin öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine sevk ederken %83’ünün sevk etmediği belirlenmiştir. Grafik 5’ten hareketle konuşma becerisinde grup çalışması ve iş birliği içeren etkinliklerin sayısının nispeten ağırlıkta olduğu, yazma becerisi etkinliklerinde ise bu oranın düşük olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıda grup çalışması ve iş birliğine yönlendiren bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir (Şekil 9):

KONUŞMA


10 Eğitimde başarı için okul mu, aile mi yoksa çevre mi daha önemlidir? Tartışalım.

Tartışma Kuralları:

- Sınıftaki öğrenciler "Eğitimde başarı için ödev olmalı." ve "Eğitimde başarı için ödev olmamalı." fikrine göre iki ayrı grup olmalı.
- En az 3 jüri seçmelisiniz.
- İyi fikirler sunmalısınız. Akıcı bir konuşma ile jüriyi ikna etmelisiniz.
- Gruplardaki her bir öğrencinin üç dakika konuşma hakkı olmalı. Konuşmanızda sizden önceki öğrenciye cevap verebilir, diğer grubun konuşmalarına karşı fikirler sunabilir, kendi fikrinizi anlatabilir ve örnekler verebilirsiniz.
- Bütün öğrenciler konuştuktan sonra jüri bir karar verir ve kazanan grubu açıklar.
- Konuyla ilgili araştırma yapmalısınız.
- Size göre en önemli öge nedir? Bir tanesini seçin. Okul, aile ya da çevre.
- Her bir ögenin önemini ayrı paragraflarda anlatın. Örnekler verin.
- Size göre en önemli öge için neler yapmak gerekiyor? Bilgi verin.

Eğitimde başarı için ödev olmalı.
Öğrenciler ödevler sayesinde tekrar yapar. Ödevler sınavlara hazırlar. Ödev yapmak disiplin kazandırır.

Eğitimde başarı için ödev olmamalı.
Ödevler yorucudur, öğrencilerin çok vaktini alır. Ödevler yaratıcılığı yok eder. Öğrenciler okulda öğrenmeli.



(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 83)

Şekil 9. Grup çalışmasına/iş birliğine yönlendiren etkinlik örneği

Şekil 9'da yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden "Eğitimde başarı için ödev olmalı mı, olmamalı mı?" görüşlerinden birisini desteklemesi, yine sınıf içerisinde seçilen 3 kişilik jüriyi ikna etmesi beklenmektedir. Bu etkinliğin öğreneni grup çalışması ve iş birliğine yönlendirdiği görülmektedir.

Grafik 5 incelendiğinde, B2 ders kitabında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin %44'ünün öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine yönlendirdiği, %56'sının ise yönlendirmediği belirlenmiştir. Yazma etkinliklerinin ise hiçbirinin (%100) öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine yönlendirmediği görülmektedir. Aşağıda öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine yönlendiren bir konuşma etkinliğine yer verilmiştir (Şekil 10):

KONUŞMA

11 İkişer kişilik gruplar oluşturalım. Arkadaşınızla birlikte bir yolculuğa çıkacaksınız. Beraber yolculuğumuzu planlayalım. Planımızı tamamlayıp sınıf arkadaşlarımıza anlatalım.

- Nereye gideceksiniz?
- Oraya nasıl ulaşacaksınız?
- Nasıl bir yerde kalacaksınız?
- Orada kaç gün kalacaksınız?
- Bütçeniz ne kadar?
- Hangi etkinliklere katılacaksınız?



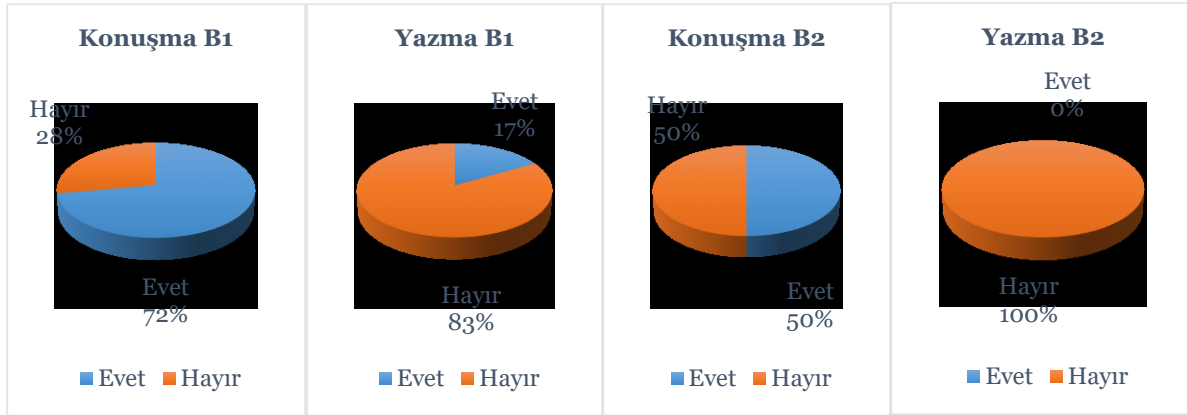
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 16)

Şekil 10. Grup çalışmasına/iş birliğine yönlendiren etkinlik örneği

Şekil 10'da yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden ikişerli grup oluşturmaları ve grup arkadaşıyla beraber bir yolculuk planı yapmaları beklenmektedir. Karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleşecek planda yolculuğun nereye olacağı, nasıl yapılacağı, nerede ve kaç gün kalınacağı, bütçenin ne kadar olacağı gibi konular tartışılacaktır. Bu etkinliğin öğreneni grup çalışması ve iş birliğine yönlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte etkinliklerin çoğunun öğrenenleri iş birliğine sevk etmediği de dikkat çekmektedir.

Formdaki altıncı soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan altıncı soru "Etkinlik, etkileşim/bildirişim odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 6. Etkileşim/bildirişim odaklı etkinliklerin dağılımı

Grafik 6'ya göre, B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %72'sinin etkileşim/bildirişim odaklı olduğu görülmektedir. Etkinliklerin %28'i ise etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmamıştır. Yine Grafik 6'ya göre, yazma becerisi etkinliklerinin %83'ünün etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %17'sinin ise bu niteliği taşıdığı görülmektedir.

Grafik 6 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B1 ders kitabındaki 18 adet konuşma etkinliğinin büyük bir çoğunluğunun etkileşim/bildirişim odaklı olduğu, 18 adet yazma etkinliğinin büyük bir çoğunluğunun ise etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmadığı dikkat çekmektedir. Aşağıda etkileşim / bildirişim odaklı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir (Şekil 11):

KONUŞMA

GELECEĞİN MESLEKLERİ

Cep telefonlarından önce hayatınız nasıldı? Hatırlıyor musunuz? Peki ya internetten önce?
Bir araştırmaya göre yirmi beş yıl içinde pek çok işi robotlar yapacak ve bazı meslekler yok olacak. Bunun yanında teknolojideki gelişmelerle birlikte insanlar için başka yeni iş alanları ortaya çıkacak. Bu işler için kişilerin yaratıcılık, inovasyon, problem çözme, bilgi analizi ve sosyal beceriler gibi farklı özellikleri olacak. Gelecekte şu meslekler ön plana çıkacak.

<ul style="list-style-type: none"> Alternatif enerji uzmanı İçerik üretici (Sosyal medya uzmanı) Yazılımcı / Yapay zeka mühendisi Sağlık personeli Arkeolog / Antropolog 	<ul style="list-style-type: none"> Uzay turizm rehberi Sanal satış danışmanı Data uzmanı Sanal terzi
---	--

11 Sınıfımızda gruplar oluşturalım ve yukarıdaki haberi inceleyelim. Bu mesleklerle ilgili tahminlerimizi anlatalım. Sizce hangileri daha önemli olacak? Peki, gelecekte hangi meslekler halen devam edecek ve hangileri yok olacak? Sizce bunların dışında başka hangi meslekler olacak?

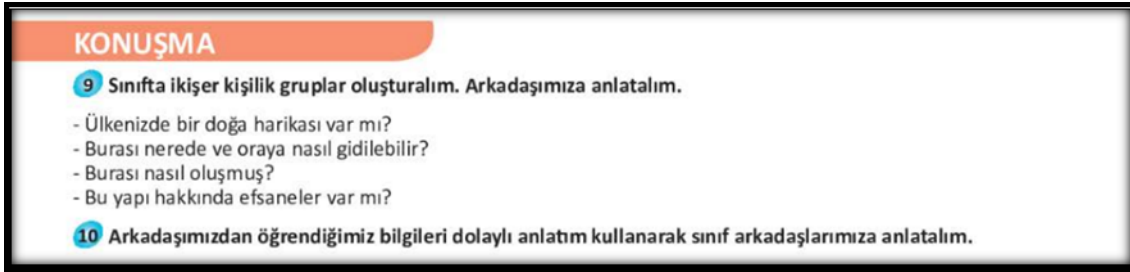
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 11. Etkileşim / bildirişim odaklı etkinlik örneği

Şekil 11’de etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden bir grup oluşturmaları, girdi olarak verilen haberde yer alan meslekler hakkında tahminlerde bulunmaları, mesleklerin gelecekteki durumlarıyla ilgili grup arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir. Öğrenenin bu etkinlikte, grupta yer alan arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olacağı öngörülmektedir. Üretici dil becerilerinden biri olan konuşma, karşılıklı gerçekleştirilmesinde etkileşim de meydana gelmektedir.

Grafik 6’ya göre, incelenen B2 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %50’sinin etkileşim/bildirişim odaklı olduğu, %50’sinin ise etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı göze çarpmaktadır. Yine Grafik 6’ya göre, B2 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı dikkat çekmektedir.

Grafik 6 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B2 ders kitabındaki 18 adet konuşma etkinliğinin yarısı (n=9) etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmış iken 18 adet yazma etkinliğinin hiçbirinin etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmadığı belirlenmiştir. Aşağıda etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma becerisi etkinliği yer almaktadır (Şekil 12):



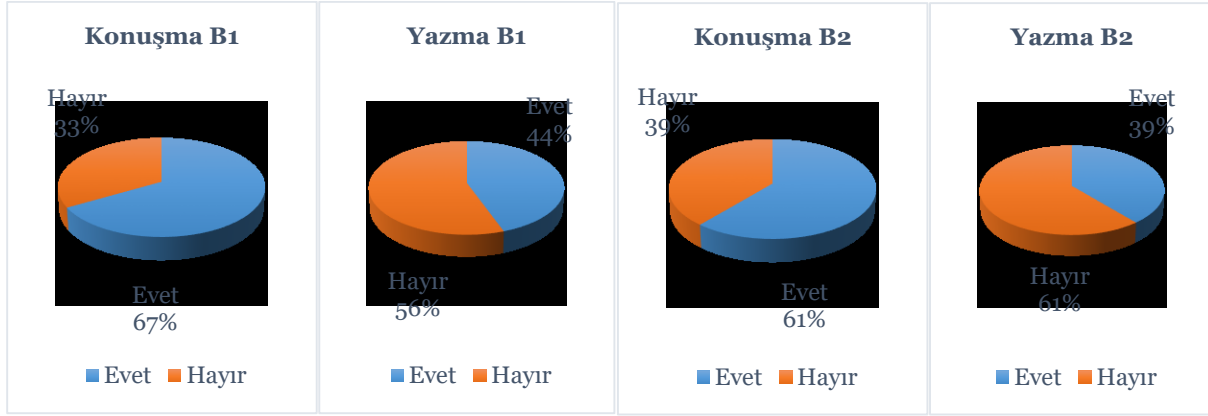
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 99)

Şekil 12. Etkileşim/ bildirişim odaklı etkinlik örneği

Şekil 12’de etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma becerisi etkinliğine yer verilmiştir. Buna göre öğrenenlerden ikişerli gruplar oluşturmaları ve ülkelerindeki doğa harikaları hakkında konuşmaları istenmektedir. Ayrıca öğrenenin, arkadaşından öğrendiği yeni bilgileri diğer sınıf arkadaşlarına anlatması beklenmektedir. Görüldüğü üzere bu etkinlikte öğrenenin sınıf arkadaşıyla etkileşim içerisinde girmesi hedeflenmektedir.

Formdaki yedinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan yedinci soru “Etkinlik; öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 7. Araştırma, soru sorma, tartışma vb. eylemler içeren etkinliklerin dağılımı

Grafik 7'ye göre, incelenen B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %67'sinin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Etkinliklerin %33'ünün ise böyle bir hedefinin olmadığı tespit edilmiştir. Grafik 7'ye göre, B1 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %44'ünün araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. hedefler taşıdığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %56'sının ise bu niteliği taşımadığı göze çarpmaktadır. Aşağıda bu duruma yönelik bir etkinlik örneğine yer verilmiştir (Şekil 13):



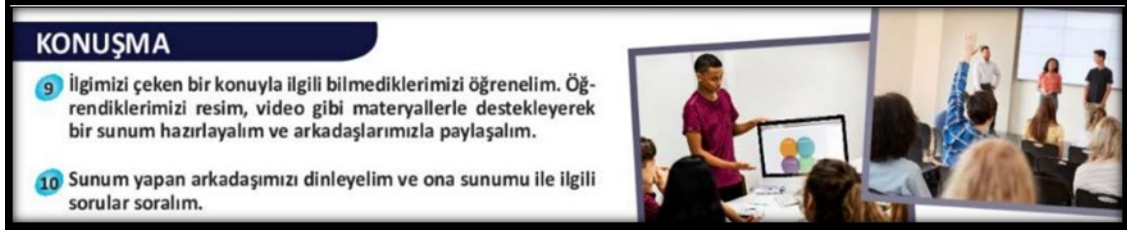
(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 79)

Şekil 13. Araştırma, soru sorma, tartışma vb. eylemlere yönlendiren etkinlik örneği

Şekil 13'te yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlere üç konu başlığı (farklı zekâ türleri, eğitim geçmişi ve planlaması, iyi bir öğretmenin özellikleri) verilerek bu üç konudan bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrenenlerden, seçtikleri konu hakkında farklı kaynaklardan araştırma yapmaları ve sınıf arkadaşlarına üç dakikalık bir konuşma yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bu etkinliğin aksine bazı etkinliklerin de öğrencileri araştırma, soru sorma, tartışma gibi eylemlere yönlendirmede olduğu görülmektedir.

Grafik 7'ye göre, B2 ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %61'i öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirirken %39'u ise bu eylemlere yönlendirmemektedir. Yazma etkinliklerinin ise %39'unun öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma,

keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya sevk ederken %61'i bu niteliği taşımamaktadır. Aşağıda bu duruma örnek bir konuşma etkinliği yer almaktadır (Şekil 14):



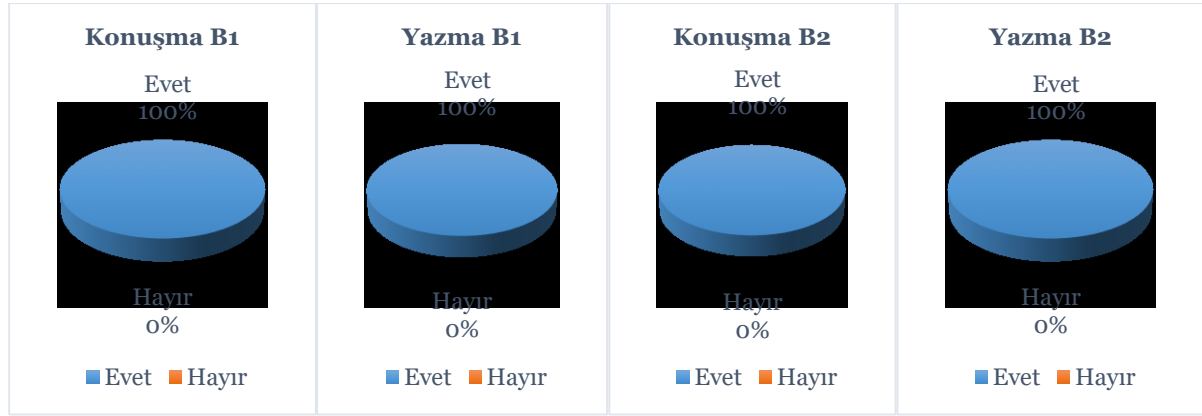
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 131)

Şekil 14. Araştırma, soru sorma, tartışma vb. eylemler içeren etkinlik örneği

Şekil 14'te yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden ilgilerini çeken bir konu hakkında araştırma yapmaları, bu konuyu resim, video gibi materyallerle destekleyerek bir sunum hazırlamaları beklenmektedir. Sunum yapıldıktan sonra ise öğrenenlerin sınıf arkadaşlarına konu ile ilgili sorular sorarak konuşmaları, tartışmaları istenmektedir. Bu etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir.

Formdaki sekizinci soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan sekizinci soru "Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 8. Anlamı ön plana çıkaran etkinliklerin dağılımı

Grafik 8'e göre incelenen hem B1 hem de B2 ders kitaplarındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) biçimi, yani dil bilgisi kurallarını değil anlamı ön plana çıkardığı görülmektedir. Etkinliklerde dile ait kuralların ön plana çıkarılmadığı bunun yerine iletişimin esas alındığı söylenebilir. Dil öğretiminde iletişim yani etkileşim esastır. Amaç, öğrenenin dil bilgisi kurallarına tamamen uygun bir metin üretmesi değil duygu ve düşüncelerini karşı tarafa anlaşılır bir şekilde iletmesidir. Anlaşılabilirlik için dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturmak gereklidir ancak bu, anlaşmanın temel şartı değildir. Bu nedenle etkinliklerin, anlamı ön plana çıkaracak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Aşağıda bu duruma uygun bir etkinlik örneği yer almaktadır (Şekil 15):

KONUŞMA

10 Aşağıdaki durumları zaman çizelgesine yıllarıyla birlikte yazalım.

..... yılında Türkiye'ye/ yurt dışına taşındım. yılında doğdum. yılında Türkçe öğrenmeye başladım. yılında evlendim.

..... yılında çocuğum oldu. yılında üniversiteyi kazandım. yılında büyük bir hastalık atlattım. yılında işe girdim.

11 Hayal edelim. Eğer hayatımızdaki bu olaylar olmasaydı ya da başka bir zamanda olsaydı hayatımız nasıl olurdu? Neler farklı olurdu? Neler aynı kalırdı? Anlatalım.

Örnek:
2010 yılında evlendim. Evlenmeseydim şu anda bekâr olurum ve çocuğum olmazdı.
2017 yılında Türkiye'ye geldim. Türkiye'ye gelmeseydim, burada iş bulamazdım ve başka bir yerde yaşardım.

(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 119)

Şekil 15. Anlamı ön plana çıkaran etkinlik örneği

Şekil 15'te biçimi değil anlamı ön plana çıkaran bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenenlerden, geçmiş yaşantılarından hareketle bir zaman çizelgesi hazırlamaları istenmekte; çizelgede yer alan olaylar hakkında konuşma yapmaları beklenmektedir. Öğrenenler, bu etkinlik sayesinde geçmişe dönük pişmanlığın şart kipinin hikâyesiyle ifade edilebileceğini sezmektedirler. Bu da şart kipinin hikâyesinin kullanımına işaret etmektedir. Bu yönüyle etkinliğin biçim değil anlam üzerine odaklandığı göze çarpmaktadır.

Yabancı/ikinci dilde dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani bu kuralların o dilde bir anlam kurmak amacıyla iletişim sürecinde kullanılması esastır. Bu amaç, dil bilgisi ve iletişim arasında doğrudan bir bağlantı kurulmasını gerektirir. Bu duruma örnek bir konuşma etkinliği aşağıda yer almaktadır (Şekil 16):

KONUŞMA

12 Aşağıdaki olaylardan hangisini ya da hangilerini yaşadınız? Bu olay size hangi duyguları hissettirdi? Kutu içindeki yönlendirmelerden yararlanarak kısa bir konuşma hazırlayalım.

Hisler:

- can sıkıntısı
- hayal kırıklığı
- utanç
- üzüntü
- acı
- kızgınlık
- heyecan
- sevinç
- şaşıрма
- çaresizlik

Olaylar

- bir kelimeyi yanlış anlamak
- aile ya da arkadaşlarla dışarıda bir gün
- bir kutlama ya da parti
- doğum gününü yalnız geçirmek
- evcil hayvanının ölmesi
- yeni bir şey öğrenmek
- başka bir ülkeye taşınmak
- evlenmek
- resmi dairede yaşadığınız bir olay
- bir yakını kaybetmek
- yabancı dil öğrenmek
- kardeşinin doğum günü
- kaybolmak

Giriş:
Olayla ilgili kısa bir giriş

Gelişme:
Olayın olduğu yer ve zaman
Yanınızda kimlerin olduğu
Olayın özeti
Olayın o anda size hissettirdiği duygular

Sonuç:
Olayla ilgili şu andaki görüşleriniz
Varsa o zamanla ilgili pişmanlıklarınız
O ana dönme şansınız olsa neler yapacağınız?

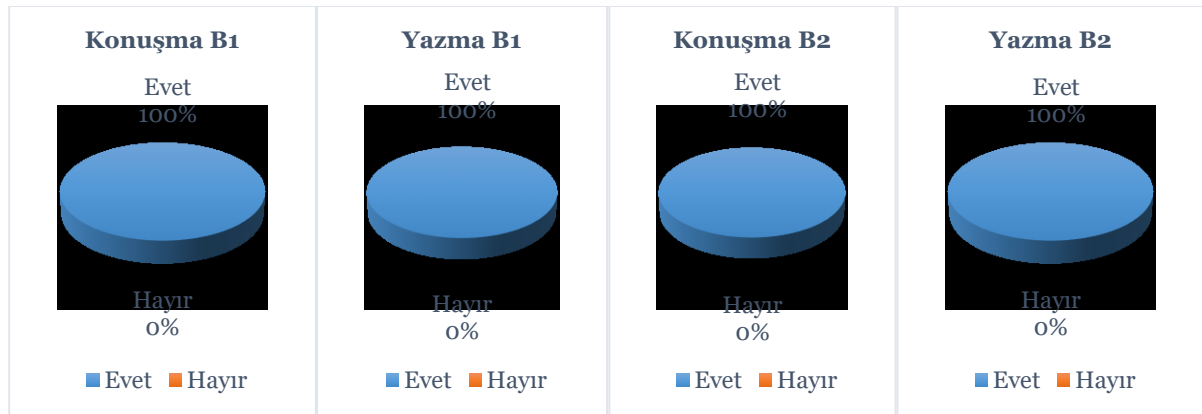
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 85)

Şekil 16. Anlamı ön plana çıkararak etkinlik örneği

Şekil 16'da biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkararak bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden, geçmişte yaşadıkları olaylar üzerine hissettikleri duygularla ilgili bir konuşma hazırlamaları istenmektedir. Öğrenenler, bu etkinlik sayesinde geçmişte yaşadıkları hisleri, sebep bildirmek için kullanılan, kendinden sonra gelen fiilin yapılaş nedenini belirten zarf-fillerle ifade edebileceğini sezmektedirler. Bu da zarf-fillerin kullanımına işaret etmektedir. Bu yönüyle etkinliğin biçim değil anlam üzerine odaklandığı göze çarpmaktadır.

Formdaki dokuzuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan dokuzuncu soru "Etkinlik, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:

**Grafik 9.** Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilen etkinliklerin dağılımı

Grafik 9 incelendiğinde, kitaplarda yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Aşağıda, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir yazma etkinliklerinden birine yer verilmiştir (Şekil 17):

YAZMA

Şikâyet E-postası Yazalım

10 Daha önce hiç şikâyet e-postası yazdınız mı? Aşağıdaki şikâyet e-postasına bakarak yan taraftaki e-posta taslağını doğru bir şekilde sıralayalım.

Grup

a. () E-postayı nereye / kime yazıyorsun?
b. () E-postanın eklerinden bahset.
c. () Uygun ifadelerle e-postayı sonlandır. (Saygılarımla / Sevgilerimle)
ç. () Kısa ve net bir şekilde isteğini açıkla.
d. () Durumu anlat.

Sayın Murat Aydın, (1)

Ben sizin sitenizin yıllardır müşterisiyim. Bu siteden bir ayakkabı aldım ama ayakkabının numarası yanlış geldi. Bu sebeple ürünü geri gönderdim ve para iadesi talep ettim. (2) Para iadesi talebimi reddettiler. Mümkün olan en kısa zamanda para iadesi talep ediyorum. (3) Ürünün faturası ve dilekçelerim ekte-dir. (4)

Saygılarımla (5)
Sinan GÜVEN

11 Aşağıdaki durumlar için birer şikâyet e-postası yazalım. E-postayı yazarken yukarıdaki bilgilere dikkat edelim.

Bir internet sitesinden çocuğunuz için bebek maması aldınız. İndirimdeydi ve tam 15 adet aldınız. Ama mamaların hepsinin son kullanma tarihi geçmiş. Ürünleri geri iade etmek için bir şikâyet e-postası yazınız.

Anneler günü için annenize çok pahalı bir mutfak robotu aldınız. Robotun bıçakları kutudan çıkmadı. Eksik parçaları istemek için internet sitesine bir şikâyet e-postası yazınız.

(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 103)

Şekil 17. Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir etkinlik örneği

Şekil 17’de yer alan yazma etkinliğinde ilk olarak bir şikâyet e-postası örneği verilerek öğrenenlerden taslaktaki bilgileri doğru bir şekilde sıralaması istenmektedir. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrenenden iki konudan biri hakkında şikâyet e-postası yazması beklenmektedir. Etkinliğin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olduğu göze çarpmaktadır. Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir başka bir konuşma becerisi etkinliği aşağıda yer almaktadır (Şekil 18):

KONUŞMA

12 Aşağıdaki sorulara cevap vererek arkadaşlarımız için üç dakikalık bir konuşma hazırlayalım ve deneyimlerimizi anlatalım.

- Hangi ulaşım araçları ile seyahat ettiniz?
- Bu ulaşım araçlarında nasıl hizmetler aldınız?
- Hayatınızdaki en ilginç ulaşım hizmeti neydi? Tecrübelerinizi paylaşınız.
- Sizin ülkenizdeki en lüks ulaşım hizmeti nedir? Fiyatları hakkında bilgi verin.

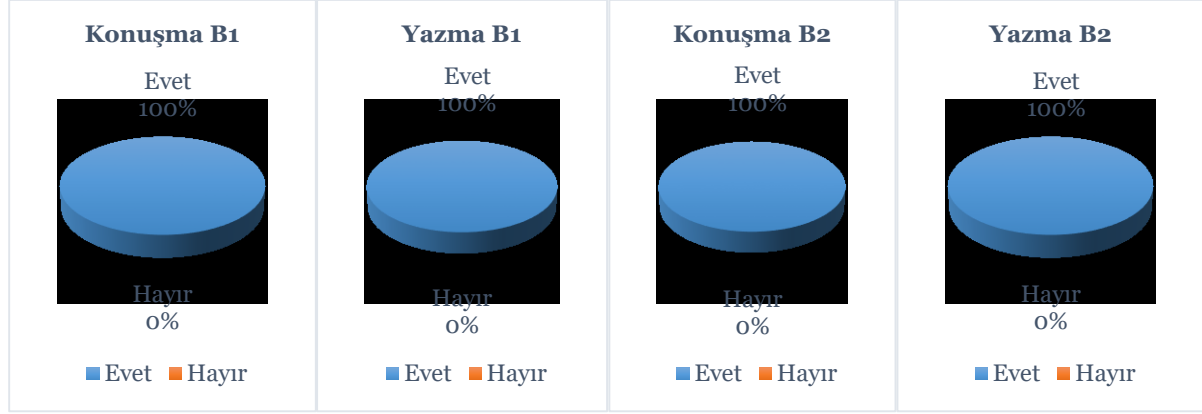
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 111)

Şekil 18. Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir etkinlik örneği

Şekil 18’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenden ulaşım araçları ile ilgili üç dakikalık bir konuşma yapması istenmektedir. Bu konuşmanın eğitim-öğretim ortamında rahatlıkla uygulanabilecek bir etkinlik olduğu göze çarpmaktadır.

Formdaki onuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan onuncu soru "Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 10. Sosyokültürel bilgilerin güncelliğine yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 10'a göre incelenen ders kitaplarındaki üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerde karşılaşılan sosyokültürel bilgilerin tamamıyla güncel olduğu görülmektedir. Bu bilgilerin güncelliği, öğrenenin yeni bir dil ve kültür öğrenirken hatalı bilgiler edinmemesi adına oldukça önem taşımaktadır. Bu bulgu, etkinliklerin gerçek yaşam odaklı olduğu görüşünü de desteklemektedir. Aşağıda bu bulguya örnek bir etkinliğe yer verilmiştir (Şekil 19):

YAZMA

DÜNYADA HANGİ HASTALIKLAR SEBEBİYLE İNSANLAR ÖLÜYOR?

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre her yıl dünyada yaklaşık 60 milyon kişi ölmektedir. Bu ölümlerin neredeyse yarısına beş hastalık sebep oluyor. Kalp damar hastalıkları ve kalp krizi bu sebeplerin başında gelmektedir. Yandaki tabloda insanların ölüm sebepleri verilmiştir.

Milyon

Hastalık	Milyon
Tüberküloz	~1.5
İshalli Hastalıklar	~1.5
Trafik Kazaları	~1.5
Diyabet (Şeker hastalığı)	~1.5
Nefes Borusu, Bronş ve...	~1.5
Alzheimer ve Diğer Zihinsel...	~1.5
Alt Solunum Yolu Enfeksiyonları	~1.5
Kronik Akciğer Hastalıkları	~1.5
Kalp Krizi	~6.5
Kalp Damar Hastalıkları	~9.5

17 Tabloyu inceleyelim ve bir metin yazalım.
Metinde şu taslağı kullanabilirsiniz:

Giriş Paragrafı:
Hastalıklarla ilgili genel bilgiler. Hangi hastalıklar ölümlere sebep olmaktadır? Size göre bu hastalıkların sebepleri neler olabilir? (Bulaşıcı hastalıklar, genetik, beslenme alışkanlıkları, yaralanmalar vb.)

Gelişme Paragrafları:
Bu hastalıklara karşı önlemler, insanların görevleri, yetkililerin (devlet, sağlık kuruluşları, uluslararası kuruluşlar vb.) görevleri. Araştırmalardan örnekler yer verin. Kendi hayatınızdaki tecrübelerinizi paylaşın.

Sonuç:
Kısaca özetleyin, son düşüncelerinizi ve çözüm önerilerinizi yazın.

(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 57)

Şekil 19. Sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu etkinlik örneği

Şekil 19’da yer alan yazma etkinliğinde, Dünya Sağlık Örgütü’nden alınan bilgiler bulunmaktadır. Girdi olarak verilen bu bilgilerin günümüzde de güncelliğini koruduğu tespit edilmiştir. Öğrenenlere verilen sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu başka bir konuşma becerisi etkinliği örneği aşağıda yer almaktadır (Şekil 20):



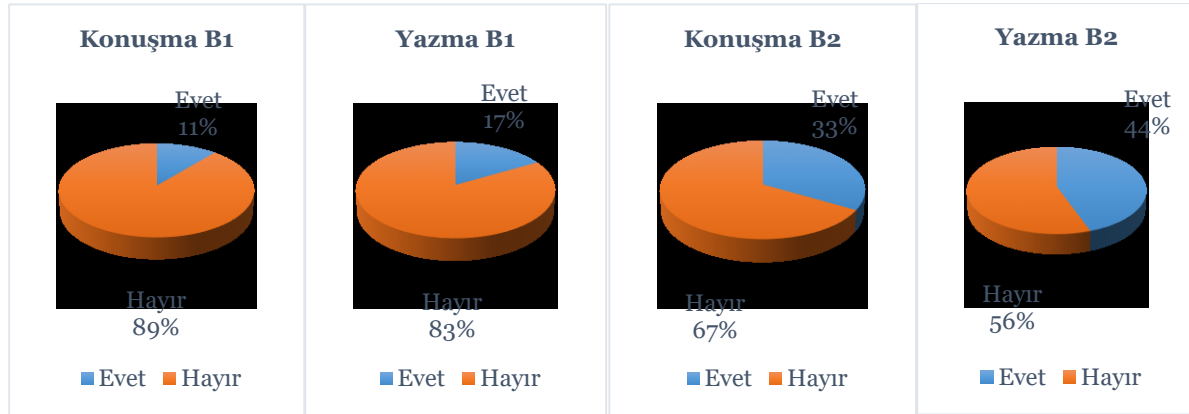
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 81)

Şekil 20. Sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu etkinlik örneği

Şekil 20’de yer alan konuşma etkinliğinde girdi olarak Türkiye ve Singapur’da uygulanan bazı cezalar hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrenenlere verilen bu bilgilerin güncel olduğu dikkat çekmektedir.

Formdaki on birinci soruya yönelik bulgular

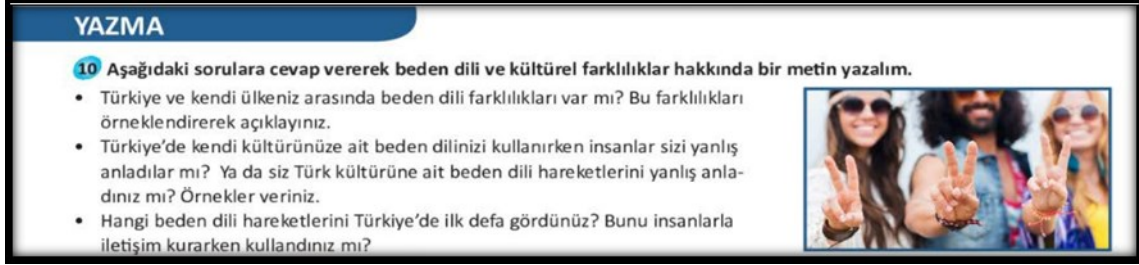
EOYUF’da yer alan on birinci soru “Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 11. Kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinliklerin dağılımı

Grafik 11 incelendiğinde, B1 ders kitabında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin %11’i kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğu (%89) bu niteliği taşımamaktadır. Yazma becerisi etkinliklerinin ise %17’sinin kültürlerarası yeterliğin gelişmesine

katkıda bulunduğu, %83'ünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan yazma etkinliği örneği yer almaktadır (Şekil 21):



(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 113)

Şekil 21. Kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinlik örneği

Şekil 21'de yer alan yazma etkinliğinde öğrenenlerden, beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında Türkiye ile kendi ülkeleri arasında bir karşılaştırma yapmaları istenmektedir. Etkinliğin kültürel farklılıklara dikkat çektiği, bu açıdan kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu göze çarpmaktadır.

Grafik 21 incelendiğinde, B2 ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %33'ünün kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu, %67'sinin ise bu niteliği taşımadığı görülmektedir. B2 ders kitabında bulunan yazma etkinliklerinin %44'ünün kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu, %56'sının ise bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinlik örneği yer almaktadır (Şekil 22):



(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 11)

Şekil 22. Kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinlik örneği

Şekil 22'de yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden, ülkelerindeki turistik yerler, turizm çeşitleri, yöresel kutlamalar, festivaller, gelenekler vb. hakkında bir sunum hazırlamaları ve sınıf ortamında sunmaları beklenmektedir. Farklı kültürlerin tanıtımının yer aldığı etkinliğin, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu göze çarpmaktadır.

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası öğrenciler için Türkçe B seviyesi (B1 ve B2) ders kitaplarında yer alan üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerin (konuşma ve yazma) eylem odaklı dil öğretimi yaklaşımına uygunluğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan birinci soru "Etkinlik, dili öğrencilere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin gerçek yaşam odaklı olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin öğrenenin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği türden bir içerikle sunulduğu, söz konusu etkinliklerde belirtilen görevi yerine getirmek için doğal dil kullanımına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sözelimi incelenen kitaplarda yer alan kiralık ev arama, tatil arkadaşı bulma, ev arkadaşı seçme, gittiği yeri tanıtan bir blog yazısı yazma, internetten iş ilanlarına başvurma, son kullanma tarihi geçmiş ürün iadesi için şikâyet e-postası yazma, yeni bir dil öğrenmek için aynı şehirde yaşayan bir öğretmene e-posta yazma gibi etkinlikler gerçek yaşam odaklı etkinliklerdir. Eylem odaklı yaklaşıma göre de etkinliklerin dili otantik bir bağlam üzerinden sunması yani gerçek yaşam temelli olması gerekmektedir (Akbal, 2008; Arslan, 2018; Coşkun, 2017; Ellis, 2003; İhtiyaryer, 2018; Richards & Rodgers, 2001; Willis, 2007). CEFR'in (2020, s. 32) eylem odaklı yaklaşımında, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevler aracılığıyla sunulan mekanik alıştırmalardan uzaklaşmakta; bunun yerine ihtiyaç çözümlemesine dayalı, gerçek yaşam görevlerine odaklanan, gerçek hayatı yansıtan görevler etrafında düzenlenen, gerçek hayatın içindeki iletişim ihtiyaçlarına dayalı etkinliklere odaklanılmaktadır. Bu bulgunun aksine Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabındaki (başlangıç ünitesi ve birinci alt üniteleri) yer alan etkinliklerin genel olarak gerçek yaşam odaklı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda Yeni İstanbul kitap setinin eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda gerçek yaşam temelli etkinliklere daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşılabilir. Hasırcı (2019) ise Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan A2 seviyesi konuşma becerisi etkinliklerini incelemiş, çalışma sonucunda gerçek yaşam odaklı etkinliklerin en çok İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabında yer aldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Çelik (2021), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı A2 düzeyindeki konuşma etkinlikleri üzerine yaptığı çalışmada, incelenen 18 etkinlikten tamamının gerçek yaşam odaklı olduğunu, konuların günlük hayatın içerisinde seçildiğini ifade etmiştir. Söz konusu sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

EOYUF'da yer alan ikinci soru "Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı belirlenmiştir. Eylem odaklı yaklaşımda sosyal bir aktör olarak karşımıza çıkan dil öğrencisi, başka insanlarla etkileşim içerisine girerek çeşitli problemleri çözmekte, yaparak-yaşayarak öğrenmekte, çeşitli gruplara dâhil olarak dilin doğal ortamda kullanımını deneyimlemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre yeni bir dil öğrenenler karşımıza 'sosyal aktörler' olarak çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşım bağlamında tasarlanan bir etkinlikte de öğrenenin sosyal bir aktör çeşitli görevler üstlenmesine imkân tanınması gerekmektedir (Akbal, 2008; CEFR, 2001; Coşkun, 2017; Günday ve Atmaca, 2017; Günday, 2022; Fişekçioğlu, 2021a; Jank ve Meyer, 1997; Nunan, 2004; Richards ve Rodgers, 2001). Bu çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki konuşma ve yazma etkinliklerinde işçi-işveren rollerini üstlenerek bir diyalog hazırlama; evde temizlik, yemek vb. işler için iş bölümü yapma, internetten iş ilanına başvurma, bir blog üzerinden tavsiye yazıları yazma, aynı şehirdeki bir yabancı dil öğretmenine e-posta yazma, ürün iadesi için bir şikâyet e-postası yazma, festival programı ve davet mektubu hazırlama, tatil planı için diğer aile bireylerini ikna etme gibi öğrenenlere birtakım rollerin verildiği çeşitli etkinliklere rastlanmaktadır. Bu, öğrenenleri sosyal aktör konumuna sokmaktadır. Fakat bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda (B1-B2) yer alan etkinliklerin (n=72) yalnızca %19'unun (n=14) bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca B1 ve B2 seviyelerindeki kitaplar kendi içerisinde kıyaslandığında; B1 düzeyindeki kitapta bulunan etkinliklerin %30'unun (n=11) bu niteliği taşıdığı görülürken B2 düzeyinde yer alan etkinliklerin yalnızca %8'inin (n=3) bu niteliği

taşıdığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Sönmez (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1-A2 ders kitaplarındaki temel dil becerilerine ilişkin etkinlikleri Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki yeterliklere göre incelemiştir. Söz konusu çalışmada bu araştırma sonucuna benzer bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre İstanbul ve Gazi Türkçe öğretimi ders kitaplarında sözlü anlatımın sadece bireysel konuşma olarak yer almasının çerçeve metne göre sosyal aktör olarak değerlendirilen dil kullanıcısının dil öğrenim süreci için olumlu bir durum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, Yedi İklim Yabancılar için Türkçe ders kitabında karşılıklı konuşma becerisi etkinliklerine daha fazla ağırlık verildiği, dolayısıyla öğrenenlerin daha çok sosyal aktör konumunda olduğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan üçüncü soruya göre B1 ve B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı tespit edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşıma göre iletişim ve öğrenmede, kişinin iletişimsel yeteneğini kullanmasını gerektiren dil etkinlikleri olmasına rağmen salt dilsel olmayan görevlerin yapılması da gerekmektedir. Hedefe ulaşmak için bireyin kendi özel yeteneklerini kullanarak çeşitli eylemler gerçekleştirilmesi beklenmektedir (CEFR, 2021). Eylem odaklı yaklaşımın hedef dilde günlük hayat içerisinde gerçek iletişimler canlandırmak, dil kullanımı için gerçek sebepler yaratmak, dil çalışması için doğal bir bağlam oluşturmak, öğreneni gerçek hayattaki sorunlarla karşı karşıya getirmek, öğrenenin yaratıcılığını teşvik etmek, öğrenenin diğer insanlarla beraber ortak eylemlerde bulunmasını sağlamak gibi amaçları bulunmaktadır (CEFR, 2001; Coşkun, 2017; Fişekçioğlu, 2021a; Günday, 2022; Willis, 1996b). Hâliyle eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin de bu nitelikleri taşıması, öğrenenleri çeşitli görevler üstlenmeye teşvik etmesi beklenmektedir. İncelenen kitaplarda; bir yolculuk planlama, bir icat tasarlayıp proje dosyası hazırlama ve sınıf ortamında bu dosyayı sunma, bir restoran ya da kafe açmak için proje hazırlama, katıldığı bir etkinlik hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazma, ilgi çeken bir konu hakkında resim, video gibi materyallerle destekleyerek bir sunum gerçekleştirme, bir gezi blogunda ülke tanıtımı için yazı yazma, şiir ya da şarkı yazma, bir kültür günü düzenleme ve grup üyeleriyle görev paylaşımı yapma gibi öğrenenlere çeşitli görevlerin verildiği etkinliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat bütün olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda (B1-B2) yer alan konuşma ve yazma etkinliklerinin (n=72) yaklaşık %36'sının (n=26) bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir. Bu oran, görev temelli etkinliklerin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın sonucuyla benzer şekilde Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabı başlangıç ünitesinde yer alan çalışmalardan hiçbirinin görev kabul edilemeyeceği, ancak söz konusu etkinliklerin birtakım çabalarla (girdi eksikliğini giderme, çalışmaları sıralama vb.) görev odaklı bir forma dönüştürülebileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmayla örtüşen şekilde Baklacı (2018), İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini görev odaklı yöntem bağlamında incelemiş ve ders materyallerinde görev odaklı yazma etkinliklerine yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Rebahan (2019), yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerini incelediği çalışmasında, Yeni Hitit (1,2,3) ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun göreve dayalı dil öğretim yaklaşımına uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Çelik (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki (Altay Türkçe Öğreniyorum, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Türkçeye Yolculuk ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe) yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelediği çalışmasında da konuşma ve yazma becerisi alanındaki yönerge içeriklerinin bütün olarak görev temelli yöntemine uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

EOYUF'da yer alan dördüncü soruya göre incelenen B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanılarak öğrenmesine fırsat tanıdığı belirlenmiştir. Etkinliklerin öğreticilerin rehber konumunda, öğrenenlerin ise dili bizzat kullanıp deneyimleyeceği şekilde tasarlandığı görülmektedir. Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde başta ders işleniş süreci olmak üzere öğreticilerin ve öğrenenlerin sınıf içerisindeki rollerine de değişiklikler ve yenilikler getirmiş; bir moderatör olarak öğreticileri, öğrenenlerin dış dünya ile olan ilişkilerini kontrol edebilmeye yönlendirmiştir. Sürecin başından sonuna kadar öğretimin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğrenenlerin de aktif bir şekilde yer alması beklenmektedir. Bütüncül çalışma ilkesi çerçevesinde, değişken ve dinamik bir süreç içerisinde öğrenenin zihinsel, ruhsal ve bedensel aktifliği de önem arz etmektedir (Branden, 2016; Bourguignon, 2007; CEFR, 2001; Dilidüzgün, 2015; Günday ve Atmaca, 2017; Jank ve Meyer, 1997; akt. Sayınsoy, 2003; Nunan, 2004; Karataş, 2019). İncelenen kitaplarda; festival programı ve davet mektubu hazırlama, kültür günü etkinliği düzenleme ve görev paylaşımı yapma, beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında bir metin yazma, bir şikâyet e-postası yazma, hayallerle ilgili bir kompozisyon yazma gibi öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyan etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçların aksine Akbal (2008) ise, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabındaki başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin genel olarak öğrencilerden yeni bir şey üretmelerini değil de öğrenilenin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla kurgulandığı sonucuna ulaşmıştır.

EOYUF'da yer alan beşinci soru "Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 düzeyindeki konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun (%67) öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine yönlendirdiği tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki yazma etkinliklerinde ise tersi bir durum söz konusudur. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğu (%83) grup çalışması ve iş birliği içermemektedir. B2 düzeyindeki konuşma etkinliklerinde bu nitelik, B1 seviyesindeki konuşma etkinliklerine nispeten daha düşük bir orana sahiptir. B2 düzeyindeki konuşma etkinliklerinin %44'ü bu niteliği taşımaktadır. B2 düzeyindeki yazma etkinliklerinin ise hiçbiri öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine yönlendirmemektedir. Bu durum, eylem odaklı yaklaşımın "Öğrenenin bireysel hareket etmekten ziyade grup çalışmalarına dâhil olması beklenir." ilkesi ile örtüşmemektedir. Nitekim eylem odaklı yaklaşımda grup çalışması, iş birliğine dayalı rol oyunları veya sosyal hayat ile ilgili görevler önem arz etmektedir (CEFR, 2001; Jank ve Meyer, 1997; akt. Sayınsoy, 2003; Günday, 2022; Günday ve Atmaca, 2017). İncelenen kitaplarda; emlakçı ve kiracı rollerine girerek bir ev kiralama, geleceğin meslekleri hakkında tartışma ve karşılıklı sorular sorma, çeşitli konular hakkında münazara gerçekleştirme, bir restoran ya da kafe açmak için proje hazırlama, bir icat tasarlama gibi grup çalışması veya iş birliği gerektiren etkinlikler bulunurken; oturduğu ev ve mahalle hakkında bir metin yazma, çeşitli iş ilanlarına başvuru yapmak için e-posta yazma, bir başarı hikâyesi yazma, hayalindeki meslek hakkında bir metin yazma, eğitim geçmişi ve ülkedeki eğitim sistemi hakkında kısa bir konuşma hazırlama, GDO'lu besinler hakkında düşüncelerini ifade etme, teknolojik icatların insan hayatına verdiği zararlar konusunda bir metin yazma gibi grup çalışması veya iş birliği gerektirmeyen bireysel etkinliklerin de bir hayli fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Başar (2016), Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setini (Temel Seviye: A1, A2) yapılandırmacılık bağlamında değerlendirdiği çalışmasında, ikili ve grup çalışması yapılabilecek etkinliklerin temel seviye Yedi İklim Türkçe setinde çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, birbiriyle örtüşmektedir. Ayrıca Alhan Derinkök (2022) Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ikişerli veya üçerli gruplar hâlindeki karşılıklı konuşma etkinliklerinin daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir.

EOYUF'da yer alan altıncı soru "Etkinlik, etkileşim/bildirişim odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 seviyesi konuşma etkinliklerin büyük çoğunluğunun (%72)

etkileşim/bildirişim odaklı olduğu görülürken B1 seviyesi yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun (%83) etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı tespit edilmiştir. B2 düzeyindeki ders kitabında ise konuşma becerisi etkinliklerinde yarı yarıya bir dağılım söz konusudur. Etkinliklerin yarısı (n=9) etkileşim/bildirişim odaklı iken diğer yarısı (n=9) bu niteliği taşımamaktadır. B2 düzeyi ders kitabındaki etkinliklerin ise tamamının bu nitelikten uzak olduğu görülmüştür. Kitapta yer alan 18 yazma etkinliğinin tamamının etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel dil yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde durduğu görülmektedir. İletişimsel dil yetenekleri, öğrenenlerin özellikle dilsel araçları kullanarak etkileşim kurabilmesini sağlayan yeteneklerdir (CEFR, 2001). Öğrenenlerin günlük hayatta karşılaştıkları bilgileri, diğer insanlarla etkileşim içerisinde kullanılarak uygulaması hedeflenmektedir. Yabancı/ikinci dil eğitiminin öğrenen merkezli sürdürüldüğü günümüzde eylem odaklı yaklaşım hem dört temel dil becerisinin kazandırılması hem de dil bileşenlerinin öğreniminin etkileşime, iş birliğine, iletişime ve eyleme dayalı etkinlikler aracılığıyla sürdürülmesi anlayışını benimsemektedir (Arslan; 2018; Coşkun, 2017; Dilidüzgün, 2015; Günday ve Atmaca, 2017; Nunan, 2004). Yaklaşımına göre öğrenen sürekli olarak etkileşim içerisinde olmalıdır (Jank ve Meyer, 1997: 355-359; akt. Sayınsoy, 2003). İncelenen kitaplardaki etkinliklerin ise bu anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. İncelenen kitaplarda; ilgi çekici bir konuyla ilgili bir sunum hazırlayarak sınıf ortamında sunma ve dinleyicilerin sunumla ilgili sorular sorması, bir zaman çizelgesi hazırlayarak önemli olaylar ve kararların sınıf ortamında anlatılması ve dinleyenlerin bu kararlarla ilgili pişman olup olmama durumuna yönelik sorular sorulması, gruplar hâlinde yolculuk planı yaparak sınıf ortamında planın anlatılması, sınıf arkadaşlarına sorular sorarak en uygun tatil arkadaşını bulma, gruplar hâlinde bir icat tasarlama ve proje dosyası hazırlama gibi etkileşim/bildirişim odaklı etkinlikler bulunurken; turizm hakkında bir metin yazma, okuldaki öğrenci dergisi için bir gezi yazısı yazma, teknolojinin olmadığı bir dünya hakkında metin yazma, sosyal medya kullanımının faydaları ve zararları hakkında bir metin yazma, moda hakkındaki görüşlerini ifade etme, ülkedeki ceza sistemi hakkında bir konuşma yapma gibi etkileşim/bildirişim odaklı olmayan etkinliklerin de çokça yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Yavuz Kırık (2015), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı serisinde yer alan konuşma becerisi etkinliklerini etkileşim bağlamında incelemiş, konuşma etkinliklerinin etkileşimsellik düzeyinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Hasırcı (2019) çalışmasında, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan A2 seviyesi konuşma becerisi etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiş, çalışma sonucunda her üç kitapta da öğrenci-öğretmen etkileşiminin öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanı sıra Çelik (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelediği çalışmasından elde ettiği sonuçlar doğrultusunda, ders kitaplarında konuşma becerisi alanında öğrenciyi daha aktif kılacak ve diğer öğrenenlerle etkileşim hâline sokacak etkinlikler ve yönergeler hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Alhan Derinkök (2022) Yedi İklim Türkçe ders kitapları ile New English File seti ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, Yedi İklim Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin öne çıkarıldığını ve bunun da öğrenci ve öğretmen arasında tek yönlü iletişimin oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. İncelenen diğer kitapta ise öğrenci-öğrenci etkileşiminin oldukça yüksek bir oranda yer aldığı dikkat çekmektedir. Aynı çalışmada, New English File seti ders kitaplarında ikişerli grup olmaksızın oluşturulmuş konuşma etkinliğinin yok denecek kadar az olduğu da ifade etmiştir. Bu sayede hem etkileşim çift yönlü olmakta hem de öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı benimsenmiş olmaktadır. Çalışmada ayrıca, diller için standartlaştırılmış bir program sunan Avrupa Ortak Başvuru Metni tanımlayıcılarına uygunluk sağlayabilmesi için Yedi İklim Türkçe ders

kitaplarının sözlü üretim etkinlikleri azaltılıp daha fazla etkileşim içeren alıştırmalara yer verilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

EOYUF'da yer alan yedinci soruyla ilgili elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin (n=36) çoğunluğunun (n=23) öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin (n=36) yalnızca 15'inin bu özelliği taşıdığı görülmüştür. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenen merkeze alınmalı; araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, keşfetmeye, çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirilmelidir (CEFR, 2001; Jank ve Meyer, 1997'den akt. Sayınsoy, 2003). Araştırmaya konu olan kitaplar incelendiğinde; köyde yaşamının şehirde yaşamaktan daha iyi olup olmadığına dair bilgiler ve istatistiklerden hareketle bir metin yazma, eğitimde ödevin işlevine yönelik bir münazara gerçekleştirme, farklı zekâ türleri ya da iyi bir öğretmenin özellikleri gibi konulardan birini seçme ve farklı kaynaklardan yapılan araştırmalardan hareketle bir konuşma hazırlama, Göbeklitepe hakkında bir araştırma metni yazma gibi çeşitli etkinliklerin yer aldığı ve bu etkinliklerin öğreneni araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, keşfetmeye vb. çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Yine incelenen kitaplarda hayalindeki mesleği yazma, bir blogda problemlerini anlatan insanlara tavsiyeler yazma, eğitim geçmişi hakkında kısa bir konuşma hazırlama gibi öğreneni araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirmeden, mevcut bilgilerle tamamlanabilecek etkinliklerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Başar (2016) çalışmasında, incelediği temel seviye Yedi İklim Türkçe setindeki eksiklikten yola çıkarak, özellikle anlatma becerilerine ait etkinliklerde sorun çözme yetisini geliştirecek durumların verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu etkinliklerde öğrenenlere, bir konu veya durum hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklamak yerine gerçek hayatta her zaman karşılaşılabileceği sorunlar vermenin hedef kitle açısından daha faydalı olabileceğini ifade etmiştir.

EOYUF'da yer alan sekizinci soru "Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin biçimi, yani dil bilgisini değil, anlamı ön plana çıkardığı belirlenmiştir. Eylem odaklı yaklaşım bünyesindeki görevlerin, öncelikle anlama odaklanan etkinlikler, alıştırmaların ise aksine öncelikle biçim odaklı dil kullanımını gerektiren etkinlikler olduğu söylenebilir (Akbal, 2008). Dolayısıyla bu yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin biçime değil, anlama odaklanması beklenmektedir. İncelenen kitaplarda, fobiler hakkında konuşma, ilk yardım hakkında konuşma, dünya genelindeki hastalıklarla ilgili bir metin yazma, sağlıklı olmak için neler yapılması gerektiği konusunda bir metin yazma, geleceğin mesleklerine yönelik girdi olarak verilen haberden hareketle konuşma gibi etkinliklerinde amaç, dil bilgisi kurallarının tam ve eksiksiz bir şekilde sergilenmesini değil, anlamı ön plana çıkarmaktadır.

Ünlü (2015) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dil bilgisi alıştırmalarını karşılaştırdığı çalışmasında, Hitit ders kitabının daha geleneksel bir dil bilgisi anlayışıyla hazırlandığı fakat ondan 7 sene sonra hazırlanan Yeni Hitit ders kitabında "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı" ölçütleri doğrultusunda, dil bilgisi konularının dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde hedef dilde iletişimi gerçekleştirmeye yardımcı unsurlar olarak ele alındığı sonucuna ulaşmıştır.

Akbal (2008) çalışmasında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabındaki başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin büyük çoğunluğunun anlam odaklı değil biçim veya sesletim odaklı olduğu sonucuna varmıştır.

EOYUF'da yer alan dokuzuncu soru "Etkinlik eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Bir görevin eylem odaklı olabilmesi için bu görevin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir/gerçekleştirilebilir olması gerekmektedir (Coşkun, 2017). Ayrıca yaklaşıma göre sınıf ortamında uygulanabilecek farklı etkinlik türleri yaygın hâle getirilmelidir (Puren, 2008'den akt. Coşkun, 2017). Dil kullanıcısı, gerçek yaşamda karşılaşabileceği iletişim durumları ile görev odaklı etkinlikler vasıtasıyla sınıf ortamında tanışmaktadır (Fişekçioğlu, 2021a). Eylem odaklı yaklaşıma göre dil öğretiminde sınıf ortamındayken dahi sınıfın dışına çıkabilme, dil öğrencisinin günlük hayatında karşılaşacağı çeşitli eylemlerle öğrenimi etkin kılma esastır (CEFR, 2020). İncelenen kitaplarda; yeni bir dil öğrenmek için aynı şehirde yaşayan bir öğretmene e-posta yazma, bir yolculuk planlama, bir etkinlik hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazma, hayalindeki meslek hakkında bir metin yazma, geçmişte elde edilen başarılar hakkında konuşma, moda hakkında kısa bir metin yazma, beslenme türleri ile ilgili bir metin yazma gibi etkinliklerin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir/gerçekleştirilebilir olduğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan onuncu soru "Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerindeki sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu tespit edilmiştir. Hızla değişen dünyada birtakım sosyokültürel bilgilerin de değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla kitaplarda yer alan bilgilerin güncel olup olmaması, öğreneni yanlış yönlendirmemek, hatalı bilgiler edinen bir sosyal aktör olmasını engellemek adına önemli bir konudur. Sözgelimi, B1 düzeyinde "Her şeyin başı sağlık" ünitesinde yer alan yazma etkinliğinde, Dünya Sağlık Örgütü'nden alınan sayısal veriler girdi olarak öğrenene sunulmuştur. Bu bilgilerin güncel olduğu, öğreneni yanlış yönlendirmediği görülmüştür. Kitap genelinde yer alan etkinlikler incelendiğinde, güncel olmayan sosyokültürel bir bilgiye rastlanmamıştır.

EOYUF'da yer alan on birinci soru "Etkinlik kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, B1 düzeyindeki kitapta kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan konuşma ve yazma etkinliklerinin sayısı, B2 düzeyine göre nispeten daha azdır. B1 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin (n=36) yaklaşık %14'ünün (n=5) kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin (n=36) ise yaklaşık %39'unun (n=14) kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşıma göre, dil öğrenirken kültürlerarası deneyim kazanma konusu da önem arz etmektedir. Buna göre dil kullanıcısı sosyal ortamlarda bulunarak kalıcı öğrenmeyi ve kültür öğrenimini de gerçekleştirmiş olacaktır (Demirel, 2012'den akt. Günday ve Atmaca, 2017, s. 440; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Aktaş, 2021a). Ayrıca eylem odaklı yaklaşım, dilin sosyokültürel bağlam içerisinde öğretilmesi anlayışını temel almaktadır (Günday, 2022). Bu doğrultuda görevlerin ortak eylem ve ortak kültüre dayanmakta olduğu görülmektedir (Günday ve Atmaca, 2017, s. 445). Dil yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda kültür aracı olarak kabul edildiğinde dil öğrenimi ve öğretiminde kültür aktarımının da hiçbir zaman unutulmaması gerektiği söylenebilir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; İşcan ve Yassıtaş, 2018). Ayrıca dil öğretiminde hedef dilin kültürünün aktarımı kadar kaynak dilin kültürü ile birlikteliğinin sağlanması da gerekmektedir (Şen, 2019, s. 19). Dolayısıyla bu anlayışla hazırlanan kitaplarda, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunacak etkinliklerin yer alması gerekmektedir. İncelenen kitaplarda; öğrenenlerin boş zamanlarda, hafta içi, hafta sonu ya da farklı ortamlarda yaptıkları aktiviteleri kendi ülkeleri ve buldukları ülke bağlamında karşılaştırmaları, kendi ülkeleri ve Türkiye'yi beden dili ve kültürel farklılıklar açısından değerlendirmeleri, ülkelerin eğitim sistemlerini kıyaslamaları, ülkeleri hakkında bir sunum hazırlamaları gibi kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinliklerin yer

aldığı tespit edilmiştir. Ancak her iki kitap seviyesinde bakıldığında bu oranın yeterli olduğunu söylemek güçtür.

İlgili alanyazında yabancılar için Türkçe ders kitaplarını kültürel ögeler açısından inceleyen pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Sözelimi İşçi (2012), Yeni Hitit ders kitabını dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelediği çalışmasında, hedef kültüre yönelik metinler ya da hedef kültür ile diğer kültürler arasında karşılaştırma yapmaya yönelik metinlere veya etkinliklere daha sık yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okur ve Keskin (2013), İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, A2, B1 ve B2 ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında; bu çalışmanın sonucuyla örtüşecek şekilde, temel seviye kitaplarda kültürel ögelerden az yararlandığı, orta seviye kitaplarda bu ögelere daha fazla yer verildiği sonucuna varmışlardır. Kutlu (2015), yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımını Gazi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti örneğinde incelediği çalışmasının sonucunda kültürel ögelere yer verilmesine rağmen, bu ögelerden daha fazla yararlanmanın gerekli olduğunu ifade etmiştir. İşcan ve Yassıtaş (2018) Yedi İklim Türkçe Öğretim seti B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceledikleri çalışmalarında, kitapta hedef kültür olan Türk kültürünün öğrenenlere farklı yönleriyle sunulan birçok öge içerdiğini, bunun yanı sıra ders kitaplarında Türk kültürü dışında farklı kültürel unsurların da yer aldığını belirlemişlerdir. Fakat çalışmada, kitapların kültür aktarımı açısından uygun olduğu görülse de kültürlerarası iletişim açısından ele alındığında, öğrencinin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanması ve kültürel farkındalık oluşturmasını etkileyecek bazı eksiklikler taşıdığı da tespit edilmiştir. Yine Aktaş (2021b), yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde (Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Yedi İklim yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri) Türk ve Türkiye imajının nasıl betimlendiğini tespit ettiği çalışmasında; kültürel unsurlarla ilgili imajların Yeni İstanbul setinde diğer kitaplara göre daha fazla yer aldığını tespit etmiştir. Yapılan tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde kültürel unsurların yeterince etkili bir şekilde yer almadığı ve bu unsurlara daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucunun vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç ise kültürel unsurların aktarımında hedef dil ile birlikteliğin ve etkileşimin sağlanması yani kültürel etkileşim noktasında ilgili ders kitapların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Ders kitabı yazarlarına ve öğreticilere yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

Ders kitabı yazarlarının etkinlik tasarlarken eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine uygun davranmaları gerekmektedir. Etkinlikler tasarlanırken yaklaşıma ait ilkelerin tamamı bütüncül olarak ele alınmalıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşımına uygun olup olmadığını aydınlatmaları ve söz konusu etkinlikler uygun değilse bunları dönüştürme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğreticilere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Diğer araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

Bu çalışmada Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bunun dışında diğer kitapların da (Gazi TÖMER, Yeni Hitit, Ankara TÖMER vb.) eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu belirlenip kitaplar arasında kıyaslamalar yapılabilir.

Bu çalışmada bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B seviyesindeki kitaplar ele alınmıştır. Diğer çalışmalarda da A ve C düzeyi kitaplar incelenip bu doğrultuda seviyeler arası kıyaslamalar yapılabilir.

Bu çalışmada eylem odaklı yaklaşıma uygunluk durumu açısından üretici dil becerileri ele alınmıştır. Bu beceriler dışında alıcı dil becerilerinin de (dinleme ve okuma) eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunu belirleyen çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada Yeni İstanbul TÖMER B düzeyi ders kitaplarındaki eylem odaklı yaklaşıma uygun olan ve olmayan etkinlikler tespit edilmiştir. Diğer çalışmalarda da eylem odaklı yaklaşıma uygun olmayan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma nasıl dönüştürüleceğine yönelik örnekler sunulabilir.

Kaynakça

- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, E. (2021a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma (yazılı iletişim, etkileşim ve üretim)*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.157-185). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2021b). Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 232-257.
- Alhan Derinkök, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında orta düzey konuşma etkinliklerinin karşılaştırılması (Yedi İklim Türkçe ve New English File örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Arı, G. (2018) *Konuşma eğitimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde, (s. 277-293) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 173-198.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin (Temel seviye: A1, A2) yapılandırıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (2), 55-77.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev.: H. Aydın). Konya: Eğitim.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, IUFM de l'Académie de Rouen.
- Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu, L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère, 5ème colloque international de l'A.D.C.U.E.F.E. (Dijon).
- Boylu, E. (2020). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bölükbaş, F. & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 221-235.

- Bölükbaş, F., Yılmaz, Y. M. & Keskin, F. (Ed.). (2022). *İstanbul yabancılar için Türkçe B1 ders kitabı* (4. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, Y. M. & Keskin, F. (Ed.). (2022). *İstanbul yabancılar için Türkçe B2 ders kitabı* (4. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Branden, K. V. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bülbül, A. (2018) *Dil öğretiminde uluslararası ölçütler*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 489-503). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükkız, K. K. (2018). *Göreve dayalı öğretim yöntemi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 123-125) Ankara: Grafiker.
- CEFR. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFR. (2020). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 83-101.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çelik, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A2 seviyesi konuşma etkinliklerinin görev odaklı yaklaşıma göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, S. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergelerin görev temelli yöntem açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Delibaş, M. (2019). *Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, G. (2018). *İkili ve grup çalışmaları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 227-232) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Ö., & Şahin, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s. 16-34.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erol, H. F. (2016) *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar- yöntemler- beceriler- uygulamalar* içinde (s.177-218), Ankara: Pegem Yayınları.
- Fişekçioğlu, A. (2021a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırmalar- etkinlik- görev kavramları ve etkinlikleri göreve dönüştürme uygulamaları*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 281-295). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fişekçioğlu, A. (2021b). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için Halk bilimi kaynaklarının önemi: kültürlerarası aracılık yeterlilikleri kapsamında öğretmen kavramı*. M. Aça ve M. Dinç (Ed.), *Çağdaş yaklaşımlar odasında toplum ve kültür araştırmaları* içinde (s.350-364). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

- Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 55-62.
- Göçen, G. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma (sözlü iletişim- etkileşim ve üretim)*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.121-155). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günday, R. & Atmaca, H. (2017). Öğrenme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşım. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education, Samsun 19 Mayıs Üniversitesi*, 438-448.
- Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832
- Gündüz, O. & Şimşek T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2018a) *Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde*, (s. 37-48) Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2018b). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.499-524). Ankara: Pegem Akademi.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098.
- İhtiyaryer, B. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İnal, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.525-534). Ankara: PegemA.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Yeni Hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karadağ, B. F. (2021). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin iletişimsel beceriler bağlamında kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, A. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algıları ve etkinlik geliştirme/ uygulama durumlarına yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kartallıoğlu, N. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi*. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı içinde* (s. 315-348). Ankara: PegemA.
- Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), s. 697-720
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.

- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). An introduction to task-based language teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 7, 25-28.
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Özcan, F. & Eren Ökten, C. (2020). Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt 2, Sayı 2*, 81-103.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: PegemA.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative a la perspective co-actionnelle, *Le Français dans le monde*, (347), 37-40.
- Rebahan, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin göreve dayalı dil öğretimine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, 2199-2218
- Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, Ö. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçevesi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Şen, Ü. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 13-25.
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289.
- Temur, N., & Yıldırım, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.535-544). Ankara: PegemA.
- Tiryaki, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Ünlü, N. A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve yeni Hitit 1'deki dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 137-150.

- Varişoğlu, M. C. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 473-497). Ankara: PegemA.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996a). *A framework for task-based learning (Longman Handbooks for Language Teachers)*. Essex: Longman.
- Willis, J. (1996b). A flexible framework for task-based learning. *Challenge And Change in Language Teaching*, 52, 62.
- Yaman, H. & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Yavuz Kırık, M. (2015). Interaction level of speaking activities in a coursebook series of teaching Turkish as a foreign language. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12- 2(24), 133-145.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: TMV Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 1115-1158. 9;

EK. Eylem odaklı yaklaşıma uygunluk formu

Nu	Eylem Odaklı Yaklaşım	Evet	Hayır
1	Etkinlik, dili öğrenenlere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?		
2	Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?		
3	Etkinlik görev temelli mi?		
4	Etkinlik, öğrenenin dili aktif şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?		
5	Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?		
6	Etkinlik etkileşim / bildirişim odaklı mı?		
7	Etkinlik, öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?		
8	Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?		
9	Etkinlik eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?		
10	Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?		
11	Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?		

(Aktaş, 2021a; Bourguignon, 2007; Branden, 2006; CEFRL, 2001; 2020; Coşkun, 2017; Demirel, 2018; Dilidüzgün, 2015; Ellis, 2003; Fişekçioğlu, 2021a; 2021b; Goullier, 2008; Günday, 2022; Günday ve Atmaca, 2017; Güneş, 2018a; Karataş, 2011; Nunan, 2004; 2005; Puren, 2006; Richards ve Rodgers, 2001; Şen ve Boylu, 2015; Willis, 1996a).

11. Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi: A1-A2 örneği¹

Özgür KAPLAN²

Sami BASKIN³

APA: Kaplan, Ö. & Baskın, S. (2023). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi: A1-A2 örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 198-210. DOI: 10.29000/rumelide.1379143.

Öz

Bireyler yeni bir dili öğrenirken, o dilin kültür dairesine özgü kavramları, yaşantıları, değerleri öğrenirler. Bu öğrenme, onların tanıştıkları yeni yaşam alanı ile uyumlu olmalarını, çatışmalarını sağlar. Ancak değerler eğitimi öğretimin odağında değil, dil öğretiminin arka planında metinlere veya etkinliklere gizlenmiş bir şekilde gerçekleşir. Bu çalışmada, Yunus Emre Enstitüsüne ait Yedi İklim Türkçe setinin A1 ve A2 kitaplarında hangi değerlerin öğretildiği araştırılmıştır. Bu yüzden araştırma “Yunus Emre Enstitüsü tarafınca hazırlanan Yedi İklim Türkçe setinin A1 ve A2 kitaplarında hangi değerlere ne ölçüde yer verilmiştir?” problem cümlesi temelinde yürütülmüştür. Değerlerin tespit edilmesinde ise Türkiye Maarif Vakfı tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne bağlı kalarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı esas alınmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesine dayanmaktadır. Bu inceleme türü, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi biçiminde gerçekleşmektedir. Araştırmada Yedi İklim Türkçe setinin A1 ve A2 kitapları birer doküman olarak kabul edilmiş ve kök değerler ile estetik değerinin dil öğretimine ne ölçüde yansıtıldığına bakılmıştır. Elde edilen bulgular kodlanmış, sayısallaştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Böylece değerlerin dağılımı; frekans ve yüzdeleriyle somut bir biçimde gösterilebilmiştir. Ayrıca hangi değerlerin metinlerde nasıl geçtiğini belgelemek için de örnek cümleler ve bu cümlelerin sayfa numaralarına da bulgular bölümünde yer verilmiştir. İnceleme neticesinde estetik ve adalet değerlerinin kitaplarda en az, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin ise en çok yer alan değerler olduğu tespit edilmiştir. A1 ve A2 seviyesindeki kitapların aktardığı değerlerin öğrenmeler ilerledikçe yoğunlaştığı, bu sonucun da benzer araştırmalarla uyduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi, Değerler eğitimi, Yedi İklim Türkçe

¹ Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezi esas alınarak üretilmiştir.

² YL Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Tokat, Türkiye), ozgurr.kaplann@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9990-8419 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379143]

³ Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Tokat, Türkiye), samibaskin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4159-5480

Examination of Yunus Emre Institute Yedi İklim Türkçe set in terms of values education: A1-A2 example

Abstract

When individuals learn a new language, they learn the concepts, experiences and values specific to the cultural circle of that language. This learning enables them to be in harmony with the new living space they meet and not to conflict. However, values education takes place not in the focus of teaching, but in the background of language teaching, hidden in texts or activities. In this study, it was examined which values were taught in the A1 and A2 books of the Yedi İklim Türkçe set of Yunus Emre Institute. Therefore, the research was carried out on the basis of the problem statement. "Which values and to what extent are included in the A1 and A2 books of the Yedi İklim Türkçe set prepared by Yunus Emre Institute?". In determining the values, the Program for Teaching Türkçe as a Foreign Language, prepared by the Türkiye Maarif Foundation in accordance with The Common European Framework of Reference for Languages, was taken as a basis. This study was based on document analysis, which is one of the qualitative research methods. This type of examination requires the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be investigated. In the study, the A1 and A2 books of the Yedi İklim Türkçe set were accepted as documents and the extent to which root values and aesthetic values were reflected in language teaching was examined. The findings obtained were coded, digitized, and presented in tables. Thus, the distribution of values could be demonstrated concretely with their frequencies and percentages. In addition, sample sentences and the page numbers of these sentences were also included in the findings section to document how and which values were mentioned in the texts. As a result of the analysis, it was determined that the values of aesthetic and justice were the least common values in the books, while the values of love and benevolence were the most common ones. It was observed that the values conveyed by the A1 and A2 level books intensify as the learning progresses, and this result was in agreement with similar studies.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Values education, Yedi İklim Türkçe

Giriş

Teknoloji, ulaşım, ticaret gibi uluslararası hareketliliği arttıran alanlardaki gelişmeler farklı dillere sahip insanları birbirine yaklaştırmıştır. Günümüzde insanlar kendi ülkelerini bırakıp başka bir ülkeye (başka bir dilin konuşulduğu bir sahaya) eğitim görmeye, ticaret yapmaya, seyahat edip vakit geçirmeye gidebilmektedir. Bu aktiviteleri kolaylaştıran temel etmen dildir. Çünkü dil, iletişim kurmanın en yaygın aracıdır. Ayrıca yabancı bir dil öğrenmenin yeni insanlarla iletişim kurmak, farklı bir çevreyi tanımak, güzel vakit geçirmek dışında farklı faydaları da vardır. Yeni bir dil öğrenmek, kişiye dünyayı algılama ve yorumlama kabiliyeti, özgüveni artırma fırsatı, sosyal ve iletişimsel becerileri geliştirme imkânı verir. Kişi, böylelikle tanıdık bildik kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakabilir. Hayatı, dünyayı ve farklı bir dili konuşan insanların düşünme biçimini, hayata bakışını daha yakından tanıyabilir. Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanabilir (İşcan, 2011; Ozil, 1991; Yaylı ve Bayyurt, 2011). Buna ek olarak *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme* metninde yabancı dil öğrenenlerin küresel ve millî unsurları önemsemekle birlikte farklı kültür ve değerlere duyarlı toplumların inşasına da katkı sağlayacağı vurgulanmıştır (Komisyon, 2000).

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yabancı dil öğrenen bireylerin, hedef dilde iletişimsel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla yapması ve öğrenmesi gerekenleri, hedef dilde başarı sağlayabilmek için hangi becerilerini geliştirmeleri ve hangi bilgiyi edinmeleri gerektiğini detaylı bir şekilde tanımlamıştır (TELC,2013). Buna göre yabancı dili öğrenenler hedef dile ve kültüre özgü inançları, değerleri ve toplumsal uygulamaları öğrenmelidir. Çünkü iletişim, çoğu zaman söz konusu değerler ve tutumlar temelinde gerçekleşir. Zira yaygın olan gelenekler, âdetler, tutumlar, değerler ve inançlar dilin belirleyici unsurlarındandır. Dili onlardan somutlamak mümkün değildir. Örneğin “Kolay gelsin!” sözünü başka bir dile çevirmek çoğu zaman zordur. Ama bu söz, Türkçede çalışana bir saygı ifadesidir ve bazen selamlama, bazen de vedalaşma ve iyilik dileğinde bulunmayı anlatır. Saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi durumlar toplumsal yaşam için gerekli hâl ve davranışlardır ki değerler adıyla zikredilirler. Araştırmalar bu değerleri genellikle adalet, dostluk, dürüstlük, estetik, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak sınıflandırmaktadır.

Değerler, Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) geleneklerden ve geçmişten beslenerek bugüne ve geleceğe uzanan bir ağaç gibi tasvir edilmektedir. Programa göre değerler, insanın temel özelliklerini oluşturan, ona yaşamın olağan işleyişinde rastlanan problemlerle başa çıkabilmek için gerekli olan güç ve kuvvetin kaynağı olarak tanımlanmıştır. Akbaş (2008) ise değerleri, toplumun birer parçası olan bireylere önemli olan şeyleri, tercihlerin nasıl yapılması gerektiğini ve toplumsal yaşamın gereklerini gösteren unsurlar olarak görmüştür.

Değerler, bir sosyal davranış tarzıdır. Onlar; ahlaki yargı, tutum, ideoloji ve toplumsal geribildirim gibi insan hayatında geniş yer tutan yapılardır. Günlük hayatta değerler, insanlar için çeşitli durumları değerlendirmede ve yargılamada temel algı dayanağını oluşturur (Dilmaç, 2022). Bunlar öğrencilere yol gösterir, rehberlik eder (Akbaş, 2008). Bu rehberlik görevi, yabancı bir dil öğrenenler için oldukça kıymetlidir. Nitekim hedef dilin yaşadığı topluma ait değerleri öğrenmek; toplumla uzlaşmaya, kaynaşmaya ve uyum sağlamaya yardımcı olurken aksi bir durumda; toplumla çatışma, uyumsuzluk halinin ortaya çıkması, benimsenmeme gibi sorunları doğuracaktır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi sürecinde öğrencilere Türklerin değerleri de öğretilmelidir.

Yöntem

Araştırmanın amacı

Bu araştırma, “Yunus Emre Enstitüsü tarafınca hazırlanan Yedi İklim Türkçe setinde hangi değerlere ne ölçüde yer verilmiştir?” sorusu üzerine inşa edilmiştir. Bununla Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi sürecinde öğrencilere hangi değerlerin ne kadar öğretildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili eğitim setinin A1 ve A2 seviyesi için hazırlanmış olan ders ve çalışma kitapları incelenmiştir. Araştırma yapılırken temel dayanak olarak Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda belirtilen değerler (adalet, saygı, sevgi, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik ve estetik) göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma modeli

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, çalışılması amaçlanan durumlar hakkında bilgi barındıran hem dijital hem de basılı dokümanların analiz edilmesini ve değerlendirilmesini kapsar. Öteki araştırma yöntemlerindeki gibi sonuç çıkarmak, bakış

açısı kazanmak ve deneysel bilgi edinmek için verileri incelenmeyi ve yorumlamayı gerektirir. Tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılmasının yanı sıra başka nitel yöntemlerle birlikte de kullanılabilir (Özkan, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Evren ve örneklem

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle örneklem seçimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların çalışmanın doğasına en uygun kişileri ya da materyalleri seçerek kullandıkları amaçlı örnekleme tekniği, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Sınırlı kaynakların etkin kullanılması açısından önemli görülen bu teknik, ilgili konuyu en etkin yolla özetlemesi açısından da önemlidir (Başkale, 2016; Yağar ve Dökme, 2018). Bu araştırmada da Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi amacıyla kullanılan kaynaklar evreni içinden örneklem olarak YEE Yedi İklim Türkçe seti seçilmiştir.

Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın veri toplama aracı, Türkiye Maarif Vakfınca tasarlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (TMV, 2020, s.12) yer alan değerler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu değerler, çalışma ve ders kitaplarındaki metinler üzerinden incelenmiş, elde edilen verilerle tablolar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablolara “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada YEE Yedi İklim Türkçe setinde var olan metin ve etkinlikler, Türkiye Maarif Vakfınca hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer verilen değerler temelinde; A1 ve A2 seviyelerindeki hem ders hem de çalışma kitaplarında yer alan sekizer ünite ele alınarak analiz edilmiştir. Tespit edilen değerler belirtilirken ders ve çalışma kitapları ayrı ayrı verilmiş, ayrıca üniteler de tek tek belirtilmiştir. Yapılan veri analizinde değerlerin kavramsal çerçeve bölümünde yer alan tanımlarından yola çıkılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada YEE'ye ait Yedi İklim Türkçe setinin A1 ve A2 ders ve çalışma kitapları, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretim programında yer alan değerlere yer verilmesi bakımından incelenmiştir. Bu bölümde incelemeye ait bulgular hem kitap hem ünite olarak sınıflandırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Kitaplardan yapılan alıntılar kodlama ile belirtilmiştir. Kodlamada öncelikle kitabın seviyesi belirtilmiştir. Daha sonra ise hangi kitap olduğu belirtilmiştir. Ders kitabı için D kodu, çalışma kitabı için Ç kodu kullanılmıştır. Son olarak kitabın basım yılı ve sayfa sayısı verilmiştir. Örneğin Yedi İklim Türkçe A1 Ders Kitabı sayfa 19'dan yapılan bir alıntı “A1D, 2015, 19” olarak kodlanmıştır.

A1 ders kitabından elden edilen bulgular

YEE Yedi İklim Türkçe setinin A1 Ders Kitabı sekiz üniteden oluşmaktadır ve bu ünitelerin adları şu şekilde belirlenmiştir: Tanışma, Ailemiz, Günlük Hayat, Çevremiz, Meslekler, Ulaşım, İletişim, Tatil. Bu ünitelerde yer alan değerler ve bu değerlerin ünitelere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: A1 ders kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değerler	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	8. Ünite	Frekans	Yüzde
Adalet				1					1	1.49
Dostluk			1				3	2	6	8.96
Dürüstlük				1	1				2	2.99
Öz denetim		1	1		1		1	1	5	7.46
Sabır					1		2	2	5	7.46
Saygı	2	1		3	1			3	10	14.93
Sevgi		2	1	1	6		1	3	14	20.90
Sorumluluk					9	3			12	17.91
Vatanseverlik								1	1	1.49
Yardımseverlik		1		8				2	11	16.42
Estetik									0	0.00
Toplam	2	5	3	14	19	3	7	14	67	100

Tablo 1 incelendiğinde, A1 ders kitabında estetik hariç diğer değerlerin hepsine yer verildiği görülmüştür. Kitapta adalet değerine 1 (%1,49), dostluk değerine 6 (%8,96), dürüstlük değerine 2 (%2,99), öz denetim değerine 5 (%7,46), sabır değerine 5 (%7,46), saygı değerine 10 (%14,93), sevgi değerine 14 (%20,9), sorumluluk değerine 12 (%17,91), vatanseverlik değerine 1 (%1,49), yardımseverlik değerine ise 11 (%16,42) kez rastlanmıştır. Toplam olarak kitap boyunca 67 defa değer aktarımına başvurulmuştur.

Sözü edilen değerlerle ilgili kitabın okuma metinlerinde geçen bazı örnekler şu şekildedir:

“Bütün aile bahçede. İrfan mangalda et pişiriyor. Filiz, masayı hazırlıyor. Asuman Filiz’e yardım ediyor.” (A1D, 2015,44), (yardımseverlik)

“Sabah erken uyanıyorum. Önce kahvaltı ediyorum. Kahvaltıdan sonra okula gidiyorum. Okulda derse giriyorum. Öğleyin öğle yemeğimi yiyorum. Öğleden sonra okulum bitiyor. Okuldan sonra eve geliyorum. Önce üstümü değiştiriyorum. Sonra ödevlerimi yapıyorum.” (A1D, 2015,48), (öz denetim)

“Murat saat 06.00’da uyandı. Kahvaltı etmedi. Saat altı buçukta spor salonuna gitti. Orada egzersiz yaptı, bisiklete bindi ama yüzmedi. Bir saat sonra eve döndü. Evde banyo yaptı ve kahvaltı etti. Saat sekiz buçukta işe gitti.” (A1D, 2015,58), (öz denetim)

“Gazi Üniversitesinde okuyorum. Geçen hafta sınavlarımız vardı. Cuma günü son sınava girdik. Cumartesi günü arkadaşlarımla plan yaptık. Akün Tiyatrosuna gittik.” (A1D, 2015,71), (dostluk)

“Poşetleri taşımak için anneme yardım etmek istedim. Annem bu teklifime çok sevindi. Annem poşetlerin bir kısmını bana verdi.” (A1D, 2015,87), (yardımseverlik)

“Büyüklerinize saygılı davranın.” (A1D, 2015,94), (saygı)

“Önce öğrenin sonra helal para kazanın ve evlenin.” (A1D, 2015,94), (adalet)

“Çocukları sevin, onların başlarını okşayın ve onlara hediyeler verin.” (A1D, 2015,94) (sevgi)

“Her yerde doğruyu söyleyin. Hiçbir zaman yalan söylemeyin.” (A1D, 2015,94), (dürüstlük)

“Öğrencilerimin hepsini çok seviyorum.” (A1D, 2015,98), (sevgi)

“Biliyorum, öğrencilerim ziyaretime gelecekler, elimi öpecekler.” (A1D, 2015,99), (saygı)

“Ben öğretmenim ve mesleğimi çok seviyorum.” (A1D, 2015,99), (sevgi)

“Doktor: Hastaları muayene ediyorum, onlara ilaç yazıyorum.” (A1D, 2015,102), (sorumluluk)

“Mimar: Evlerin, binaların tasarımını yapıyor, planını ben çiziyorum.” (A1D, 2015,102), (sorumluluk)

“İkinizin de mesleği bana uygun değil. Ben kazı yapmak istiyorum. Eski uygarlıkları araştırmak istiyorum.” (A1D, 2015,105), (öz denetim ve dürüstlük)

“Yüzmeyi, satranç oynamayı, fotoğraf çekmeyi ve seyahat etmeyi seviyorum.” (A1D, 2015,112), (sevgi)

“Bakırcılık çok sabır istiyor.” (A1D, 2015,114), (sabır)

“Önce kendi maskenizi, sonra çocuğunuzunkini takınız.” (A1D, 2015,118), (sorumluluk)

“Şimdi çok çalışıyorum ve yoruluyorum ama mutluyum. Çünkü Emre çok mutlu.” (A1D, 2015,145), (dostluk ve sevgi)

“Dünyanın en sabırlı hayvanı benim.” (A1D, 2015,146), (sabır)

A1 çalışma kitabından elden edilen bulgular

YEE Yedi İklim Türkçe A1 Çalışma Kitabı tıpkı ders kitabında olduğu gibi Tanışma, Ailemiz, Günlük Hayat, Çevremiz, Meslekler, Ulaşım, İletişim ve Tatil olmak üzere sekiz üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerde yer alan değerler ve bu değerlerin ünitelere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: A1 çalışma kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değerler	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	8. Ünite	Frekans	Yüzde
Adalet									0	0
Dostluk			1			1		2	4	17.39
Dürüstlük									0	0
Öz denetim		1			1				2	8.70
Sabır							1		1	4.35
Saygı									0	0
Sevgi		1	1	2	1	1	2		8	34.78
Sorumluluk					1	1			2	8.70
Vatanseverlik								1	1	4.35
Yardıms severlik				5					5	21.74
Estetik									0	0
Toplam	0	2	2	7	3	3	3	3	23	100

Tablo 2 incelendiğinde Yedi İklim Türkçe A1 Çalışma Kitabı’nda öğretim programında yer alan kök değerlerin hepsine yer verilmediği görülmektedir. Adalet, saygı, dürüstlük ve estetik değerlerine ait herhangi bir veriye kitap boyunca rastlanmamıştır. Dostluk değerine 4 (%17,39), öz denetim değerine 2 (%8,7), sevgi değerine 8 (%34,78), sorumluluk değerine 2 (%8,7), vatanseverlik değerine 1 (%4,3), yardıms severlik değerine 5 (%21,74) kez rastlanmış olup toplamda 23 kez değer aktarımı tespit edilmiştir. 1. Ünite olan Tanışma ünitesi dışında tüm ünitelerde en az iki (2) değer aktarımına rastlanmıştır.

Sözü edilen değerler ilgili kitabın okuma metinlerinde geçen cümlelerde bazı örnekler şu şekildedir:

“O, her sabah erken uyanıyor ve ailesi ile birlikte kahvaltı ediyor. Tıraş oluyor, giyiniyor ve okula gidiyor. Öğrencileri, Barış Bey’i çok seviyorlar.” (A1Ç, 2015, 27), (öz denetim, sevgi)

“Bugün okul arkadaşlarımla Konya’ya gidiyor uz. Konya’da M evlana türbesi var. O, insanları çok seviyor. Bizlere “İnsanları sevelim.” diyor.” (A1Ç, 2015, 32), (dostluk, sevgi)

“Ben Aşiyân Sokağı’nda oturmuyorum ama bu sokağı çok seviyorum. Bu sokakta herkes çok yardıms sever ve iyi.” (A1Ç, 2015, 43), (sevgi, yardıms severlik)

- “20 yıldır bu fırında çalışıyorum. İşimi çok seviyorum.” (A1Ç, 2015, 43), (sevgi)
- “Benim adım Leylek. Sıcacı çok seviyorum. Sıcak ülkelere göç ediyorum.” (A1Ç, 2015, 64), (sevgi)
- “...(Hayatımdaki)... en önemli insan annemdir.” (A1Ç, 2015, 68), (sevgi)
- “İlkokuldaki arkadaşlarımla hâlâ görüşüyorum.” (A1Ç, 2015, 69), (dostluk)
- “Dünyadaki su kaynakları yok oluyor.” (A1Ç, 2015, 69), (sorumluluk)
- “Ayrıca köyde bir sürü arkadaşım var. Hepsini çok seviyorum. Köyü çok seviyorum.” (A1Ç, 2015, 80), (sevgi)
- “Anne tavuk, günlerdir yumurtaların üstünde sevgiyle ve sabırla oturuyor.” (A1Ç, 2015, 89), (sevgi ve sabır)

A2 ders kitabından elden edilen bulgular

YEE Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı; Zaman ve Mekân, Sağlıklı Yaşam, Sosyal Etkinlikler, Güzel Ülkem, Üretimden Tüketime, Duygular, Teknoloji ve İletişim, İnsan ve Toplum olmak üzere sekiz ünitelerden oluşmaktadır. Bu ünitelerde yer alan değerler ve bu değerlerin ünitelere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: A2 ders kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değerler	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	8. Ünite	Frekans	Yüzde
Adalet									0	0
Dostluk	1		2						3	4.11
Dürüstlük		1	1	2					4	5.48
Öz denetim	2		7	2	1		3		15	20.55
Sabır	1		2						3	4.11
Saygı				1					1	1.37
Sevgi	2	3	5	6	1	3	3	2	25	34.25
Sorumluluk		1	6	2					9	12.33
Vatanseverlik			2	1					3	4.11
Yardımsızlık	2	2	1			1	3	1	10	13.70
Estetik										0
Toplam	8	7	26	14	2	4	9	3	73	100

Tablo 3 incelendiğinde Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı'nda öğretim programında yer alan değerlerin hepsine yer verilmediği görülmektedir. Adalet ve estetik değerlerine ait herhangi bir veriye kitap boyunca rastlanmamıştır. Dostluk değerine 3 (%4,11), dürüstlük değerine 4 (%5,48), öz denetim değerine 15 (%20,55), sabır değerine 3 (%4,11), saygı değerine 1 (%1,37), sevgi değerine 25 (%34,25), sorumluluk değerine 9 (%12,33), vatanseverlik değerine 3 (%4,11), yardımsızlık değerine 10 (%13,7) kez rastlanmış olup toplamda 73 defa değer aktarımına gidilmiştir.

Yedi İklim Türkçe A2 Ders Kitabı'nda sözü edilen değerlerle ilgili okuma metinlerinde geçen bazı örnekler şu şekildedir:

- “Dersten önce arkadaşlarıyla birlikte kantine gitti, sohbet etti.” (A2D, 2015, 10), (dostluk)
- “Biraz dinlendi, ödevlerini yaptı.” (A2D, 2015, 10), (öz denetim)

“Kahvaltıdan önce ellerimi yıkadım. Sonra kahvaltı ettim. Daha sonra dişlerimi fırçaladım.” (A2D, 2015, 11), (öz denetim)

“Hacı Bektaş-1 Veli, düşünceleriyle insanlara yol gösterdi.” (A2D, 2015, 21), (yardımseverlik)

“Mimar Sinan en önemli eserlerini 60 yaşından sonra yaptı.” (A2D, 2015, 21), (sabır)

“Yunus Emre insanları barışa, sevgiye ve hoşgörüye davet etti.” (A2D, 2015, 21), (sevgi)

“Şimdi sen Kayseri'ye mi gideceksin? Bak bu hiç iyi olmadı, biz senden nasıl ayrılacağız?” (A2D, 2015, 22), (sevgi)

“Doğa çöp kutusu değil Geleceğimiz için dünyamızı kurtaralım. Tek bir "Dünya" var.” (A2D, 2015, 39), (sorumluluk)

“Ben her zaman düzenli ders çalışırım.” (A2D, 2015, 53), (öz denetim, sorumluluk)

“Ben hiçbir zaman yalan söylemem.” (A2D, 2015, 55), (dürüstlük)

“Öğretmenimizi sessizce dinleriz.” (A2D, 2015, 58), (öz denetim ve sorumluluk)

“Eşler birbirlerini çok severler.” (A2D, 2015, 59), (sevgi)

“...anne ve babalarının yeniden evlenmeleri için uğraşırlar. Ancak bu o kadar kolay olmaz. Günlerce uğraşırlar. Sonunda büyük bir çabayla anne ve babalarını barıştırırlar.” (A2D, 2015, 59), (sabır)

“Seni üzmem istemem çünkü seni çok seviyorum.” (A2D, 2015, 86), (sevgi)

“Biz yaşlılara saygı gösteririz.” (A2D, 2015, 86), (saygı)

“Çok fazla televizyon izlemiyor.” (A2D, 2015, 138), (öz denetim)

“En büyük engel sevgisizliktir.” (A2D, 2015, 167), (sevgi)

A2 çalışma kitabından elden edilen bulgular

YEE Yedi İklim Türkçe A2 Çalışma Kitabı tıpkı ders kitabında olduğu gibi “Zaman ve Mekân, Sağlıklı Yaşam, Sosyal Etkinlikler, Güzel Ülkem, Üretimden Tüketime, Duygular, Teknoloji ve İletişim, İnsan ve Toplum” olmak üzere sekiz üniteden oluşmaktadır. Bu ünitelerde yer alan değerler ve bu değerlerin ünitelere göre dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: A2 çalışma kitabında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı

Değerler	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	7. Ünite	8. Ünite	Frekans	Yüzde
Adalet									0	0
Dostluk				1		1			2	7.41
Dürüstlük			1					1	2	7.41
Öz denetim		1					1	2	4	14.81
Sabır									0	0
Saygı	1					1	1		3	11.11
Sevgi	1		5					1	7	25.93
Sorumluluk								1	1	3.70
Vatanseverlik	1			2					3	11.11
Yardımseverlik	1		1	1				2	5	18.52
Estetik									0	0
Toplam	4	1	7	4	0	2	2	7	27	100

Tablo 4 incelendiğinde Yedi İklim Türkçe A2 Çalışma Kitabı'nda öğretim programında yer alan değerlerin hepsine yer verilmediği görülmektedir. Adalet, estetik ve sabır değerlerine ait herhangi bir veriye kitap boyunca rastlanmamıştır. Dostluk değerine 2 (%7,41), dürüstlük değerine 2 (%7,41), öz denetim değerine 4 (%14,81), saygı değerine 3 (%11,11), sevgi değerine 7 (%25,93), sorumluluk değerine 1 (%3,7), vatanseverlik değerine 3 (%11,11), yardımseverlik değerine 5 (%18,52) kez rastlanmış olup toplamda 27 kez değer aktarımı tespit edilmiştir. 5. ünite olan "Üretimden Tüketime" ünitesi dışında tüm ünitelerde en az bir (1) değer aktarımına rastlanmıştır.

Yedi İklim Türkçe A2 Çalışma Kitabı'ndaki okuma metinlerde değerler konusunu içeren bazı örnekler şu şekildedir:

"İşimi bitirdikten sonra sana yardım edeceğim." (A2Ç, 2015, 9), (yardımseverlik)

"Gitmeden önce dedesinin elini öptü." (A2Ç, 2015, 10), (saygı)

"İki genç ilk görüşte birbirine âşık olmuş. Ancak arada büyük bir engel varmış. Hero'nun evlenmesi yasakmış ama Leandros, Hero'dan vazgeçmemiş. (...) Hero sabah Leandros'un cansız bedenini karşı kıyıda görmüş ve bu acıya dayanamamış, o da Kız Kulesi'nden Boğaz'a atlamış." (A2Ç, 2015, 17), (sevgi)

"Tarkan'ın milyonlarca hayranı var." (A2Ç, 2015, 32), (sevgi)

"Çocukluğumdan beri kitap okumayı çok severim." (A2Ç, 2015, 33), (sevgi)

"Eşim Funda ve benim için sinema bir tutkudur." (A2Ç, 2015, 34), (sevgi)

"Fenerbahçe takımının hayranıdır." (A2Ç, 2015, 37), (sevgi)

"Savaşta sonra, aynı ağırlıktaki bir mermiyi sırtına almasını söylediler. Fakat Seyit Onbaşı mermiyi kaldıramadı. "Şimdi kaldıramadım ama savaş çıksın yine kaldırırım." dedi." (A2Ç, 2015, 41), (vatanseverlik)

"Arkadaşım ile beraber film izlemeye gittik." (A2Ç, 2015, 41), (dostluk)

"Kardeşimi şikâyet ederim ama onu yine de çok severim. Biz tartışırız ama birbirimiz olmadan yapamayız." (A2Ç, 2015, 89), (sevgi)

"Ahmet, ödevlerini her zaman düzenli yapar." (A2Ç, 2015, 89), (öz denetim)

"Evsiz Hayvanları Koruma Derneğine üye oldum. Oradakiler gibi sokaktaki hayvanlara yardım etmek istiyorum." (A2Ç, 2015, 99), (yardımseverlik)

YEE Yedi İklim Türkçe seti A1, A2 ders ve A1, A2 çalışma kitaplarından elden edilen bulguların toplamı

Bu bölümde, incelenen tüm kitaptaki veriler bir tabloda (Tablo 5) birleştirilerek verilmiştir. Amaç, A kurunun değerler dağılımını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirebilmektedir. Bu, hem kur seviyesi ilerledikçe değerlerin dağılımında bir değişme olup olmadığını hem de bir değer A kuru için toplamda ne kadar yer aldığını gösterecektir. Böylelikle hangi değer A kurunda daha çok ön planda olduğu, hangisine de az yer verildiği daha net bir şekilde görülebilecektir.

Tablo 5: A1, A2 ders ve çalışma kitaplarında rastlanan değer aktarımı

Değerler	A1 Ders Kitabı	A1 alışma Kitabı	A2 Ders Kitabı	A2 alışma Kitabı	Toplam	Yüzde
Adalet	1	0	0	0	1	0.53
Dostluk	6	4	3	2	15	7.89
Dürüstlük	2	0	4	2	8	4.21
Öz denetim	5	2	15	4	26	13.68
Sabır	5	1	3	0	9	4.74
Saygı	10	0	1	3	14	7.37
Sevgi	14	8	25	7	54	28.42
Sorumluluk	12	2	9	1	24	12.63
Vatanseverlik	1	1	3	3	8	4.21
Yardıms severlik	11	5	10	5	31	16.32
Estetik	0	0	0	0	0	0
Toplam	67	23	73	27	190	100

Tablo 5'e göre en çok değer aktarımına (73) A2 Ders Kitabı'nda rastlanırken en az değer aktarımına (23) A1 alışma kitabında rastlanmıştır. A1, A2 ders ve çalışma kitaplarında toplam 190 değer aktarımına rastlanmıştır. En çok rastlanan değer aktarımına sevgi (54) değerinde rastlanırken estetik değerinin aktarımına hiç rastlanmamıştır.

Sonuç, tartışma ve öneriler

YEE Yedi İklim Türkçe setinin temel düzey A1 ve A2 ders ve çalışma kitaplarının Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan değerlere yer verilmesi bakımından incelendiği bu çalışmada toplam 190 adet değer aktarımına rastlanmıştır. YEE Yedi İklim Türkçe setinin A1 ve A2 kitaplarının değerler bakımından değerlendirildiği iki çalışmanın birinde eserlerin değerler bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğu (Aydın, 2021), birinde de değerler bakımından yetersiz olduğu (Erdem ve Bahşı, 2022) bildirilmiştir. Aslında zayıflık veya yeterlik için bir ölçüt bulunmamaktadır. Hangi sayı aralığının yeterli hangisinin zengin veya az olduğuna yönelik bir tespit yoktur. Ancak kitaplar için şu değerlendirmeyi yapmak mümkündür: Kitaplarda değerlerin dağılımı orantılı yapılmamıştır. Bazı değerlere çok fazla yer verilmişken bazılarına ya yer verilmemiştir ya da (örneğin 1-2 yerde) yer verilmiştir. Örneğin incelenen kitaplarda en sık rastlanan değer aktarımı (54) sevgidir. Sevgi değeri dört kitapta da en çok aktarılan değerdir. Bu kitaplarda hiç rastlanmayan değer ise estetik değeridir. Rastlanan değerlerin arasında ise en az aktarılan (1) adalet değeridir. Işkoğlu (2019) da YEE'ye ait Yedi İklim Türkçe setinin C1 Türkçe Ders Kitabı'nı incelediği çalışmasında; Aydın (2021) YEE'ye ait A1, A2, B1 ve B2 ders kitaplarını incelediği çalışmasında; Erçelik ve Yeşilyurt (2020) YEE Türkçe Öğreniyorum setini inceledikleri çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sevgi değerinin A1 ve A2 gibi temel seviyelerde ön planda olması, dil öğretiminin çekici ve insanî boyutta gerçekleştirilmek istenmesindedir. Yeni bir kültür ile karşılaşan, evinden uzaklaşıp yeni bir çevreye taşıyan bireylerin yabancılık çekmemesi, benimsenmesi, tanıştığı yeni kişilere güven duyması ve iyi ilişkiler geliştirmesi, yeni öğrenmeler ve karşılaştığı zorluklardan çekinmemesi için öğrenmenin merkezine sevgi değeri yerleştirilmelidir. Kitap yazarlarının buna uygun davrandığı ve "En büyük engel sevgisizliktir." örneğinde olduğu gibi Türkçe öğrenenlerin bu duygu değerini benimsemiş olmalarını

beklediği, aksini bir engel/eksiklik olarak gördükleri söylenebilir. Kitaplarda işlenen metinlere göre kişiler; aile bireylerini, öğretmenlerini, çevresindeki kişileri, hayvanları, doğayı veya kendilerini mutlu edecek aktiviteleri sevmelidir. Aynı zamanda kitaplarda “Tarkan’ın milyonlarca hayranı var.” örneğinde olduğu gibi Türkçenin sevilen şahsiyetlerinden yararlanılarak metinler oluşturulduğu görülmüştür. Yani hem sevgi değeri kazandırılmak hem de sevgi değerinden yararlanılarak Türkçenin söz varlığı ve diğer dil unsurları öğretilmek istenmiştir.

Estetik değerinin A1 ve A2 kitaplarında dikkate alınmaması normaldir. Çünkü estetik değer, dilin sanatsal işlevi ile kullanılmasını gerektirir. Bu da yan ve mecaz anlamların, dilin kültür boyutunun metinlere girmesi demektir. Giriş seviyesinde dil öğrenme çabasında olan ve henüz iletişim kurma becerisini tam olarak edinememiş bireylerin yan anlamları, mecazları, soyut anlatımları anlaması imkânsızdır. A1 ve A2 seviyeleri bu yüzden estetik değerden oldukça uzaktır. Bu seviyede dilin temel işlevi olan iletişim kurmanın öğretilmesi hedeflendiğinde öğrencilere daha çok temel anlamlı kelimelerin yer aldığı, gündelik hayatı esas alan basit metinler gösterilir. Estetik değere sahip metinler daha ileriki seviyelerde kademeli olarak okutulur.

Adalet ve vatanseverlik değerlerine kitaplarda birer kez yer verilmiştir. Vatanseverlik değeri Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi açısından ön planda olmayabilir. Çünkü bireylerin her biri farklı bir ülkeden gelmektedir ve herkesin vatani kendisi için değerlidir. Öğretimde kimsenin kendini kötü hissetmesine, kendi ülkesinin daha geri olduğunu düşünmesine izin vermemek önemlidir. Bu yüzden vatanseverlik yerine ortak paydaların metinlere yerleştirilmesi, yeni bir dil öğrenmenin kişiye katacağı uluslararası değerlere yer verilmesi anlaşılabilir. Ancak adalet değerinin kitaplarda çok az yer bulması bir eksikliktir. Adalet değeri, kişilerin yeni tanıştıkları ortamda güvende olduklarını hissetmelerini, haksızlığa uğramayacaklarını ve mağdur edilmeyeceklerini görmelerini sağlayacaktır. Diğer araştırmalar (Işıkoğlu, 2019) adalet değerinin ileri seviyedeki ders kitaplarında da ihmal edildiğini, YEE Yedi İklim Türkçe setinin C1 ders kitabında da en az yer verilen değer olduğunu göstermektedir.

Adalet değerini destekleyen ve insanlarda güvenilir olma durumunu oluşturan önemli değerlerden biri de dürüstlüktür. Ancak YEE Yedi İklim Türkçe setinin temel düzey A1 ve A2 ders ve çalışma kitaplarına yönelik yapılan incelemede dürüstlük değerinin yeterinde yer almadığı (2 kez) tespit edilmiştir. Oysa adalet ve dürüstlük hem birbirini tamamlar hem de tüm kültür, din ve inançlar için geçerli iki değerdir. Bunların metinlerde yer alması dil öğrenmenin yanında pedagojik olarak da faydaları olacaktır. Yeni bir dil ve kültür ortamıyla tanışan kişilerin bu iki değerle de karşılaşması Türkçeye ve Türkiye’ye sempati duymalarını sağlayacaktır. Çünkü bu yeni dilin insanların güvenilir, doğru kişiler olduğunu, bir durum veya olay olduğunda da hakkının korunacağını örtük olarak görmüş olacaktırlar. Erdem ve Bahşi’nin (2022) de önerdiği gibi, başta adalet olmak üzere, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır gibi değerlerin kitaplardaki eksiliği giderilmelidir. Bunun için söz konusu kitap setlerine örnek metinler eklenmeli ya da kitap setleri güncel metinlerle desteklenmelidir. Değer içeren metinlerin ve öğrenme ortamlarının artırılması Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen kişilerde var olan farklılıkların tespit edilmesi, farklılıkların kutuplaştırıcı değil de birer zenginlik olarak benimsenmesi, kişileri mümkün olduğunca Türk kültüründeki değerler bağlamında ortak bir paydada birleştirilmesi gibi faydaları olacaktır. Burada Boztürk’in (2018) de belirttiği gibi değerler, ana dili eğitiminden farklı öğrencilere benimsetmekten çok, onlara tanıtmaya biçiminde olmalıdır. Çünkü bu çalışmanın özelinde göz önünde bulundurulmuş Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen bireyler, üniversite çağındaki yetişkinlerdir. Bu öğrenenlere, değerlerin örneklerinin çokça gösterilmesi, doğrudan öğretmek yerine metinler aracılığıyla sezdirilmesi, bir değeri benimsenmelerinin zamana bırakması önemlidir. Aksi takdirde bariyerler oluşacak, öğrenme güçleşecek ve öğrenenlerin Türkçeye ilgileri sönecektir. Satık ve Keskin (2019) bu durumu, yani ders

materyallerinde değerlere çokça yer verilmesini, hedef dilin doğru öğrenimine ve kullanımına yönelik öğrenci motivasyonunu artırıcı bir etken olarak anlatmıştır.

Sonuç olarak denilebilir ki YEE Yedi İklim Türkçe seti A1 ve A2 ders ve çalışma kitapları, temel amaçları değer aktarımı olmasa da pek çok değeri içinde barındırmakta ve öğrencilerin bunları tanınmasına yardımcı olmaktadır. Saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik gibi değerlere yeterince yer veren bu kitapların adalet, dürüstlük, sabır gibi değerler bakımından zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu değerler, hangi bölgeden olursa olsun Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen bireylerin ortak noktasıdır. Metinlerde ve etkinliklerde söz konusu değerlere sıklıkla yer verilmesi Türkçe öğretiminin daha kolay olmasını sağlayacaktır. Ders materyallerinin bu yönde gelişmesi için şunların yapılmasında fayda vardır:

- Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi programı hazırlanırken hangi seviyede hangi değerlere yer verileceğine dair öneri tablosu hazırlanmalıdır.
- Ders ve çalışma kitabı hazırlayan kurumlar, kitaplarda yer alacak üniteler veya temalar belirlenirken o bölümde aktarımı yapılacak değerleri kılavuz kitaplarda öğretmenlere göstermelidir. Bu kılavuzlarda ders kitaplarına ek metin ve etkinlikler de yer almalı ve gerektiğinde öğretmenlerin bunları kullanması önerilmelidir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aydın, E. (2021). Yedi iklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 185-195.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Boztılkı, G. (2018). Gazi Üniversitesi Tömer B1 seviyesi kitabının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 755-765. DOI:10.14687/jhs.v15i2.5315
- Bölükbaş, F. & Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies*, 5, 4. 221- 235.
- Dılmaç, B. (2022). *Değerler Eğitimi*, https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/degerler_egitimi adresinden alınmıştır.
- Erçelik, H. (2019). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Erçelik, H. & Yeşilyurt, E. (2020). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğreniyorum setinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 149-179.
- Erdem, İ. & Bahşi, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(43), 9-35.
- Işıkoğlu, D. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi C1 ders kitaplarında hedef kültüre yönelik metinlerde değerler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 553-562.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 4, 29-36.
- Komisyon (2000). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme değerlendirme*. https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi_adresinden_alinmistir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültür, çağdaş kültürümüz olgular ve sorunlar*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Satık, G. & Kesin, T. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde 'Yesevi Türkçe B1' düzeyi ders kitabının değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Ulakbilge*, (40), 645-654.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). Yabancı dil olarak öğretim programı. https://turkiyemaarif.org/adresinden_alinmistir.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yaylı, D. & Bayyurt, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretim- Politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

12. Kazak Türkçesinde çiçek adlarında alt anlamlılık

Esra YAVUZ ACAR¹

Ahmet BÜYÜKAKKAŞ²

APA: Yavuz Acar, E. & Büyükakkaş, A. (2023). Kazak Türkçesinde çiçek adlarında alt anlamlılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 211-243. DOI: 10.29000/rumelide.1379148.

Öz

Çalışmada ele alınan alt anlamlılık, bir sözcüğün daha geniş anlama sahip bir sözcük ile ilişkisini ifade eder. Bu ilişki, daha genel olan bir üst sözcüğe karşılık geldiği anlamına gelir. Alt anlamlılık, dilbilimsel kuralların yanı sıra sosyal ve kültürel faktörler tarafından da etkilenir. Çalışmanın amacı, çiçek adlarının alt anlamlılık ilişkilerini anlamak ve bu ilişkiler sayesinde bu adların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Çalışmada, çiçek adlarının alt anlamlılık ilişkileri ve yapısal-kökensel özellikleri incelenmiştir. Bu incelemeyle çiçek adlarının farklı anlamları ile ilişkilerini ortaya çıkarmaya ve bu adların nasıl sınıflandırılabileceğine dair farklı bir yol çizmeye çalışılmıştır. Ayrıca, çiçek adlarının oluşumunda hem dilbilimsel hem de kültürel öğelerin etkisi vurgulanmaya, bu adların kültürler arasında farklı anlamlara sahip olabileceği ve bu anlamların kültürel bağlamda nasıl değerlendirilebileceği üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın konusunu oluşturan çiçek kavramları alt anlamlılık açısından incelendiğinde Kazakistan'ın uçsuz bucaksız bozkırlarında binlerce farklı çiçeğe rastlamak mümkündür. Bu, Kazak Türkçesinde çiçek kavramının hiyerarşik düzeninin belirlenmesinde sayısız çıkarımı ortaya koymaktadır. Bu çiçek adlarının hepsini incelemek mümkün olmadığından sadece bir kısmı çalışmaya dâhil edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kazak Türkçesi, alt anlamlılık, dilbilim, çiçek adları

Hyponymy in flower names in Kazakh Turkish

Abstract

The concept of hyponymy addressed in the study refers to the relationship between a word and a broader word that has a wider meaning. This relationship indicates a correspondence to a more general superordinate word. Hyponymy is influenced by linguistic rules as well as social and cultural factors. The aim of the study is to understand the hyponymy relationships of flower names and enable a better understanding of these names through these relationships. The study examines the hyponymy relationships and structural-derivational features of flower names. Through this analysis, an attempt is made to reveal the different meanings and relationships of flower names and propose a different way to classify these names. Furthermore, the study highlights the influence of both linguistic and cultural elements in the formation of flower names, emphasizing that these names can have different meanings across cultures and how these meanings can be evaluated within a cultural context. When the concept of flower is examined in terms of hyponymy, it is possible to come across thousands of different flowers in the vast steppes of Kazakhstan. This reveals numerous implications

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Niğde, Türkiye), esrayavuzacar@ohu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5798-5232. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379148]

² Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Niğde, Türkiye), ahmetbuyukakkas@ohu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0142-5142

in determining the hierarchical order of the concept of flower in Kazakh Turkish. Since it is not possible to examine all of these flower names, only some part of them have been included in the study.

Keywords: Kazakh Turkish, hyponymy, linguistic, flower names

1. Alt Anlamlılık

Anlam ilişkileri kavramı dizisel, anlam bilimsel ve sözlüksel terimlerle ilişkilidir. Geleneksel işlem ilişkileri alanı ise alt anlamlılık (hiponimi), karşıt anlamlılık (antonim), eş anlamlılık (sinonim) vb. gibi dizisel ilişkilerle ilgilidir. Dizisel ilişkiler, bir dizimdeki belirli bir konumda birbirinin yerine geçebileceği düşünülen sözcük öğeleri arasında geçerlidir. Alt anlamlılık, taksonomi ve kavram hiyerarşisinin temel taşıdır.

Alt anlamlılık (hyponym) ve üst anlamlılık (hyperonym)³ konuları dilbilimin özellikle de anlambilimin içerisinde değerlendirilmektedir ve sözlüksel anlambilimin önemli kavramlarından biridir. Bir alt türü ifade eden hyponymy “hiponimi, alt anlamlılık” terimi, Yunanca “aşağı” anlamına gelen *hypó* (ὑπό) ve “ad” anlamına gelen *onyma* (ὄνομα) sözcüklerinden türemiştir (Bussmann, 1996, s. 527).

Sözlüksel öğeleri ilişkilendiren, anlam ilişkilerinin incelenmesinin bir parçası olarak anlambilimde kullanılan alt anlamlılık, özel ve genel sözlük öğelerinden elde edilen, birincinin ikincisini içermesiyle kurulan ilişkidir (Lyons, 1968, s. 453; Leech, 1985, s. 93; Crystal, 2008, s. 233). Yani hem genel ifadeden bireysel ifade çıkarma hem de kapsama ilişkilerini içerir. Burada kapsanan sözcük alt anlam (hyponymy / subordinate), kapsayan sözcük üst anlam (hyperonymy / superordination), aynı üst anlamın kapsadığı her alt anlam ise ortak, eşdeğer veya genel alt anlamdır (co-hyponym).

Alt anlam, üst kavram ilişkisi içerisinde üst anlam sıklıkla alt anlam gerektirir, ancak tam tersi söz konusu değildir (Murphy and Koskela, 2010, s. 81).

2. Çiçek Adlarında Alt Anlamlılık

Günümüzde kullanılan pek çok dil, doğal dünya ile ilgili terimleri içerir. Bu terimler arasında çiçek adları da yaygın bir kullanıma sahiptir. Çiçek adlarında alt anlamlılık, bazen çiçeğin şekline bazen rengine bakılarak; yani genel olarak o çiçeğin özelliklerine göre belirlenmektedir. Örneğin, “sarı çiçek” sözcüğü, geniş bir kategori altında yer alan pek çok çiçek türünü ifade eder. Bu kategorideki çiçekler, sarı renge sahip oldukları için bu şekilde adlandırılırlar. Çiçek adları, sadece bitki âleminin güzelliğini ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda kültürel sembolizm açısından da önem taşır. Örneğin, gül çoğu kültürde aşkın sembolü olarak görülür ve kullanılır. Ayrıca bazı çiçekler yas, sevinç, barış gibi duyguları ifade etmek için de kullanılır.

Bir dildeki çiçek adları, alt anlamlılık kavramıyla ilişkilidir. Örneğin, “gül” veya “orkide” sözcüğü, “çiçek” sözcüğünün alt anlamıdır. Çünkü gül, çiçeğin bir alt kümesidir. Alt anlamlılık ve üst anlamlılık

³ Alt anlamlılık ve üst anlamlılık kavramlarından ilk kez 1963 yılında John Lyons tarafından yayımlanan *Structural Semantics: An Analysis of Part of the Vocabulary of Plato* adlı eserde (1963, s. 69-71), daha sonrasında 1966 yılında Algirdas Julien Greimas tarafından yayımlanan *Semantica Estrutural* (1966, s. 48-49), 1986 yılında David Alan Cruse tarafından yayımlanan *Lexical Semantics* (1986, s. 88-92), 1993 yılında Thomas Ronald Hofmann tarafından yayımlanan *Realms of Meaning: An Introduction to Semantics* (1993, s. 25-27) adlı eserlerde bahsedilmiştir. Alt anlamlılık çağrışım yoluyla çıkarım yapmayı kolaylaştıran doğası ve tanım yapmadaki önemi nedeniyle birçok sözlük örneğinde merkezi bir kavramdır (Murphy, 2003, s. 217). Bu nedenle de alt anlamlılık kavramından bahisler Lyons’un çalışmasıyla başlamasına rağmen gerçekte bu kavramın içerdiği sınıflandırma tüm dillerin kelime dağarcığının düzenlenmesinde temel bir ilke olarak kabul edilmiştir.

arasındaki bu hiyerarşik ilişki, dilbilimciler tarafından sıklıkla incelenmiş ve sözlüklerde kullanılmıştır. Çiçek adları sözlüklerinin, alt anlam ve üst anlam ilişkilerine dair verdiği bilgiler, bu ilişkilerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Aslında evrende hiçbir şey ismiyle var olmamıştır. İnsanlar evrende gördüğü varlıkları çeşitli özelliklerine göre tanımlamış ve isimlendirmiştir⁴. Çiçekler, dünya genelinde birçok coğrafyada yetişmekte ve farklı isimlerle anılmaktadır. Örneğin, İngilizcede “rose” sözcüğü Türkçede “gül” sözcüğüne; aynı şekilde “tulip” sözcüğü Türkçede “lale” sözcüğüne karşılık gelmektedir. Bir kavram için her dilde farklı sözcükler kullanılması doğaldır⁵. Kavramlar farklı dillerde farklı şekilde ifade edilse de genel özellikleri dikkate alındığında bu kavramlar aşağı yukarı benzer ifadelerle tanımlanır. Herhangi bir çiçek türünü gören insan, o çiçeğin adını bilmesede onun bir çiçek türü olduğunu söyleyebilir. Bu açıdan daha önce hiç görülmemiş bir bitkiye rastlanıldığında ismi bilinmemesine rağmen onun bir ağaç, bir çalı veya bir çiçek türü olduğu, o türün genel özellikleri dikkate alınarak ifade edilebilir.

Bir kavram farklı dillerde farklı şekilde ifade edilebildiği gibi bir dilin farklı lehçeleri arasında da farklı şekilde ifade edilebilmektedir. Örneğin, bir çiçek türü olan kardelen, İngilizce *snowdrop* / *glaonthus* (Britten & Holland, 1886, s. 440), Fransızca *perce-neige* (Bu'choz, 1771, s. 359), Almanca *schneeglöckchen* (Arda & Obruk, 2013, s. 159), Rusça *подснежник* “podsnejnik” (Tumanova, 1995, s. 29) olarak adlandırılırken Türk lehçelerinde şu şekilde kullanılmaktadır:

- Türkiye Türkçesinde *kardelen* (Baytop, 2007, s. 160)
- Azerbaycan Türkçesinde *xədicəgülü* “*hədicəgülü*” (Hacıyev & Qasımova, 2008, s. 15)
- Uygur Türkçesinde *aqçäçek* / *hesret güli* / *küçül* (Necipoviç Necip, 1995, s. 7, 136, 211)
- Kazak Türkçesinde *бәйшешек* “bäyşeşek” (Israqov & Wäli, 2006, s. 161)
- Tatar Türkçesinde *эргәзембай* “ergäzembay” (Zilyayeva vd. 1981, s. 307, 578)
- Başkurt Türkçesinde *яз күрке* “yaz kürké” (Medvekova, 1958, s. 575, 714)
- Kırım-Tatar Türkçesinde *акъбардакъ* “aqbardaq” (Useinov, 2007, s. 194)
- Karaçay-Balkar Türkçesinde *джанкъоз* “canqoz” (Syunçeva & Urusbiyeva, 1965, s. 437)
- Nogay Türkçesinde *шабден* “şäbden” (Baskakov, 1963, s. 400)
- Altay Türkçesinde *көк таман* “kök taman” (Baskakov, 1964, s. 517)
- Çuvaş Türkçesinde *çеçпĕл* (*çурхи чечек*) “çeçpël (çurhi çeçek)” (Skvortsov, 2012, s. 73)

⁴ Platon’un *Kratylos* adlı eserinde ünlü düşünür Hermogenes bunu şu şekilde ifade etmektedir: “Hiçbir şeyin doğadan gelen bir ismi yoktur. Birileri o şeye isim veriyorlarsa bu ismi o şeyin kullanımına uygun olarak ya da geleneklere göre yapıyorlardır.” (Platon, 2015, s. 26).

⁵ Bu durum Platon’un *Kratylos* adlı eserinde de yer bulmuştur. Bu eserde, Hermogenes Sokrates ile yaptığı konuşmada bu konuyla ilgili şunları söylemektedir: “Sokrates! Şöyle oluyor: Herkes o nesne için kendi verdiği ismi kullanır. Bu söylediğim farklı ülkelerde olur. Örneğin Yunanlıların ya da diğer ülkelerden başka insanların [aynı şeyi] farklı isimler verdiklerini biliyoruz.” (Platon, 2015, s. 28)

- Tuva Türkçesinde *хек-даван* “hek-davan” (Tenişev, 1968, s. 473)
- Yakut Türkçesinde *ньургухун* “ńurguhun” (Sleptsova, 1972, s. 262)

Ayrıca farklı diller veya bir dilin lehçeleri arasında sadece birkaç ses değişimi ile benzer kullanımlar da söz konusu olabilir. Örneğin bir çiçek türü olan menekşe İngilizcede *violet* / *viola* (Britten & Holland, 1886, s. 480), Fransızcada *violette* (Sèdir, 1902, s. 171), Almancada *veilchen* (Arda & Obruk, 2013, s. 381), Rusçada *фиалка* “fialka” (Mustafayev & Şçerbinin, 1996, s. 965) iken Türk lehçelerinde Farsça kökenli *بنفشه* “benefşe” (Kantar, 2016, s. 296) sözcüğünün çeşitli ses değişimleri ile oluşturulmuş versiyonları kullanılmaktadır:

- Türkiye Türkçesinde *menekşe* (Baytop, 2007, s. 204)
- Azerbaycan Türkçesinde *bənövşə* “bänövşä” (Hacıyev & Qasımova, 2008, s. 49)
- Türkmen Türkçesinde *бенеуше* “benewşe” (Sahobiddinov, 1953, s. 60)
- Özbek Türkçesinde *бинафша / гунафша* “binafsha / gunafsha” (Qoshjonov, 1984, s. 666)
- Kırgız Türkçesinde *бинапша* “binapsha” (Yudahin, 1957, s. 914)
- Tatar ve Başkurt Türkçesinde *миләүшә* “milävşä” (Abdrahmanova & Zilyayeva, 1979, s. 393; Medvekova, 1958, s. 385).

Bir üst kavramın bir alt kavramı içermesi anlamına gelen alt anlamlılık, hiyerarşi içerisinde sayısız çıkarımı garanti etmesi yönünden önemlidir (Griffiths, 2006, s. 48). Bu çıkarımlara göre Kazak Türkçesindeki çiçek adları incelendiğinde *sümbilşaş* “lale” denildiğinde bir canlı, bir bitki, bir çiçek, tohumlu bir bitki, kapalı tohumlu bir bitki ve soğan köklü bir çiçek kavramları akla gelmektedir.

Çalışmada, Kazak Türkçesindeki çiçek adları *Qazaq Ädebiy Tiliniñ Sözdigi*⁶, *Qazaq Sözdigi*, *Qazaq Tiliniñ Tüsindirme Sözdigi*⁸, *Qazaq Tilindegi Ösimdik Atawları*⁹, *Biologiya: Tüsindirme Sözdik*¹⁰ ve *Botanika jäne Ösimdikter Fiziologiyası*¹¹ adlı eserler incelenerek tespit edilmiş ve bu çiçek adları alt anlamlılık açısından sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sırasında Kazak Türkçesindeki çiçek adlarının Türkiye Türkçesi, İngilizce, Rusça karşılıklarına ve Kazak Türkçesinde tespit edilen her çiçek adının da köken bilgisine yer verilmeye çalışılmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

⁶ bk. Muxtar, Q.-M. (Ed.) (2011). *Qazaq Ädebiy Tiliniñ Sözdigi*. C. 1-15. Almatı: Arıs Baspası.

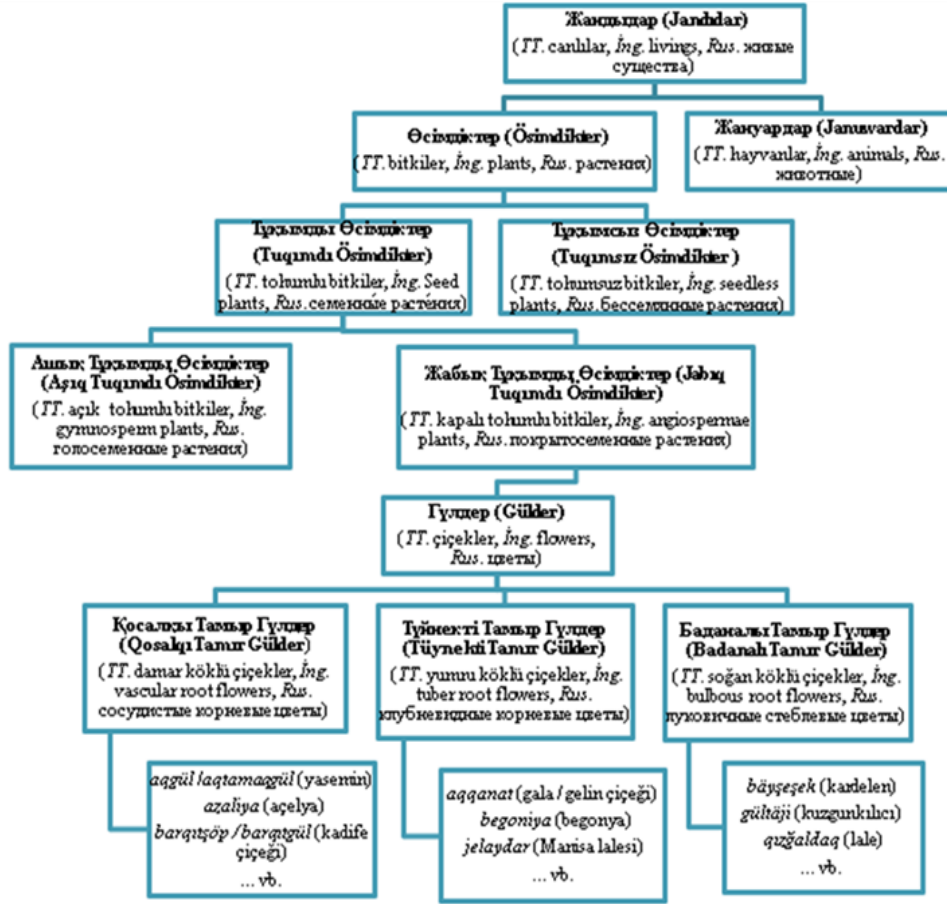
⁷ bk. Wäli, N. (2013). *Qazaq Sözdigi*. Almatı: Däwir Baspası.

⁸ bk. Januzaqov, T. (2008). *Qazaq Tiliniñ Tüsindirme Sözdigi*. Almatı: Dayk-Press; Qaliyev, B. (2014). *Qazaq Tiliniñ Tüsindirme Sözdigi*. Almatı: Memlekettik Tildi Damituw İnstitutı.

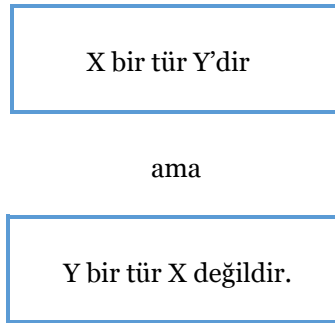
⁹ bk. Qaliyev, B. (1988). *Qazaq Tilindegi Ösimdik Atawları*. Almatı: Qazaq SSR-iniñ “Ğılım” Baspası.

¹⁰ bk. Usenbekova, A. E. (2020). *Biologiya: Tüsindirme Sözdik*. Almatı: Qazaq Universiteti.

¹¹ Bk. Şumakova, E. V. (2013). *Botanika jäne Ösimdikter Fiziologiyası*. Mäskev: Akademiya Baspa Ortalgı.



Tablo 1 Alt anlamlılık açısından çiçek adlarının sınıflandırılması



şeklinde bir önerme ile üst anlamlılık ve alt anlamlılık tespit edilebilir. Bu önerme vasıtasıyla tablo incelendiğinde bu kavramların tespit edilmesi kolaylaşmaktadır. Buna göre:

- *ösimdik* “bitki” bir tür *jandı* “canlı”,
- *tuqımdı ösimdik* “tohumlu bitki” bir tür *ösimdik* “bitki”,
- *jabıq tuqımdı ösimdik* “kapalı tohumlu bitki” bir tür *tuqımdı ösimdik* “tohumlu bitki”,
- *gül* “çiçek” bir tür *jabıq tuqımdı ösimdik* “kapalı tohumlu bitki”,

- *badanalı tamır gülder* “soğan köklü çiçekler” / *tiyenekti tamır gülder* “yumru köklü çiçekler” / *qosalqı tamır gülder* “damar köklü çiçekler” bir tür *gül* “çiçek”,
- *bäyşeşek* “kardelen”, *gültäji* “kuzgunkılıcı”, *qızğaldaq* “lale” ... vb. bir tür *badanalı tamır gül* “soğan köklü çiçek”,
- *aqqanat* “gala / gelin çiçeği”, *begoniya* “begonya”, *jelaydar* “Manisa lalesi”,... vb. bir tür *tiyenekti tamır gül* “yumru köklü çiçek”,
- *aqgül* / *aqtamaqgül* “yasemin”, *azaliya* “açelya”, *barqıtşöp* / *barqıtgül* “kadife çiçeği”, ... vb. bir tür *qosalqı tamır gül* “damar köklü çiçek”tir.

Ancak,

- *jandı* “canlı” bir tür *ösımdık* “bitki”,
- *ösımdık* “bitki” bir tür *tuqımdı ösımdık* “tohumlu bitki”,
- *tuqımdı ösımdık* “tohumlu bitki” bir tür *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki”,
- *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki” bir tür *gül* “çiçek”,
- *gül* “çiçek” bir tür *badanalı tamır gülder* “soğan köklü çiçekler” veya *tiyenekti tamır gülder* “yumru köklü çiçekler” veya *qosalqı tamır gülder* “damar köklü çiçek”,
- *badanalı tamır gül* “soğan köklü çiçek” bir tür *bäyşeşek* “kardelen”, *gültäji* “kuzgunkılıcı”, *qızğaldaq* “lale” ... vb.,
- *tiyenekti tamır gül* “yumru köklü çiçek” bir tür *aqqanat* “gala / gelin çiçeği”, *begoniya* “begonya”, *jelaydar* “Manisa lalesi”,... vb.,
- *qosalqı tamır gül* “damar köklü çiçek” bir tür *aqgül* / *aqtamaqgül* “yasemin”, *azaliya* “açelya”, *barqıtşöp* / *barqıtgül* “kadife çiçeği”, ... vb. değildir.

Alt anlamlılık, üst anlamlılık ve ortak alt anlamlılık açısından tabloda yer alan sınıflandırmanın incelemesi şu şekildedir:

Jandı “canlı” kavramı *ösımdık* “bitki”, *tuqımdı ösımdık* “tohumlu bitki”, *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki”, *gül* “çiçek”, *badanalı tamır gülder* “soğan köklü çiçekler”, *tiyenekti tamır gülder* “yumru köklü çiçekler”, *qosalqı tamır gülder* “damar köklü çiçekler” vb. kavramların üst anlamıdır.

Ösımdık “bitki” kavramı *tuqımdı ösımdık* “tohumlu bitki”, *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki”, *gül* “çiçek”, *badanalı tamır gülder* “soğan kök”, *tiyenekti tamır* “yumru kök”, *qosalqı tamır* “damar kök” vb. kavramların üst anlamı iken *jandı* “canlı” kavramının alt anlamıdır.

Tuqımdı ösımdık “tohumlu bitki” kavramı *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki”, *gül* “çiçek”, *badanalı tamır gülder* “soğan köklü çiçekler”, *tiyenekti tamır gülder* “yumru köklü çiçekler”, *qosalqı tamır gülder* “damar köklü çiçekler” vs. kavramlarının üst anlamı iken *jandı* “canlı” ve *ösımdık* “bitki” kavramlarının alt anlamıdır.

Jabıq tuqımdı ösimdik “kapalı tohumlu bitki” kavramı *gül* “çiçek”, *badanalı tamır gülder* “soğan köklü çiçekler”, *tüynekti tamır gülder* “yumru köklü çiçekler”, *qosalqı tamır gülder* “damar köklü çiçekler” vs. kavramlarının üst anlamı iken *jandı* “canlı”, *ösimdik* “bitki” ve *tuqımdı ösimdik* “tohumlu bitki” kavramlarının alt anlamıdır.

Gül “çiçek” kavramı *badanalı tamır gül* “soğan köklü çiçek”, *tüynekti tamır gül* “yumru köklü çiçek”, *qosalqı tamır gülder* “damar köklü çiçek” vs. kavramların üst anlamı iken *jandı* “canlı”, *ösimdik* “bitki”, *tuqımdı ösimdik* “tohumlu bitki” ve *jabıq tuqımdı ösimdik* “kapalı tohumlu bitki” kavramlarının alt anlamıdır.

Badanalı tamır gülder (Badanalı tamır gülder) (Tur. soğan köklü çiçekler, İng. bulbous root flowers, Rus. луковичные цветущие растения)	бәйшешек (bäyşeşek) (TT. kardelen, İng. glaonthus, Rus. подснежник)
	гүлтәји (gültäji) (TT. kuzgunkılıcı, İng. gladiolus, Rus. шпажник)
	қызғалдақ (qızğaldaq) (TT. lale, İng. tulipa, Rus. тюльпан)
	лалагүл (lalagül) (TT. zambak, İng. lilium, Rus. лилия)
	нәркес (närkes) (TT. nergis, İng. narcissus, Rus. нарцисс)
	нәркешсе (närkeshse) (TT. güzel hatun çiçeği, İng. amaryllis, Rus. амариллис)
	сүмбiл (sümbil) (TT. sümbül, İng. hyacinthus, Rus. гиацинт)

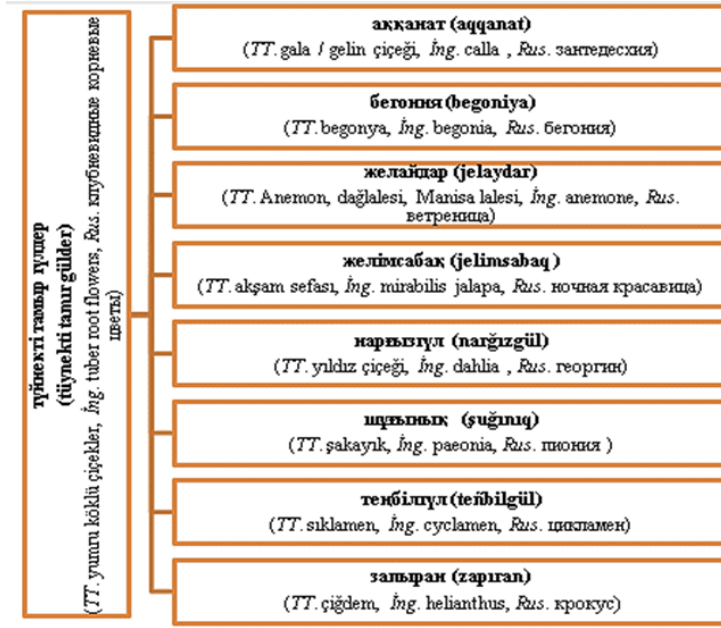
Tablo 2 Badanalı Tamır Gülder “Soğan Köklü Çiçekler”

Alt anlamlılık, üst anlamlılık ve ortak alt anlamlılık açısından *badanalı tamır gülder* “soğan köklü çiçekler” tablosunun incelemesi şu şekildedir:

- *jandı* “canlı”, *ösimdik* “bitki”, *tuqımdı ösimdik* “tohumlu bitki”, *jabıq tuqımdı ösimdik* “kapalı tohumlu bitki” ve *gül* “çiçek” kavramlarının alt anlamı;
- *bäyşeşek* “kardelen”, *gültäji* “kuzgunkılıcı”, *qızğaldaq* “lale”, *lala* “zambak”, *närkes* “nergis”, *närkeshse* / *amarillis* “güzel hatun çiçeği” ve *sümbil* “sümbül” kavramlarının üst anlamı;
- *tüynekti tamır gül* “yumru köklü çiçek” ve *qosalqı tamır gül* “damar köklü çiçek” kavramlarının ortak alt anlamıdır.

Bu grupta yer alan;

- *bäyşeşek* “kardelen”, *gültäji* “kuzgunkılıcı”, *qızğaldaq* “lale”, *lala* “zambak”, *närkes* “nergis” ve *sümbil* “sümbül” kavramları birbirinin ortak alt anlamı;
- *jandı* “canlı”, *ösimdik* “bitki”, *tuqımdı ösimdik* “tohumlu bitki”, *jabıq tuqımdı ösimdik* “kapalı tohumlu bitki”, *gül* “çiçek” ve *badanalı tamır gül* “soğan köklü çiçek” kavramlarının alt anlamıdır.



Tablo 3 Tüynekti Tamır Gülder “Yumru Köklü Çiçekler”

b. Alt anlamlılık, üst anlamlılık ve ortak alt anlamlılık açısından *tüynekti tamır gülder* “yumru köklü çiçekler” tablosunun incelemesi şu şekildedir:

- *jandı* “canlı”, *ösımdık* “bitki”, *tuqımdı ösımdıker* “tohumlu bitkiler”, *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki” ve *gül* “çiçek” kavramlarının alt anlamı;
- *aqqanat* “gala / gelin çiçeği”, *begoniya* “begonya”, *jelaydar* “Manisa lalesi”, *jelimsabaq / tün güli* “akşam sefası”, *narğızgül* “yıldız çiçeği”, *şuğımıq* “şakayık”, *teñbilgül* “sıklamen” ve *zapıran* “çiğdem” kavramlarının üst anlamı;
- *badanah tamır gül* “soğanlı kök çiçek”, *qosalqı tamır gül* “damarlı kök çiçek” kavramlarının ise ortak alt anlamıdır.

Bu grupta yer alan;

- *aqqanat* “gala / gelin çiçeği”, *begoniya* “begonya”, *jelaydar* “Manisa lalesi”, *jelimsabaq / tün güli* “akşam sefası”, *narğızgül* “yıldız çiçeği”, *şuğımıq* “şakayık”, *teñbilgül* “sıklamen” ve *zapıran* “çiğdem” kavramları birbirinin ortak alt anlamı;
- *jandı* “canlı”, *ösımdık* “bitki”, *tuqımdı ösımdıker* “tohumlu bitkiler”, *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki”, *gül* “çiçek” ve *tüynekti tamır gül* “yumru köklü çiçek” kavramlarının alt anlamıdır.

қосалқы тамыр гүлдер (qosalqı tamır gülder) <i>(TT. damar köklü çiçekler, İng. vascular root flowers, Rus. сосудистые корневые цветы)</i>	акгүл / ақтамақгүл (aqgöl / aqtamaqgöl) <i>(TT. yasemin, İng. jasmine, Rus. жасмин)</i>
	азалия (azaliya) <i>(TT. açelya, İng. azalea, Rus. азалия)</i>
	барқыршөп / барқытгүл (barqırsöp / barqıtgül) <i>(TT. kadife çiçeği, İng. tagetes, Rus. бархатцы)</i>
	ботакөз / құралайгүл (botaköz / quralaygöl) <i>(TT. unutmabeni, İng. forget-me-not, Rus. незабудка)</i>
	есінек / арыстан ауыз (esinek / arıstan awız) <i>(TT. aslanagzi, İng. antirrhinum, Rus. львиный зев / антирринум)</i>
	хризантема (hrizantema) <i>(TT. kasımpati, İng. chrysanthemum, Rus. хризантема)</i>
	інегүл / меруертгүл (injüwgöl / merwertgöl) <i>(TT. müge, İng. lily of the valley, Rus. ландыш)</i>
	камелия (kameliya, Япон güllü, Çin güllü) <i>(TT. kameliya, İng. camellia, Rus. камелия)</i>
	көкнәр (köknär) <i>(TT. gelincik, İng. field poppy, Rus. мак самосейка)</i>
	көкшешек (kökşeseşek) <i>(TT. engerek otu, İng. echium, Rus. синяк)</i>
	көктемгі жанаргүл (köktemgi janargöl) <i>(TT. avcı otu, İng. adonis vernalis, Rus. адонис весенний)</i>
	күнбағыс (künbagıs) <i>(TT. auçiçeği, İng. sun flower, Rus. подсолнух)</i>
	қалампыр (qalampir) <i>(TT. karanfil, İng. dianthus, Rus. гвоздика)</i>
	қазтабан (qaztaban) <i>(TT. parmakotu, İng. cinqfoil, Rus. лапчатка)</i>
	қазтамақ (qaztamaq) <i>(TT. sardunya / itir çiçeği / turnagagası, İng. geranium, Rus. герань)</i>
	қоғажай / шегіргүл (qoǵajay / şegirgöl) <i>(TT. menekşe, İng. viola, Rus. фиолетта)</i>
	қоңыраубас / қоңыраугүл (qoñırawbas / qoñırawgöl) <i>(TT. şan çiçeği, İng. tom-apple, Rus. дьявольская Труба)</i>
	магнолия (magnoliya) <i>(TT. manoliya, İng. magnolia, Rus. Магнолия)</i>
	мамыргүл (mamırgöl) <i>(TT. leylak, İng. syringa, Rus. сирень)</i>
	орхидея (orhideya) <i>(TT. orkide, İng. orchid, Rus. орхидея)</i>
раушангүл (rawşangöl) <i>(TT. gül, İng. rose, Rus. роза)</i>	
түймедағы (tüymedaǵı) <i>(TT. rapatya, İng. matricaria, Rus. маргаритка / ромашка)</i>	
ұшқат (uşqat) <i>(TT. hanmeli, İng. lonicera, Rus. жимолость)</i>	

Tablo 4 Qosalqı Tamır Gülder “Damar Köklü Çiçekler”

c. Alt anlamlılık, üst anlamlılık ve ortak alt anlamlılık açısından *qosalqı tamır gülder* “damar köklü çiçekler” tablosunun incelemesi ise şu şekildedir:

- *jandı* “canlı”, *ösımdık* “bitki”, *tuqımdı ösımdıker* “tohumlu bitkiler”, *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki” ve *gül* “çiçek” kavramlarının alt anlamı;
- *aqgül/aqtamaqgül* “yasemin”, *azaliya* “açelya”, *barqıtşöp / barqıtgül* “kadife çiçeği”, *botaköz/quralaygül* “unutmabeni”, *esinek / arıstan awız* “aslanağzi”, *hrizantema* “kasımpatı”, *injüwgül / merwertgül* “müge”, *kameliya* “kamelya, Japon gülü, Çin gülü”, *köknär* “gelincik”, *kökşeseşek* “engerek otu”, *köktemgi janargül* “avcı otu”, *künbagıs* “ayçiçeği”, *qalampır* “karanfil”, *qaztaban* “parmakotu”, *qaztamaq* “sardunya / ıtır çiçeği / turnagagası”, *qojağay / şegirgül* “menekşe”, *qoñırawbas / qoñırawgül* “çan çiçeği”, *magnoliya* “manolya”, *mamırgül* “leylak”, *orhideya* “orkide”, *rawşangül* “gül”, *tüymedağı* “papatya”, *uşqat / üşqat* “hanımeli” vb. kavramların üst anlamı;
- *badanalı tamır* “soğanlı kök” ve *tüynekti tamır* “yumrulu kök” kavramlarının ortak alt anlamıdır.

Bu grupta yer alan çiçekler ise;

- *jandı* “canlı”, *ösımdık* “bitki”, *tuqımdı ösımdıker* “tohumlu bitkiler”, *jabıq tuqımdı ösımdık* “kapalı tohumlu bitki”, *gül* “çiçek” ve *qosalqı tamır* “damarlı kök” kavramlarının alt anlamı;
- *aqgül/aqtamaqgül* “yasemin”, *azaliya* “açelya”, *barqıtşöp / barqıtgül* “kadife çiçeği”, *botaköz/quralaygül* “unutmabeni”, *esinek / arıstan awız* “aslanağzi”, *hrizantema* “kasımpatı”, *injüwgül / merwertgül* “müge”, *kameliya* “kamelya, Japon gülü, Çin gülü”, *köknär* “gelincik”, *kökşeseşek* “engerek otu”, *köktemgi janargül* “avcı otu”, *künbagıs* “ayçiçeği”, *qalampır* “karanfil”, *qaztaban* “parmakotu”, *qaztamaq* “sardunya / ıtır çiçeği / turnagagası”, *qojağay / şegirgül* “menekşe”, *qoñırawbas / qoñırawgül* “çan çiçeği”, *magnoliya* “manolya”, *mamırgül* “leylak”, *orhideya* “orkide”, *rawşangül* “gül”, *tüymedağı* “papatya”, *uşqat/üşqat* “hanımeli” vb. kavramlar ise birbirlerinin ortak alt anlamıdır.

Bu tablolarda yer alan kavramlar alt anlam, üst anlam ve ortak anlam açısından incelenirken terimlerin morfolojik yapısı, bu terim ve kavramları oluşturan adların kökenleri ve sözlükte yer alan tanımları verilmeye çalışılmıştır.

Жанды (Jandı) “Canlı”

Türkiye Türkçesinde *canlı* olarak adlandırılan terim Kazak Türkçesinde *jandı* olarak adlandırılmaktadır. Sözcüğün morfolojik yapısına baktığımızda “can, ruh” anlamındaki *jan* sözcüğüne /+DI/ isimden isim yapma ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- *jandı* <Far. cān (Tietze, 2016/2, s. 40) + ET. /+IIg/ (Gabain, 1988, s. 44)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekildedir:

jandı sf. 1. Canlı, diri

2. mec. Anlamli, gerekli, önemli (QÄTS, 2011/5, s. 745; QS, 2013, s. 465)

Өсімдік (Ösimdik) “Bitki”

Kazak Türkçesinde bitki anlamında kullanılan *ösımdık* sözcüğü, “büyüme, yetişme” anlamındaki *ös-fil*ine, /-Um+/ fiilden isim yapım eki ve /+dIk/ isimden isim yapma ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- *ösımdık* < *ÇağT.* *ös-* (Räsänen, 1969, s. 376) + *ET.* /-Um+/ (Gabain, 1988, s. 53) + *ET.* /+IUk/ (Gabain, 1988, s. 44)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

ösımdık *is. bot.* 1. Toprakta yetişen ağaç, çalı ve ot benzeri kök, gövde ve yaprakları olan yeşil bitkiler.

2. *Lat.* *planta*. Yararlı inorganik maddelerin organik maddelerden sentez yoluyla elde edilmesiyle hayvanlar âleminde farklılaşan organik dünyanın bir katmanını oluşturan organizmalar. (QÄTS, 2011/12, s. 227-228; QS, 2013, s. 1040)

Тұқымды Өсімдік (Tuqımdı Ösimdik) “Tohumlu Bitki”

Kazak Türkçesinde “tohumlu bitki”nin karşılığı olarak kullanılan “tuqımdı *ösımdık*” kavramının yapısına baktığımızda *tuqım* “tohum” sözcüğüne /+dı/ isimden isim yapma ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- *tuqımdı* < *Far.* *tuħm* (Eren, 1999, s. 410) + *ET.* /+IIg/ (Gabain, 1988, s. 44)
- *ösımdık* < *ÇağT.* *ös-* (Räsänen, 1969, s. 376) + *ET.* /-Um+/ (Gabain, 1988, s. 53) + *ET.* /+IUk/ (Gabain, 1988, s. 44)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

tuqımdıq *ösımdıktır* Tohumlu bitkiler arasında açık tohumlular ve kapalı tohumlular bulunur. Açık tohumlularda tohumlar sporofillerde açık şekilde, kapalı tohumlularda tohumlar meyvelerde bulunur. Kapalı tohumlular ve kapalı tohumluların dağılımı büyük ölçüde tohum üretimine bağlıdır. Bir hücre zarı tarafından çevrelenmiş tek bir sporun aksine, yeni bir organizmanın döllenmesi sırasında döl, embriyodan oluşan endospermik doku ve çok katmanlı bir tohum kabuğu içeren çok hücreli bir organdır. Çoğu tohumlu bitkide, tohumlar bir durgunluk dönemi geçirir. Bu nedenle, tohumlu bitkiler sporlu bitkilerden daha canlıdır (BjÖF, 2013, s. 118).

Жабық Тұқымды Өсімдік (Jabıq Tuqımdı Ösimdik) “Kapalı Tohumlu Bitki”

Kazak Türkçesinde “kapalı tohumlu bitki” karşılığı olarak kullanılan “jabıq *tuqımdı *ösımdık* kavramı yapı olarak *jabp-* “karamak, örtmek” fiiline /-ıq+/ fiilden isim yapma ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.*

- *jabıq* < *ET.* *yap-* (Clauson, 1972, s. 870-871) + *ET.* /-ğak/ (Gabain, 1988, s. 52)
- *tuqımdı* < *Far.* *tuħm* (Eren, 1999, s. 410) + *ET.* /+IIg/ (Gabain, 1988, s. 44)

- ösimdik < *ÇağT.* ös- (Räsänen, 1969, s. 376) + *ET.* /-Um+/ (Gabain, 1988, s. 53) + *ET.* /+IUk/ (Gabain, 1988, s. 44)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

jabıq tuqımdı Tohumları meyvenin içinde olgunlaşan bitkiler. Kapalı tohumluların üreme organı bir çiçektir, bu nedenle çiçekli bitkiler olarak da adlandırılırlar ve dikotiledonlar (çift çenekli) ve monokotiledonlar (tek çenekli) olmak üzere iki gruba ayrılır. Kapalı tohumluların iki grubunda 390 familya vardır (BTS, 2020, s. 113).

Гүл (Gül) “Çiçek”

Türkiye Türkçesindeki çiçek sözcüğünün karşılığı olarak Kazak Türkçesinde “gül” sözcüğü kullanılmaktadır.

- gül < *Far.* gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

gül [*Far.* گل] 1. Rengârenk, yumuşak, hoş kokulu çiçekler veren bitkinin genel adı.

2. *terim* Çiçekli bitkilerin eşeyli üreme organı.

3. *mec.* Gençlik, çocuk kadar genç.

4. *mec.* Güzellik, şıklık. (QÄTS, 2011/4, s. 362; QS, 2013, s. 338)

gül Kapalı tohumlu bitkilerin üreme organı (BTS, 2020, s. 95).

1. Баданалы Тамыр Гүлдер (Badanalı Tamır Gülder) “Soğan Köklü Çiçekler”

Türkiye Türkçesinde *soğan köklü çiçekler* olarak adlandırılan terimin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *badanalı tamır gülder* kullanılmaktadır. Bu terim yapısal olarak incelendiğinde soğan anlamındaki *badana* sözcüğüne /+lı/ isimden isim yapma eki, damar anlamındaki *tamır* sözcüğü ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüğüne /+lar/ çokluk ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- badanalı < *KırgT.*¹² badana (Radlov, 1911, s. 1517) + *ET.* /+lıg/ (Gabain, 1988, s. 44)
- tamır ≤ *ET.* tamır (Tietze, 2016/2, s. 298)
- gülder < *Far.* gol (Tietze, 2016/3, s. 304) + *ET.* /+lAr/ (Gabain, 1988, s. 62)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

¹² Radlov burada Kırgızca derken Kazak-Kırgız lehçelerini kastetmektedir.

badanalı ösindikter¹³ *bot.* Soğanları, yumruk şeklinde büyüyen lale ve güzel hatun çiçeği familyasına ait bitki türü. (QS, 2013, s. 171)

Soğan köklü çiçeklerin Kazakça sözlüklerde geçen tanımları ve bu kavramlar için kullanılan sözcüklerin kökenleri şu şekildedir:

a. бәйшешек (bäyşeşek) “kardelen”

Türkiye Türkçesinde *kardelen* olarak adlandırılan bu çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *bäyşeşek* sözcüğüdür. Çiçek adı morfolojik olarak zengin anlamındaki *bäy* ve çiçek anlamındaki *şeşek* sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir birleşik isimdir.

- *bäyşeşek* < *ET.* bay (Tietze, 2016/1, s. 615) + *ET.* çeçek (Tietze, 2016/2, s. 223)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

bäyşeşek Karın erimesiyle çıkan, lale familyasına ait olan bahar çiçeği (QTTS/1, 2008, s. 119).

bäyşeşek *is. bit.* < *Lat. crocus* 1. Karın erimesiyle çıkan, lale Iridaceae familyasına ait olan yumrulu¹⁴ bir bahar çiçeği.

2. Kır çiçeklerinin genel adı (QS, 2013, s. 212).

b. гүлтәжі (gültäji) “kuzgunkılıcı”

Türkiye Türkçesinde *kuzgunkılıcı* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *gültäji* ismi kullanılmaktadır. Bu isim yapısal olarak çiçek anlamındaki *gül*, taç anlamındaki *täj* sözcüğüne /+I/ yükleme hâli ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- *gültäji* < *Far.* gol (Tietze, 2016/3, s. 304) + *Far.* t̄ac (Çağbayır, 2007/4, s. 4525) + *ET.* /+nI/ (Gabain, 1988, s. 64)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

gültäji *is. bot.* < *Lat. amaranthus* Bir ve çok yıllık otsu, çalimsı, odunsu bitkilerden oluşan bir familya (QATS, 2011/4, s. 369).

c. қызғалдақ (qızğaldaq) “lale”

Türkiye Türkçesinde *lale* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *qızğaldaq* kullanılmaktadır. Bu isim yapısal olarak kızıl anlamındaki *qızıl* < *qız* sözcüğü ve çiçek anlamındaki *ğaldaq* sözcüğünün birleşmesinden oluşmuştur.

¹³ Kazak Türkçesinde bu terim için genel olarak *badanalı ösindikter* “soğan köklü bitkiler” terimi kullanılmaktadır. Ancak çalışmanın konusunun çiçekler olması nedeniyle bu terim yerine “soğan köklü çiçekler” terimi kullanılmıştır.

¹⁴ Sözlükte yumrulu olarak ifade edilse de bu çiçek türü soğanlı çiçekler arasında yer almaktadır.

- *qızğaldaq* <ÇağT. kızalâk (Corturteille, 1870, s. 447) <ET. qızıl (Räsänen, 1969, s. 450) + ET. ğaldaq (Qaliyev, 1988, s. 84).

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

qızğaldaq *is. bit.* <Lat. tulipa Yaz aylarında, çiçek açan, ince ve uzun saplı, kırmızı renkli, kabarık bir kır çiçeği (QÄTS, 2011/10, s. 483).

qızğaldaq. İnce uzun saplı, kırmızı renkli çok güzel bir kır çiçeği (QTTS/1, 2008, s. 551)

d. лалагүл / лилия (lalagül / liliya) “zambak”

Türkiye Türkçesinde *zambak* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *lalagül* ve *liliya* kullanılmaktadır. *Lalagül* isminin yapısına baktığımızda *lala* ve *gül* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır.

- *lalagül* <Far. lāla (Tietze, 2016/4, s. 509) + Far. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)
- *liliya* <Lat. liliaceae (Coombes, 2012, s. 191)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

lalagül (Far. لاله) *is. bit.* <Lat. lilium Tek çenekli, soğan köklü, çok yıllık bitki (QÄTS, 2011/10, s. 665).

liliya (Lat. lilium) *is. bit. lalagül.* Su içinde yetişen beyaz çiçekli, iri, geniş yapraklı bitki (QÄTS, 2011/10, s. 701).

e. нәркес (närkes) “nergis”

Türkiye Türkçesinde *nergis* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak benzer bir şekilde *närkes* kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinde de bu çiçek isminin kökeni aynıdır.

- *närkes* <Lat. narcissus (Coombes, 2012, s. 212)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

närkes (Lat. narcissus, Far. نرگس) *is. bit.* Amaryllis ailesine ait, soğan köklü, çok yıllık otsu bir bitki (QÄTS, 2011/11, s. 515).

närkes *bot.* Bahçede yetiştirilen, taç yaprağı beyaz veya sarı renkli, hoş kokulu güzel çiçek (QTTS/1, 2008, s. 615).

f. нәркесше / амариллис (närkesşe / amarillis) “güzel hatun çiçeği”

Türkiye Türkçesinde *güzel hatun çiçeği* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *närkesşe* ve *amarillis* kullanılmaktadır. *Närkesşe* isminin yapısı incelendiğinde nergis anlamındaki *närkes* sözcüğüne /+şe/ eşitlik ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- nārkesşe < *Lat.* narcissus (Coombes, 2012, s. 212) + *ET.* /+ça/ (Gabain, 1988, s. 43)

Güney Afrika kökenli soğanlı bitkilerin bir cinsi olan *amaryllis* çiçeği, nergis zambağı olarak da bilinmektedir (Goody, 2010, s. 41). Bu nedenle Kazak Türkçesinde nergise benzer anlamında “nārkesşe” sözcüğü kullanılmaktadır. Ayrıca Kazak Türkçesinde bu kavram için *amarillis* ismi de kullanılmaktadır.

- amarillis <*Lat.* amaryllis¹⁵

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

nārkesşe *is. bit.* <*Yun.* amaryllis Amarillis familyasına ait güzel çiçeği olan, zarafeti için yetiştirilen soğanlı bitki (QS, 2013, s. 971).

amarillis *is. bit.* Kökü soğan şeklinde olan bir bitki (QS, 2013, s. 81).

g. сүмбіл (sümbil) “sümbül”

Türkiye Türkçesinde *sümbül* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak benzer bir şekilde *sümbil* kullanılmaktadır. Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinde bu çiçek isminin kökeni aynıdır.

- *sümbil* < *Far.* sünbül (Yaylalı, 2018, s. 203).

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

sümbil *is. bit.* <*Lat.* adiantum Eğrelti familyasına ait çok yıllık, güzel kokulu, soğana benzer sporlu otsu bir bitki (QÄTS, 2011/13, s. 418).

2. Түйнекті Тамыр Гүлдер (Tüynekti Tamır Gülder) “Yumru Köklü Çiçekler”

Türkiye Türkçesinde “yumru köklü çiçekler” olarak adlandırılan terimin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde “tüynekti tamır gülder” kullanılmaktadır. Bu terim düğüm anlamındaki *tüyin* sözcüğüne /+ek/ ve /+ti/ isimden isim yapma eklerinin eklenmesi sonucu oluşan *tüynekti* sözcüğü, damar anlamındaki *tamır* sözcüğü ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüğüne /+DAr/ çokluk ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- *tüynekti* <*ET.* tügün (Clauson, 1972, s. 484) + *ET.* /+gek/ (Gabain, 1988, s. 45 + *ET.* /+lıg/ (Gabain, 1988, s. 44)
- *tamır* < *ET.* tamır (Tietze, 2016/2, s. 298)
- *gülder* <*Far.* gol (Tietze, 2016/3, s. 304) + *ET.* /+lAr/ (Gabain, 1988, s. 62)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

¹⁵ bk. <https://www.etymonline.com/search?q=amaryllis>

tüynekti tamır: Besinlerin depolanması sonucu oluşur. Örneğin tatlı patates, çiriş, yıldız çiçeği, şakayık. Burada tüm kökler kalın ve sulu hâle gelir. (BTS, 2020: 299, s. 314)

a. аққанат (aqqanat) “gala, gelin çiçeği”

Türkiye Türkçesinde “gala” veya “gelin çiçeği” olarak adlandırılan çiçek türü için Kazak Türkçesinde “aqqanat” sözcüğü kullanılmaktadır. Bu ismin yapısı incelendiğinde “beyaz, ak” anlamındaki *aq* ve “kanat” anlamındaki *qanat* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır.

- *aqqanat* < *ET*. ak (Radlov, 1893, s. 88) + *ET*. kanat (Tietze, 2016/4, s. 94)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

aqqanat *is. bot.* Bataklık sularında yetişen çok yıllık bir bitki, zehirli bitki (QTTS/2, 2014, s. 29).

b. бегония (begoniya) “begonya”

Türkiye Türkçesinde *begonya* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *begoniya* kullanılmaktadır. Bu ad Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesinde aynı kökten gelmektedir.

- *begoniya* < *Fr.* *begonia* / *begoniaceae* (Coombes, 2012, s. 63)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

begoniya *Lat.* *begonia is. bit.* Süs, güzellik için yetiştirilen, altında kırmızı alacalı yaprakları olan bir bitki (QÄTS, 2011/3, s. 180).

c. желайдар (jelaydar) “Manisa lalesi”

Türkiye Türkçesinde *Manisa lalesi* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *jelaydar*dır. Sözcüğün yapısı incelendiğinde “yel, rüzgâr” anlamındaki *jel* ve “ibik, perçem” anlamındaki *aydar* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur.

- *jelaydar* < *ET*. yel (Nadelyayev vd., 1969, s. 254) + *KırgT.*¹⁶ aydar (Budagov, 1869, s. 183).

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

jelaydar *is. bit.* < *Lat.* *anemone* Düğün çiçeği familyasına ait çok yıllık bir bitki (QÄTS, 2011/6, s. 280).

d. желімсабақ / түн гүлі (jelimsabaq / tün güli) “akşam sefası”

Türkiye Türkçesinde *akşamsefası* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *jelimsabaq* ve *tün güli*’dir. Bu adların yapısı incelendiğinde “jelimsabaq” *jelim* “yapışkan, tutkal” ve *sabaq* “gövde,

¹⁶ Budagov’un sözlüğünde Kırgız olarak bahsedilen Kazak ve Kırgız Türkçeleridir.

sap” sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiştir.

- *jelimsabaq* <ET. yelim (Nadelyayev vd. 1969, s. 254) + *ÇağT.* sibaq (Vambery, 1862, s. 74)
- *tün güli* < ET. tün (Caferoğlu, 1968, s. 258) + *Far.* gol (Tietze, 2016/3, s. 304) + *ET.* /+nI/ (Gabain, 1988, s. 64)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

jelimsabaq *is. bit.* <Lat. melandrium Karanfil familyasına ait sapı dik, büyüklüğü 20cm'den 80 cm'e kadar ulaşan, sapsarı, yaprakları, çiçekleri, kaliksi tutkal benzeri yapışkan tüylerle kaplı olan çok yıllık, bazen bir veya iki yıllık otsu bir bitki (QS, 2013, s. 500).

tün güli *bot.* Çiçeği geceye doğru açtığı için “jelimsabaq” bitkisi böyle de adlandırılır (QS, 2013, s. 1297).

e. нарғызгүл (narğызgöl) “yıldız çiçeği”

Türkiye Türkçesinde *yıldız çiçeği* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *narğызgöldür*. Bu çiçek adı yapısal olarak *nar*, *qızıl* < *ğız* ve *gül* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur.

Çalışmalarda bu çiçek isminin kökeniyle ilgili bir görüşe rastlanamamıştır. Söz konusu çiçeğin şekline ve rengine bakıldığında *narğız* sözcüğünün Farsça *enār* sözcüğünden, *ğız* sözcüğünün ise *qızıl*>*qız*>*ğız* şeklinde kızıl sözcüğünün eksiltim neticesinde kısaltılmasından meydana gelmiş olabileceği kanısına varılmıştır. *Gül* sözcüğü ise Farsça *gol* sözcüğünden gelmektedir. Çiçeğin şekli de göz önüne alındığında nar gibi kat kat, kızıl çiçek anlamında kullanılmış olabilir.

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

narğызgöl *is. bit.* <Lat. dahlia Yaz boyu çiçek açan, iri çiçekli bir bahçe bitkisi (QTTS/1, 2008, s. 613).

g. шұғынық/шұғындық (şuğınıq/ şuğındıq) “şakayık”

Türkiye Türkçesinde *şakayık* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *şuğınıq* ve *şuğındıq* sözcükleri kullanılmaktadır.

Kaliyev bu ismin kökeninin “şuğ” veya “şoğ” sözcüğü olduğunu söylemektedir (Qaliyev, 1988, s. 92). Eski Türkçede *çoğ* şeklinde geçen bu sözcüğün birinci anlamı “ışık, şafak, aydınlık” iken ikinci anlamı “ateş, alev, köz”dür. Aynı sözcük kökünden türetilmiş olan *çoğluğ* sözcüğü de “parlak, ışıltılı, görkemli” anlamında kullanılmaktadır (Nadelyayev vd. 1969, s. 151-152). Bahse konu olan çiçeğin görkemli ve kırmızı çiçekleri düşünüldüğünde şule gibi, kor gibi çiçek anlamında kullanıldığı söylenebilir.

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

şuğınıq *is. bit.* <Lat. paeonia Dügünçiçeği familyasına ait, dağ yamaçlarında ve kayalıklarda çıkan, ilkbaharda yetişen, kızıl renkli bir çiçek, dağ şakayığı (QS: 2013, s. 1424).

şuğındıq *is. konuş. şuğımıq* (QÄTS 2011/15, s. 452)

h. теңбілгүл (teñbilgöl) “sıklamen”

Türkiye Türkçesinde *sıklamen* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *teñbilgöl* sözcüğüdür. Söz konusu ad alaca, benekli anlamındaki *teñbil* ile çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmektedir.

- *teñbil* < *ET. teñil**¹⁷ (Nadelyayev vd. 1969, s. 552) + *Far. gol* (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

teñbilgöl *is. bot. < Lat. cervus nippon* Vahşi yetişen, çiçek yaprağı alaca alaca olan bir bitki (QS, 2013, s. 1240).

1. запыран (zapıran) “çiğdem”

Türkiye Türkçesinde *çiğdem* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *zapıran* sözcüğü kullanılmaktadır.

- *zapıran* < *Ar. za'ferān* (Çağbayır, 2007/5, s. 5423).

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

zapıran (*Ar. زعفران*) *is. bit. Özel kokulu sarı çiçek* (QÄTS, 2011/7, s. 1443; QS, 2013, s. 555).

3. Қосалқы Тамыр Гүлдер (Qosalqı Tamır Gülder) “Damarlı Kök Çiçekler”

Türkiye Türkçesinde damarlı kök adı verilen terimin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *qosalqı tamır* terimi kullanılmaktadır. Terimin yapısı incelendiğinde “ek, yedek, ilave” anlamındaki *qosalqı* sözcüğü, çift anlamındaki *qos* sözcüğüne /+al-/ isimden fiil yapma eki ve /-qı+/ fiilden isim yapma ekinin eklenmesiyle, damar anlamındaki *tamır* sözcüğü ise “damlamak, sızmak” anlamındaki “tam-” fiiline /-ır+/ fiilden isim yapma ekinin eklenmesiyle oluşmuştur.

- *qosalqı* < *ET. qoş* (Nadelyayev vd, 1969, s. 460) + *ÇağT. /+al-/* (Eckmann, 2003, s. 54) + *ET. /-GU+ /* (Gabain, 1988, s. 52)
- *tamır* ≤ *ET. tamır* (Nadelyayev vd, 1969, s. 530)
- *gül* < *Far. gol* (Tietze, 2016/3, s. 304) + *ET. /+lAr /* (Gabain, 1988, s. 62)

Kazakça sözlüklerde bu kavramın tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

qosalqı tamır *bot. Filizin, gövdenin ıslak toprağa değdiği yerde oluşan köklerdir* (QÄTS, 2011/10, s. 127).

¹⁷ Çizgili ön ayaklar (geyik hakkında).

a. ақгүл / ақтамақгүл (aqqül / aqtamaqqül) “yasemin”

Türkiye Türkçesinde *yasemin* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *aqqül* ve *aqtamaqqül*dür. Bu adların yapısal olarak incelendiğinde *aqqül* sözcüğü beyaz anlamındaki *aq* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelirken *aqtamaqqül* sözcüğü beyaz anlamındaki *aq*, damak anlamındaki *tamaq* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır.

- *aqqül* < ET. ak (Tietze, 2016/1, s. 293) + Far. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)
- *aqtamaqqül* < ET. ak + ET. tamgak (Räsänen, 1969, s. 460) + Far. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

aqqül is. bit. <Lat. *jasminum officinale* Çalı veya zakkumgiller familyasına ait hoş kokulu beyaz çiçeklere sahip, zeytingiller familyasından çok yıllık bir bitkidir (QÄTS, 2011/1, s. 240).

aqtamaq gül bit. <Lat. *philadelphus schrenhii* Saksafon çiçeği familyasına ait olan, güzelliği için yetiştirilen çiçekli bitki, **akjupar** (QÄTS, 2011/1, s. 274).

Kazak ağızlarında bu çiçeğe *aqjupar* (ақжұпар) da denilmektedir (QS, 2013: 54).

b. азалия (azaliya) “açelya”

Türkiye Türkçesinde *açelya* olarak adlandırılan ismin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *azaliya* kullanılmaktadır.

- *azaliya* < Lat. *azalea*¹⁸

Açelya çiçeği Kazak bozkırlarında görülebilen bir çiçek olmaması nedeniyle Kazak Türkçesinde, Latince adlandırılması esas alınarak isimlendirilmiştir.

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

azaliya is. bot. Subtropikal bölgelerden yayılan ve ülkemizde parklarda, çiçek bahçelerinde ve evlerde yetiştirilen yaprak dökmeyen bir çalı (QS, 2013, s. 34).

c. барқытшөп / барқытгүл (barqıtşöp / barqıtgül) “kadife çiçeği”

Türkiye Türkçesinde *kadife çiçeği* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *barqıtşöp* ve *barqıtgül* kullanılmaktadır. Bu adlar yapısal olarak incelendiğinde *barqıtşöp* ismi kadife anlamındaki *barqıt* ve ot anlamındaki *şöp* sözcüklerinin birleşmesinden oluşurken *barqıtgül* ismi kadife anlamındaki *barqıt* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiştir.

¹⁸ <https://www.etymonline.com/search?q=azalea>

- *barqıtşöp*<Rus. barhat (Mustafayev ve Şerbinin, 1996, s. 33) + *ET*. çöb (Tietze, 2016/2, s. 262)
- *barqıtgül*<Rus. barhat (Mustafayev ve Şerbinin, 1996, s. 33) + *Far*. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Buna göre *barqıtşöp* “kadife ot” anlamına gelirken *barqıtgül* “kadife çiçek” anlamında kullanılmaktadır.

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

barqıtşöp *is. bit.* <Lat. tagetes Karmaşık çiçekler ailesine ait çok yıllık bitki (QS, 2013, s. 190).

barqıtgül *is. bit.* **barqıtşöp** (QS, 2013, s. 190).

d. ботакөз / құралайгүл (botaköz / quralaygül) “unutmabeni”

Türkiye Türkçesinde *unutmabeni çiçeği* olarak adlandırılan çiçek, Kazak Türkçesinde *botaköz* ve *quralaygül* şeklinde adlandırılmaktadır. Bu adların yapısına baktığımızda *botaköz* ismi deve yavrusu anlamındaki *bota* ve göz anlamındaki *köz* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelirken *quralaygül* ismi geyik yavrusu anlamındaki *quralay* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiştir.

- *botaköz*<*ET*. botu (Nadelyayev vd., 1969, s. 115) + *ET*. köz (Nadelyayev vd., 1969, s. 320).
- *quralaygül*< *KzT*. quralay (Budagov, 1871, s. 74; Sevortyan, 2000, s. 163) + *Far*. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

botaköz *is. bit.* <Lat. myosotis Boraginaceae familyasına ait, bir, iki ve çok yıllık otsu bitkiler; **quralay** (QS, 2013, s. 252).

quralaygül *is. bit.* <Lat. myosotis **Botagöz** (Boraginaceae familyasına ait çok yıllık otsu bitki) (QS, 2013, s. 847).

e. есінек / арыстанауыз (esinek / arıstanawız) “aslanagızı”

Türkiye Türkçesinde *aslanagızı* olarak bilinen çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılıkları *esinek* ve *arıstanawız*'dir. Bu çiçek adlarının yapısı incelendiğinde *esinek* ismi esnemek anlamındaki *esine-* fiili ile */-k+ /* fiilden isim yapım ekinin eklenmesiyle meydana gelirken *arıstanawız* ismi aslan anlamındaki *arıstan* ve ağız anlamındaki *awız* sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur.

- *esinek*<*ET*. esnä- (Nadelyayev vd. 1969, s. 184) + *ET*. */-k+ /* (Gabain, 1988, s. 54)
- *arıstanawız*<*ET*. arslan (Nadelyayev vd. 1969, s. 55) + *ET*. ağız (Nadelyayev vd. 1969, s. 21)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

esinek *is. bit.* <Lat. antirrhinum Kumda, çölde ve bahçelerde yetişen, 30-70 cm boyunda kırmızı, pembe çiçekli bir bitki; **aristanawız** (QS, 2013, s. 431).

esinek *bot.* Aslanın ağzına benzer açılan çiçeği olan bahçe çiçeği (QTTS /1 2008, s. 239).

esinek *is. bit.* <Lat. antirrhinum Aslanın ağzına benzer açılan çiçeği olan bahçe çiçeği (QÄTS, 2011/5, s. 440).

aristanawız *is. bit. ağız. esinek* (QS, 2013, s. 107)

f. хризантема (hrizantema) “kasımpatı”

Türkiye Türkçesinde *kasımpatı*, *krizantem* gibi isimlerle adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *hrizantema*'dır.

- *hrizantema* <Lat. chrysanthemum (Gledhill, 2008, s. 106)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

hrizantema *Yun. chrysanthemon is. bit.* Güzel, çok renkli çiçekleri olan bir süs bitkisi ve bu bitkinin çiçeği (QÄTS, 2011/15, s. 166).

g. інжүгүл / меруертгүл (injüwgül / merwertgül) “müge”

Türkiye Türkçesinde *müge* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *injüwgül* ve *merwertgül* kullanılmaktadır. Bu adların yapısı incelendiğinde *injüwgül* ismi inci anlamındaki *injüw* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden oluşurken *merwertgül* ismi inci, mercan anlamındaki *merwert* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmelerinden meydana gelmiştir.

- *injüwgül* <ET. yençü / yinçü (Nadelyayev vd. 1969, s. 256, 262) + *Far. gol* (Tietze, 2016/3, s. 304)
- *merwertgül* <*Far. murvarid* (Devellioğlu, 2006, s. 736) + *Far. gol* (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

injüwgül *is. bit.* <Lat. convallaria Liliaceae familyasına ait çok yıllık otsu bitki ailesi. (QÄTS, 2011/ 15, s. 716)

merüwertgül *is. bit.* Kokulu, beyaz renkli, çan şeklinde, saçaklanarak yetişen çok yıllık bir çiçek (QÄTS, 2011/ 11, s. 203).

h. камелия (kameliya) “kamelya, Japon gülü, Çin gülü”

Türkiye Türkçesinde *kamelya*, *Japon gülü*, *Çin gülü* gibi isimlerle adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı da *kameliya* sözcüğüdür.

- kameliya < *Lat. caméllia*¹⁹

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

kameliya *Fr. camelia is. bit.* Güzel, büyük çiçekli bir ev bitkisi (QS, 2013, s. 600).

1. көкнәр (köknär) “gelincik”

Türkiye Türkçesinde *gelincik* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *köknär* sözcüğüdür. Bu ismin yapısına bakıldığında yeşil, mavi anlamındaki *kök* sözcüğü ile ateş, alev anlamındaki *när* sözcüğünün birleşmesinden meydana gelmiştir.

- köknär < *ET. kök* (Nadelyayev vd. 1969, s. 312) + *Far. enär* (Çağbayır, 2007, s. 3491).

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

köknär *is. bit.* < *Lat. papaver* 1. Süt gibi beyaz reçineli, tıbbi, gıda ve süs amaçlı yetiştirilen, meyvesi yuvarlak çok yıllık bir bitki.

2. Gelincik bitkisinin çiçekleri kaynatıldığında çıkan öz su (QS, 2013, s. 672).

і. көкшешек (kökşeseşek) “engerek otu”

Türkiye Türkçesinde *engerek otu* olarak adlandırılan çiçek isminin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *kökşeseşek* ismi kullanılmaktadır. Bu ismin yapısına bakıldığında yeşil, gök anlamındaki *kök* ile çiçek anlamındaki *şeseşek* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur.

- kökşeseşek < *ET. kök* (Nadelyayev vd. 1969, s. 312) + *ET. çeçek* (Tietze, 2016/2, s. 223)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

kökşeseşek *is. bit.* < *Lat. echium* Hayvanların yemediği, ancak arıcılık için önemli olan iki yıllık otsu bir bitki (QS, 2013, s. 673).

ж. көктемгі жанаргүл (köktemgi janargül) “avcı otu”

Türkiye Türkçesinde *avcı otu* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *köktemgi janargüldür*. Bu ismi yapısal olarak yeşil, gök anlamındaki *kök* sözcüğüne /+tA-/ isimden fiil yapım eki, /-m+ / fiilden isim yapma eki ve /+gi/ aitlik ekinin eklenmesiyle oluşan *köktemgi* sözcüğü ile yanmak anlamındaki *jan-* fiiline /-Ar+ / fiilden isim yapma ekinin eklendiği *janar* sözcüğü ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüğünün birleşmesinden oluşmuştur.

- köktemgi < *ET. kök* (Nadelyayev vd. 1969, s. 312) + *ET. /+lA-* (Gabain, 1988, s. 49) + *ET. /-m+ /* (Gabain, 1988, s. 53) + *ET. /+k /* (Gabain, 1988, s. 44)

¹⁹ https://www.etymonline.com/word/camellia#etymonline_v_631

- janargül<ET. yan- (Nadelyayev vd. 1969, s. 231) + ET. /-Ar/ (Gabain, 1988, s. 58) + Far. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

köktemgi janargül bit. <Lat. *adonis vernalis* Büyüklüğü 12-40 cm olan, otsu çok yıllık bitki (QS, 2013, s. 673).

k. күнбағыс (künbağıs) “ayçiçeği”

Türkiye Türkçesinde *ayçiçeği* ve *günebakan* olarak adlandırılan çiçek adının karşılığı olarak benzer bir şekilde Kazak Türkçesinde *künbağıs* ismi kullanılmaktadır. Bu isim yapısal olarak güneş anlamındaki *kün* sözcüğü ile bakmak anlamındaki *bağ-* fiiline /-Is+/ fiilden isim yapım ekinin eklenmesiyle oluşan *bağıs* sözcüğünün birleşmesinden oluşmaktadır.

- künbağıs<ET. kün (Nadelyayev vd. 1969, s. 327) + ET. bağ- (Nadelyayev vd. 1969, s. 81-82) + ET. /-Is+/ (Gabain, 1988, s. 55)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

künbağıs is. bit. <Lat. *helianthus* Büyüdüğünde boyu bir buçuk iki metreyi geçen, iri yapraklı, sarı çiçekli, tohumu yağlı, papatyagiller familyasına ait bir yıllık ekili bitki (QS, 2013, s. 703).

l. қалампыр (qalampır) “karanfil”

Türkiye Türkçesinde *karanfil* olarak adlandırılan çiçek adının karşılığı olarak benzer bir şekilde Kazak Türkçesinde *qalampır* sözcüğü kullanılmaktadır.

- qalampır <Ar. *qaranful* (Räsänen, 1969, s. 236)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

qalampır (Far. قرنفل) is. bit. Rengârenk çiçekleri olan güzelliği için yetiştirilen, hoş kokulu bitki (QS, 2013, s. 740).

m. қазтабан (qaztaban) “parmakotu”

Türkiye Türkçesinde *parmakotu* olarak adlandırılan çiçek adının karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *qaztaban* sözcüğü kullanılmaktadır. Bu ismin yapısı incelendiğinde *qaz* sözcüğü ile *taban* sözcüğünün birleşmesinden meydana gelmiştir.

- qaztaban<ET. qaz (Nadelyayev vd. 1969, s. 438-439) + ET. taban (Nadelyayev vd. 1969, s. 525)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

qaztaban *is. bit.* <Lat. potentilla. Gövdesinin uzunluğu 15-20 cm, yapraklarının kenarları arı dişi gibi, çiçekleri sarı, çok yıllık otsu bir bitki (QS, 2013, s. 729).

n. қазтамақ (qaztamaq) “sardunya / ıtır çiçeği / turnagagası”

Türkiye Türkçesinde *sardunya*, *ıtır çiçeği* ve *turnagagası* gibi isimlerle adlandırılan çiçeğin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *qaztamaq* sözcüğü kullanılmaktadır. Sözcük yapısal olarak *qaz* ve *tamaq* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiştir.

- qaztamaq <ET. qaz (Nadelyayev vd. 1969, s. 438-439) + ET. tamgak (Nadelyayev vd. 1969: 530)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

qaztamaq *is. bit.* <Lat. geranium Gövdesi düz, yaprağı dilimli ve dalı olan, çiçeği mor renkli otsu bir bitki (QÄTS, 2011/9: 18).

o. қоғажай / шегіргүл (qoğajay / şegirgöl) “menekşe”

Türkiye Türkçesinde *menekşe* olarak adlandırılan çiçeğin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *qoğajay* ve *şegirgöl* sözcükleri kullanılmaktadır. Bu adlar yapısal olarak incelendiğinde *qoğajay* sözcüğü su kamışı anlamındaki *qoğa* ve yer anlamındaki *jay* sözcüklerinin birleşmesinden oluşurken *şegirgöl* sözcüğü çakır, elâ anlamındaki *şegir* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden oluşmaktadır.

- qoğajay < ET. kovi (Caferoğlu, 1968, s. 183) + Far. cā / cāy (Tietze, 2016/2, s. 31)
- şegirgöl <ET. çakır (Nadelyayev vd. 1969, s. 140) + Far. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

qoğajay *is. bit.* <Lat. viola. Ormanda, çalılıklarda yetişen ve çiçek açan şifalı bir bitki (QS, 2018, s. 796).

şegirgöl *is. bit.* <Lat. viola. Menekşe familyasına ait çok yıllık otsu bitkiler, bazen cılız çalılar (QÄTS, 2011/15, s. 320).

ö. қоңыраубас / қоңыраугүл (qoñırawbas / qoñırawgöl) “çan çiçeği”

Türkiye Türkçesinde *çan çiçeği* olarak adlandırılan çiçeğin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *qoñırawbas* ve *qoñırawgöl* adları kullanılmaktadır. Bu adların yapısı incelendiğinde *qoñırawbas* sözcüğü, çan anlamındaki *qoñıraw* sözcüğü ile baş anlamındaki *bas* sözcüğünün birleşmesiyle meydana gelirken *qoñırawgöl* sözcüğü, yine *qoñıraw* sözcüğü ile çiçek anlamındaki *gül* sözcüğünün birleşmesinden oluşmaktadır.

- qoñırawbas < ET. koñırağı (Nadelyayev vd. 1969, s. 456) + ET. baş (Nadelyayev vd. 1969, s. 86)
- qoñırawgöl <ET. koñırağı (Nadelyayev vd. 1969, s. 456) + Far. gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

қоңырауbas *is. bit.* Қоңырауғүл (QÄTS, 2011/10, s. 53).

қоңырауғүл *is. bit.* <Lat. camphanula Çiçeğin dişbudak yaprakları çan şeklinde, beş loblu, bir veya çok yıllık otsu bitki (QÄTS, 2011/10, s. 53).

р. магнолия (magnoliya) “manolya”

Türkiye Türkçesinde *manolya* olarak adlandırılan çiçeğin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde de benzer bir şekilde *magnoliya* sözcüğü kullanılmaktadır.

- magnoliya < *Fr.* magnolia²⁰

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

magnolia *Lat.* magnolia *is. bit.* Çiçeği hoş kokulu, büyük, yaprak dökmeyen ağaç veya çalı (QS, 2013, s. 889)

г. мамыргүл (mamırgül) “leylak”

Türkiye Türkçesinde *leylak* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *mamırgül* ismi kullanılmaktadır. Bu isim yapısal olarak mayıs anlamındaki *mamır* sözcüğü ile çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiştir.

- mamırgül < *KzT.* mamır (Ahmet’yanov, 2015/2, s. 30) + *Far.* gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

mamırgül *is. bit.* < *Lat.* syringa Güney bölgelerde yetişen, 3-5 cm yüksekliğinde, beyaz, mavi, pembe çiçekli, kokulu, ekili bir çalı (QS, 2013, s. 899).

с. орхидея (orhideya) “orkide”

Türkiye Türkçesinde *orkide* olarak adlandırılan çiçeğin karşılığı olarak Kazak Türkçesinde de benzer bir şekilde *orhideya* sözcüğü kullanılmaktadır.

- orhideya < *Yun.* orkhis²¹

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

orhideya *Yun.* orchidion *is. bit.* Hoş kokulu, farklı görünüşlü beyaz çiçekleri olan tropikal bitki (QS, 2013: 1012)

²⁰ https://www.etymonline.com/word/magnolia#etymonline_v_2197

²¹ <https://www.etymonline.com/search?q=orhide>

ş. раушангүл (rawşangül) “gül”

Türkiye Türkçesinde *gül* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *rawşangül* sözcüğüdür. Bu isim yapısal olarak hoş anlamındaki *rawşan* ve çiçek anlamındaki *gül* sözcüklerinin birleşmesinden meydana gelmiştir.

- rawşangül < *Far.* rüşen (Çağbayır, 2007/4, s. 3983) + *Far.* gol (Tietze, 2016/3, s. 304)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

rawşangül Güzel, açık renkli kırmızı çiçek (QTTS/1, 2008, s. 687)

rawşangül is. bit. < *Lat. roza.* Gül familyasına ait, boyu 10-15 cm, gövdesi dikenli, yaprakları kalın, çiçekleri iri, hoş kokulu, kırmızı, pembe, beyaz, sarı renkte süs çahları (QS, 2013, s. 1083; QÄTS, 2011/12, s. 453).

t. түймедағы (tüymedağı) “papatya”

Türkiye Türkçesinde *papatya* olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı olarak *tüymedağı* ismi kullanılmaktadır. İsmi yapısı incelendiğinde düğme anlamındaki *tüyme* sözcüğü ile benek anlamındaki *daq* sözcüğüne /+I/ yükleme hâli ekinin eklenmesiyle oluşan sözcüğün birleşmesinden oluşmaktadır.

- tüymedağı < *ET.* tügme (Nadelyayev vd. 1969, s. 595) + *ET.* dağ (Nadelyayev vd. 1969, s. 158) + *ET.* /+nI/ Gabain, 1988, s. 64)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

tüymedağı is. bit. < *Lat. matricaria.* Papatyagiller ailesine ait bir yıllık otsu bitkiler (QS, 2013, s. 1295).

u. ұшқат / ұшқат (uşqat / üşqat) “hanımeli”

Türkiye Türkçesinde hanımeli olarak adlandırılan çiçeğin Kazak Türkçesindeki karşılığı *uşqat* veya *üşqat* şeklindedir. Bu ismin yapısına bakıldığında sayı olarak *üç* sözcüğü ile tabaka anlamındaki *qat* sözcüğünün birleşmesinden meydana gelmiştir.

- uşqat / üşqat < *ET.* üç (Nadelyayev vd. 1969, s. 621; Räsänen, 1969, s. 518) + *ET.* qat (Nadelyayev vd. 1969, s. 432)

Kazakça sözlüklerde bu çiçeğin tanımı şu şekilde yapılmaktadır:

uşqat is. bit. < *Lat.* *Loniceria Üşqat.* Küçük yapraklı çalı bitkisi (QÄTS, 2011/14, s. 776).

üşqat is. bit. < *Lat.* *caprifoliaceae* Farklı çiçek renklerine sahip çalı bitkilerinden oluşan bir familya, o bitkinin acı tadı olan meyvesi (QÄTS, 2011/15, s. 96).

Sonuç

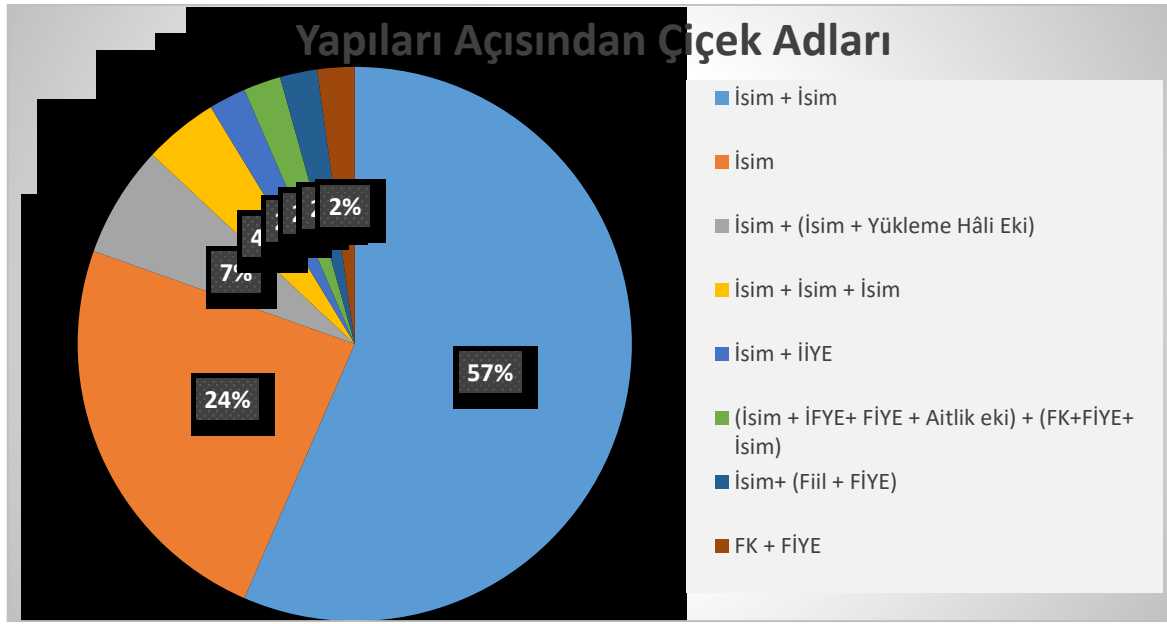
Çalışmanın konusunu teşkil eden çiçek kavramları alt anlamlılık açısından incelendiğinde uçsuz bucaksız bir bozkıra sahip olan Kazakistan coğrafyasında binlerce çeşit çiçeğe rastlamak mümkündür. Bu da Kazak Türkçesindeki çiçek kavramının alt anlamlılıktaki hiyerarşik düzenini belirlemede sayısız çıkarım ortaya koymaktadır. Çalışmada bunların yalnızca bir kısmına yer verilmiştir.

Çiçek adları incelendiğinde Kazakistan bozkırlarında yetişen çiçeklerin adlarında genel olarak Türkçe²² adlar kullanılmaktadır. Kazakistan topraklarında yetişmeyen ya da sonradan yetiştirilmeye başlanan çiçeklerin adları Latince, Fransızca gibi dillerden Rusçaya, Rusçadan da Kazakçaya geçtikleri şekilleriyle kullanılmaktadır. Bazen çiçek adlarında hem Türkçe hem de Rusçadan Kazakçaya geçtikleri gibi kullanımları da yer almaktadır. Kazak Türkçesinde çiçek adlarında bir kavram için birden fazla ad kullanılabilir.

Tespit edilen çiçek adlarının morfolojik olarak sınıflandırması şu şekildedir:

Çiçek adlarının yapısı	Çiçek Adları
İsim	azaliya, begoniya, hrizantema, qalampir, kameliya, magnoliya, narkes, orhideya, sümbil, şüğınıq/şüğındıq, zapıran.
İsim + İsim	bäyşeşek, qızğaldaq, lalagül, aqqanat, jelaydar, jelimsabaq, teñbilgül, aqgül, barqıtşöp / barqıtgül, botaköz / quralaygül, arıstanawız, injüwgül/merwertgül, köknär, kökşeşek, qaztaban, qaztamaq, qoğajay, şegirgül, qonırawbas /qonırawgül, mamırgül, rawşangül, uşqat/üşqat
İsim + İsim + İsim	narğızgül, aqtamaqgül
İsim + (İsim + Yükleme Hâli Eki)	gültäji, tün güli, tügmedağı
İsim + İİYE	närkesşe
(İsim + İFYE+ FİYE + Aitlik eki) + (FK+FİYE+ İsim)	köktemgi janargül
İsim+ (FİL + FİYE)	künbağıs
FK+ FİYE	esinek

²² Eski Türkçe döneminden günümüze kadar gelen tarihî Türk lehçelerinde.

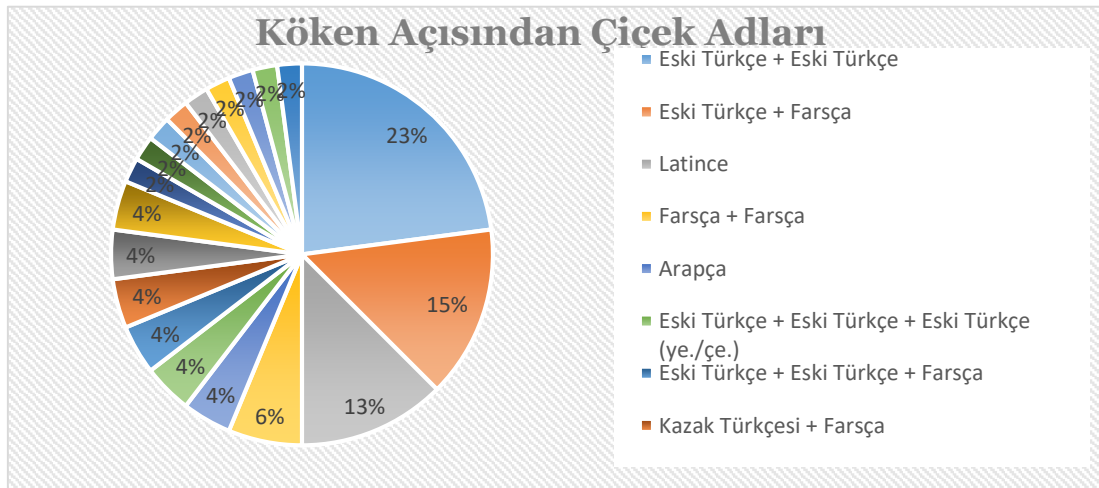


Bu tabloya göre tespit edilen çiçek adlarının %57'sini isim+ isim şeklinde oluşan birleşik isimler oluşturmaktadır. Bunun ardından %24 oran ile sadece bir isimden oluşan çiçek adları yer almaktadır. Bunlar ise genel olarak yabancı dillerden alıntı sözcüklere aittir.

Tespit edilen çiçek adları köken açısından incelendiğinde ise şu sonuçlar çıkmaktadır:

Çiçek Adlarının Kökeni	Çiçek Adları
Eski Türkçe	şuğınıq/şığındıq < ET. çoğluğ
Eski Türkçe + Eski Türkçe	aqqanat < ET. ak + ET. qanat aristanawız < ET. arslan + ET. ağız bäyçeçek < ET. bay + ET. çeçek botaköz < ET. botu + ET. köz esinek < ET. esnä- + ET. /-k+/ qaztaban < ET. qaz + ET. taban qaztamaq < ET. qaz + ET. tamğaq qızğaldaq < ÇağT. kızalax < ET. qızıl + ET. ğaldaq qoñırawbas < ET. qoñırağı + ET. baş kökşeşek < ET. kök + ET. çeçek uşqat / üşqat < ET. üç + ET. qat
Eski Türkçe + Eski Türkçe + Eski Türkçe (ye./çe.)	künbağıs < ET. kün + ET. baq- + ET. /-Iş+/ tüymedağı < ET. tügme + ET. dağ + ET. /+nI/
Eski Türkçe + Eski Türkçe + Farsça	aqtamaqgöl < ET. ak + ET. tamgak + Far. gol köktemgi janargül < (ET. kök + ET. /+lA- / + ET. /-m+ / + ET. /+k1 /) + (ET. yan- + ET. /-Ar /) + Far. gol
Eski Türkçe + Kırgız Türkçesi (Kazak-Kırgız)	jelaydar < ET. yel + KırgT. (KazT. ve KırgT.) aydar
Eski Türkçe + Çağatay Türkçesi	jelimsabaq < ET. yelim + ÇağT. sibak
Eski Türkçe + Farsça	aqgöl < ET. ak + Far. gol injüwgöl < ET. yençü / yinçü + Far. gol qoğajay < ET. qovı + Far. cā / cāy

	qoñırawgöl <ET. qoñıraǵu + Far. gol köknär <ET. kök + Far. enār şegirgöl <ET. çakır + Far. gol teñbil < ET. teñil* + Far. gol
Eski Türkçe + Farsça + Eski Türkçe (çe.)	tün güli < ET. tün + Far. gol + ET. /+nI/
Kazak Türkçesi + Farsça	mamırgöl < KzT. mamır + Far. gol quralaygöl < KzT. quralay + Far. gol
Arapça	qalampır <Ar. qaranful zapıran <Ar. za'ferān
Farsça	sümbil < Far. sünbül
Farsça + Eski Türkçe + Farsça	narğızgöl < Far. enār + ET. qızıl (qızıl < qız < ğız) + Far. gol.
Farsça + Farsça	lalagöl <Far. lāla + Far. gol merwertgöl <Far. murvarid + Far. gol rawşangöl <Far. rüşen + Far. gol
Farsça + Farsça + Eski Türkçe (çe.)	gültäji <Far. gol + Far. tāt + ET. /+nI/
Fransızca	begoniya <Fr. begonia / begoniaceae magnoliya < Fr. magnolia
Latince	amarillis < Lat. amaryllis azaliya <Lat. azalea hrizantema <Lat. chrysanthemum kameliya < Lat. camēllia liliya <Lat. liliaceae närkes <Lat. narcissus
Latince + Eski Türkçe (çe.)	närkesşe <Lat. narcissus + ET. /+ça
Rusça + Farsça	barqıtgöl <Rus. barhat + Far. gol barqıtşöp <Rus. barhat + ET. çöb
Yunanca	orhideya < Yun. orkhis



Bu tabloya göre tespit edilen çiçeklerin %23'ünü oluşturan çiçek adları Eski Türkçe sözcüklerin birleşmesiyle oluşan birleşik isimlerdir. Bunun ardından %15 oranıyla Eski Türkçe ile Farsça sözcüklerin

birleşmesinden oluşan birleşik isimler gelmektedir. Genel olarak bu birleşik isimlerin ikinci ögesini oluşturan Farsça sözcük çiçek anlamında kullanılan *gül* sözcüğüdür.

Çalışma sırasında Kazakça sözlüklerde çiçek adlarının tanımlamasında bazen eksik bazen de yanlış bilgiler yer aldığı görülmüştür. Örneğin, *kamelya* için sadece “güzel, büyük çiçekli bir ev bitkisi” denilirken çiçeğin botanik bilimi açısından özelliklerinden bahsedilmemiştir. Ya da *büyüşek* “kardelen” çiçeği tanımlanırken “yumru bir bahar çiçeği” denilmiştir, oysaki bu çiçek botanik bilimi açısından soğanlıdır. Bu örnekler daha da çoğaltılabilir. Çalışmada, çiçek adlarının alt anlamlılık ilişkilerini anlamaya çalışırken hem yapısal hem de kökensel incelemesi de yapılarak aslında çiçek adlarının oluşumunda dil ve kültür ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra sözlüklerde bu çiçek adlarıyla ilgili verilen bilgilerin doğru ya da yeterli olup olmadığı dikkatle gözden geçirilerek bu yönde ayrıntılı çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile çiçek adlarının dilbilimsel ve kültürel önemi hakkında daha fazla bilgi edinilmesine katkı sağlaması ve gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturması hedeflenmektedir.

Kısaltmalar

Ar. : Arapça

bit. : bitki

bk. : bakınız

bot. : botanik

ÇağT. : Çağatay Türkçesi

çe. : çekim eki

ET. : Eski Türkçe

Far. : Farsça

Fele. : Felemenkçe

FK. : Fiil kökü

Fr. : Fransızca

İng. : İngilizce

is. : isim

KırgT. : Kırgız Türkçesi

KzT. : Kazak Türkçesi

Lat. : Latince

Rus. : Rusça

sf. : sıfat

TT. : Türkiye Türkçesi

ye. : yapım eki

Yun. : Yunanca

BjÖF : Şumakova, E. V. (2013). *Botanika jäne ösimdikter fiziologiyası*. Mäskev: Akademiya Baspa Ortalıǵı.

BTS : Usenbekova, A. E. (2020). *Biologiya: tüsindirme sözdik*. Almatı: Qazaq Universiteti.

QÄTS : Muxtar, Q.-M. (Ed.) (2011). *Qazaq ädebiy tiliniñ sözdigi*. C. 1-15. Almatı: Arıs Baspası.

- QS** : Wäli, N. (2013). *Qazaq sözdigi*. Almatı: Däwir Baspası.
- QTTS/1** : Januzaqov, T. (2008). *Qazaq tiliniñ tüsindirme sözdigi*. Almatı: Dayk-Press.
- QTTS/2** : Qaliyev, B. (2014). *Qazaq tiliniñ tüsindirme sözdigi*. Almatı: Memlekettik Tildi Damıtuw İnstitutı.

Kaynakça

- Abdrahmanova, G. G., Zilyayeva, R. A. (1979). *Tatar tēlēnēñ añlatmah sūzlēgē*. Tom 2. Kazan: Tatarstan Kitap Nāşriyatı.
- Ahmet'yanov, R. G. (2015). *Etimologičeskiy slovar' tatarskogo yazıka*. Tom 2. Kazan: İzdatel'stvo "Magarif-Bakit".
- Arda, Z. C., Obruk, T. (2013). *Almanca Türkçe, Türkçe-Almanca universal sözlük*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Barrière, C. (2004). Knowledge-rich contexts discovery. *Seventeenth Canadian Conference on Artificial Intelligence, 187–201*. London, Ontario: CSCSI.
- Baskakov, N. A. (1963). *Nogaysko-russkiy slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoye İzdatel'stvo İnostrannih i Natsional'nih Slovarey.
- Baskakov, N. A. (1964). *Russko-altayskiy slovar'*. Moskva: İzdatel'stvo "Sovetskaya Entsiklopediya".
- Baytop, T. (2007). *Türkçe bitki adları sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Britten, J, Holland, R. (1886). *A dictionary of english plant-names*. London: Trübner & Co.
- Budagov, L. (1869). *Sravnitel'nyy slovar' turetsko-tatarskih nareçiy so vklyuçeniem upotrebitel'neysih slovar' arabskih i persidskih i s perevodom na russkiy yazık*. Tom I: Sankpeterburg: Tipografiya İmpiratorskoy Akademii Nauk.
- Budagov, L. (1871). *Sravnitel'nyy slovar' turetsko-tatarskih nareçiy so vklyuçeniem upotrebitel'neysih slovar' arabskih i persidskih i s perevodom na russkiy yazık*. Tom II: Sankpeterburg: Tipografiya İmpiratorskoy Akademii Nauk.
- Bu'choz, P.-J. (1771). *Dictionnaire universel des plantes, arbres et arbustes de la france*. Tome IV. Paris: Chez J. P. Costard.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Clauson, Sir G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century turkish*. London: Oxford at the Clarendon Press.
- Coombes, A. J. (2012). *The a to z of plant names: A quick reference guide to 4000 garden plants*. Portland-London: Timber Press.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical semantics*. New York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Australia: Blackwell Publishing.
- Çağbayır, Y. (2007). *Orhun yazıtlarından günümüze Türkiye Türkçesinin sözvarlığı Ötüken Türkçe sözlük*. Cilt 1-5. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Devellioğlu, F. (2006). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat (Eski ve yeni harflerle)*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Eckmann, J. (2003). *Çağatayca el kitabı* (Çev. Günay Karaağaç). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi. s. 410.
- Gabain, A V. (1988). *Eski Türkçenin grameri* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Gledhill, D. (2008). *The names of plants*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Goody, J. (2010). *Çiçeklerin kültürü*. (Çev. Mehmet Beşikçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Griffiths, P. (2006). *An introduction to english semantics and pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Greimas, A. J. (1966). *Semântica estrutural*. Paris: Librairie Larousse.
- Hacıyev, V. C., Qasımova, T. E. (2008). *Azərbaycan florasının lüğəti*. Bakı: Elm.
- Hofmann, T. R. (1993). *Realms of meaning: An introduction to semantics*. London: Routledge.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Januzaqov, T. (2008). *Qazaq tiliniñ túsindirme sözdigi*. Almatı: Dayk-Press.
- Qaliyev, B. (1988). *Qazaq tilindegi ösimek atawları*. Almatı: Qazaq SSR-iniñ “Ğılım” Baspası.
- Qaliyev, B. (2014). *Qazaq tiliniñ túsindirme sözdigi*. Almatı: Memlekettik Tildi Damıtuw İnstitutı.
- Kanar, M. (2016). *Büyük Farsça-Türkçe sözlük*. İstanbul: Say Yayınları.
- Qoshjonov, M. Q. (Red.) (1984). *Russko-uzbekskiy slovar'*. Tom II. Taşkent: Glavnaya Redaktsiya Uzbekskoy Sovetskoy Entsiklopedii.
- Leech, G. (1985). *Semantics the study meaning*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lyons, J. (1963). *Structural Semantics: An analysis of part of the vocabulary of Plato*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medvekova, T. F. (Red.) (1958). *Başkirsko-russkiy slovar'*. Moskva: Gosudarstvennoye İzdatel'stvo İnostrannih i Natsional'nih Slovarey.
- Muxtar, Q.-M. (Ed.) (2011). *Qazaq ädebiy tiliniñ sözdigi*. C. 1-15. Almatı: Arıs Baspası.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press
- Murphy, M. L., Koskela, A. (2010). *Key terms in semantics*. London, New York: Continuum.
- Mustafayev, E. M., Şçerbinin, V. G. (1996). *Russko-turetskiy slovar'*. İstanbul: Multilingula Yayınları.
- Nadelyayev, V. M., Nasilov, D.M., Tenişev, E. R. ve Şçerbak, A. M (1969). *Drevnetyurkskiy slovar'*. Leningrad: Leningradskoye Otdeleniye İzdatel'stva “Nauka”.
- Necipoviç Necip, E. (1995). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü* (Çev.: İklil Kurban). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pavet de Corturteille, M. (1870). *Dictionnaire turk-oriental*. Paris.
- Platon (2015). *Kratylos* (Çev. Furkan Akderin). İstanbul: Say Yayınları.
- Radlov, V. V. (1893). *Opit slovarya tyurskih nareçiy*. Tom I, Çast I, Sankt Petersburg: İmperatorskaya Akademiya Nauk, s. 88.
- Radlov, V. V. (1911). *Opit slovarya tyurskih nareçiy*. Tom IV, Çast 2, Sankt Petersburg: İmperatorskaya Akademiya Nauk, s. 1517.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen wörterbuchs der türksprachen*. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Sahobiddinov, S. S. (1953). *Slovar' mestnih i nauçnih nazvaniy poleznih i vrednih rasteniy sredney azii*. Toshkent: O'zSSR Fanlar Akademiyası Nashriyoti.
- Sèdir, P. (1902). *Les plantes magiques*. Paris: Bibliothèque Chacornac.
- Sevortyan, E. V. (2000). *Etimologičeskiy slovar' tyurkskih yazıkov: Obşçetyurkskie i mejtyurkskie leksişeskie osnovı na bukvi “k”, “q”*. Tom 6. Moskva: Nauka.
- Skvortsov, M.İ. (2012). *Russko-çuvaşskiy slovar'*, Tom 2. Şupaşkar: Çävaş Këneke İzdatel'svi.
- Sleptsova, P. A. (1972). *Yakutsko-russkiy slovar'*. Moskva: İzdatel'svo “Sovetskaya Entsiklopediya”.

- Syunçeva, H. İ., Urusbiyeva, İ. H. (1965). *Russko-karaçayevo-balkarskiy slovar'*. Moskva: İzdatel'svo "Sovetskaya Entsiklopediya".
- Şumakova, E. V. (2013). *Botanika jäne ösindikter fiziologiyası*. Mäskev: Akademiya Baspa Ortalıǵı.
- Tenişev, E. R. (1968). *Tuvinsko-russkiy slovar'*. Moskva: İzdatel'svo "Sovetskaya Entsiklopediya".
- Tietze, A. (2016/1). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati*. C. 1. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tietze, A. (2016/2). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati*. C. 2. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tietze, A. (2016/3). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati*. C. 3. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi. s. 304.
- Tietze, A. (2016/4). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tietze, A. (2018). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati*. C. 6. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi. s. 238.
- Tumanova, O. T. (1995). *Latinsko-russkiy slovar' nazvaniy rasteniy c ukazatelem russkih ekvivalentov*. Moskva: Lorien.
- Usenbekova, A. E. (2020). *Biologiya: tüsindirme sözdik*. Almatı: Qazaq Universiteti.
- Useinov, S. M. (2007). *Russko-kımskotatarsiy slovar'*. Simferopol': İzdatel'skiy Dom "Tezis".
- Vambery A. (1862). *Abuska. csagatajtörök szógyujtemény*. Pest: Emich Gusztáv M. Akad, Nyomdász Betüivel,
- Wäli, N. (2013). *Qazaq sözdigi*. Almatı: Däwir Baspası.
- Yaylalı, Y. (2018). *Klasik Fars ve Türk şiirinde çiçekler ve ağaçlar*. İstanbul: Cantaş Yayınları, s. 148.
- Yudahin, K. K. (1957). *Russko-Kırgızskiy slovar'*. Moskva: Çet Jana Ulut Sözdüktörünün Mamlekettik Basması.
- Zilyayeva, R. A., Abdrahmanova, G. G., Timergalin, A. K. (1981). *Tatar tëlñeñ añlatmalı süzlëğë*. Tom 3. Kazan: Tatarstan Kitap Näşriyatı.
- <http://www.cnsnb.ru/> (Erişim Tarihi: 12.05.2023-17.06.2023)
- <https://www.etymonline.com> (Erişim Tarihi: 12.05.2023-17.06.2023)

13. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin derslerinde dijital imkânlardan faydalanma düzeyleri

Salim PİLAV¹

Burcu TUNAY²

APA: Pilav, S. & Tunay, B. (2023). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin derslerinde dijital imkânlardan faydalanma düzeyleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 244-259. DOI: 10.29000/rumelide.1379155.

Öz

Günümüz şartlarında insanın bulunduğu her ortamda teknolojiye ihtiyaç duyulmaktadır. Gerek aile içinde gerek sosyal çevrelerde ve gerekse eğitim amacıyla her birey kendini isteyerek ya da istemeden dijital ortamların içerisinde bulmaktadır. Öyle ki dijital imkânlardan faydalanamayan bireyler çağın dışında kalmış ve çağı yakalayamamış kişiler olarak değerlendirilmektedir. Bu minvalde eğitim ortamlarında öğrenciler ve öğretmenlerin kullandıkları dijital imkânlar yadsınmamalı, geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Bu çalışmada aktif olarak çalışan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin derslerinde dijital imkânlardan faydalanma düzeylerinin tespit edilmiş amaçlanmıştır. Araştırma için alanyazın taraması ile durum tespiti yapılmış; yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak söz konusu öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde sosyal medyadan faydalandığı, dijital imkânları kullanarak şiir dinletileri yaptığı, dört temel dil becerisini geliştirmek için dijital mecraayı yeterince kullandıkları anlaşılırken, öğretmenlerin önemli bir kısmının ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin yetersiz olduğunu düşündükleri, buna mukabil dinleme becerisini geliştirmek ve anlama düzeyini artırmak için yeterince dijital imkânlardan yararlanmadıkları, telaffuz problemlerini düzeltmek için dijital imkânlardan yine gereğince faydalanmadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların tamamının, istenilen görsel ve sesli içeriğe hızlı ve kolay ulaşabilmesi, çocukların ilgisini çekmesi, zamanın ve içeriğinin öğretmen tarafından ayarlanabilmesi gibi nedenlerden dolayı internette faydalandıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmenleri, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, sosyal medya, dijital imkân, dört temel dil becerisi

Turkish and Turkish Language and Literature teachers' level of utilization of digital opportunities in their lessons

Abstract

In today's conditions, technology is needed in every environment that a person is in. Every individual finds themselves in digital environments willingly or unwillingly, whether it be in their family, social circles, or for educational purposes. In fact, individuals who cannot benefit from digital opportunities

¹ Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Ankara, Türkiye), spilav@aybu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5141-6282 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379155]

² YL Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Kırıkkale, Türkiye), bpamuk88@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9560-1447
ETİK: Bu makale için Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığınca 18.04.2023 tarihli, 04 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

appear as people who are left behind the times and cannot keep up with the current era. In this regard, the digital opportunities used by students and teachers in educational environments should not be ignored, but rather should be developed and supported. The aim of this study was to determine the level of utilization of digital opportunities in the classes of Turkish Language and Literature teachers actively working. A situation analysis was conducted through a literature review for the research, and the opinions of the aforementioned teachers were obtained through a semi-structured interview form prepared for this purpose. The data was analyzed using content analysis method. The research findings indicate that a large majority of teachers utilize social media in their lessons, making use of digital resources to conduct poetry recitals and effectively enhance the four fundamental language skills. However, a significant portion of teachers believe that the listening texts in textbooks are insufficient, and as a result, they do not adequately leverage digital resources to improve listening skills and comprehension levels. It is also evident that they do not fully exploit digital opportunities to address pronunciation issues. Additionally, all participants in the study utilized the internet due to reasons such as easy and quick access to desired visual and auditory content, capturing students' interest, and allowing teachers to control the timing and content according to their needs.

Keywords: Turkish language teachers, Turkish language and literature teachers, social media, digital tools, four basic language skills

1. Giriş

Günümüz şartlarında kişilerin teknoloji ile yakından uzaktan bir bağ kurması kaçınılmazdır. Evde, sokakta, okulda, iş yerlerinde, alışveriş merkezlerinde ve hatta parklarda dahi teknoloji ile karşı karşıya olan insanlığı istemeden de olsa teknolojiyi yaşamına dâhil etmek durumunda kalmıştır.

Kişiler çağa yetişebilmek kaygısıyla teknolojik imkânlar üretmiş; yaş, cinsiyet, görüş, zaman vb. fark etmeksizin bu imkânlardan faydalanmaya başlamıştır. Zamanın gerisinde kalmak istemeyen günümüz insanının radyolarla başlayan dijitalleşme serüveni internetin uçsuz bucaksız dünyası ışığında son hızla gelişmeye ve ilerlemeye devam etmektedir.

Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin teknoloji ile bütünleşmesi gerekliliği bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim ile zaruri hale gelmiştir. Etkisinin fazlasıyla hissedildiği söz konusu teknolojilerden eğitim ortamlarında faydalanılmaması düşünülemez bir durumdur (Karoğlu ve Kocaman, 2016:179). Bir bireyin herhangi bir bilgiye ulaşması, kullanması, değerlendirmesi işlemleri sırasında teknolojiden faydalanması kaçınılmazdır. (Solak, 2012, s.2).

Günümüzde bilginin hızla çoğalması ve yayılması gibi teknoloji ve teknolojik gelişmeler de hızla ilerlemekte, çoğalmakta ve her alanda kendini göstermektedir. (Solak, 2012, s.1).

Her alanda ve her koşulda gelişerek kendini hissettiren dijitalleşme durumu Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ile eğitim hayatının devamlılığını sağlayan bir avantaj durumuna gelmiştir. 2020 yılı başlarında kendini hissettiren salgın sebebiyle uzunca bir süre okullara gidemeyen öğrenciler için eğitim dijital ortamlara aktarılmıştır. Öyle ki eğitim politikaları düzenlenirken çağın gereklilikleri göz önünde bulundurulmalı; oluşturulacak yeni politikalar yeni ve bilimsel teknolojik gelişmeler ışığında hazırlanmalıdır (Aksoy ve arkadaşları, 2021, s.861).

Günümüzde dijital teknolojilere dayalı öğrenme sürecini geliştirmek, gerekli fiziksel ve teknik donanımları sağlayabilmek için çeşitli projeler gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin etkin bir şekilde bu teknolojilerden faydalanabilmeleri için de hizmet içi eğitimler verilmektedir (Avcı, 2013, s.21).

Türkiye de, söz konusu teknolojik gelişmeleri eğitime yansıtma ve bununla ilgili politikalar geliştirmek amacıyla Dyned, Morpa Kampüs ve Vitamin gibi eğitim kaynaklarının yanı sıra en büyük bütçeli eğitim projesi kabul edilen “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” (FATİH Projesi) başlatılmıştır (Maden ve Önal, 2018, s.103). FATİH projesi ile öğrencilerin okulda veya istedikleri herhangi bir ortamda ders notlarına, ödevlerine erişebilmeleri kolaylaştırılmış ayrıca öğrenme süreci ile ilgili arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşım yapabilmeleri amaçlanmıştır.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), televizyon aracılığıyla her sınıf düzeyi öğrencilere ithafen düzenlenmiş sistem, özellikle pandemi döneminin önde gelen dijital eğitim imkânlarından olmuştur. Yine aynı dönemde sıklıkla kullanılan Zoom, Telegram, Skype, Hangouts, Messenger vb. programlar, internet aracılığıyla evlerimizi birer eğitim ortamı haline getirmiştir.

Bilgi patlaması ve bilgiye erişimde dijital teknolojilerin üstlendiği rol yadsınamaz bir gerçektir (Kozan ve Özek, 2019, s.108). Günümüzde eğitime ulaşmada, bahsedilen tüm imkânlar fazlasıyla kullanılıyor olmakla beraber internet, başlıca mecraı oluşturmaktadır. İnternet aracılığıyla istenilen bilgiye kolaylıkla ve istenilen zamanda ulaşabilen öğrenciler/öğretmenler çoğu zaman diğer mecralara yönelmeye ihtiyaç duymamaktadır.

İnternetin bir diğer önemli yönü ise sanal ortamlar oluşturmaktır. Sanal ortamlar canlı öğretim ve senkron biçimleri desteklemek ve aynı zamanda geri bildirimleri takip edebilmek için kurulmuş ortamlardır. Öğrenciler sanal ortamlarda ders dinleyebilmekte; öğrenciler ve öğretmenler metin ve ses ile etkileşim sağlayabilmekte, video ve görsel sunumlar hazırlayabilmektedirler (Alp ve Kaleci, 2018, s.58). Duyusal anlamda zengin bir içeriğe sahip olan bilgisayarlar aracılığıyla özellikle ilköğretimde öğretim programı daha somutlaştırılabilmektedir. (Solak, 2012, s.4).

Öğrenme öğretme sürecinde “öğretmen” ve “teknoloji” öğrenme-öğretme ortamının iki önemli öğesini oluşturmaktadır (Kurtdeğir Fidan, 2008, s.49). Günümüz eğitim ortamında öğretmenlerin ve öğrencilerin yeniliğe açık, araştırmacı, sorgulayan, bilgi teknolojilerini kullanmada yeterliliğini koruyan bireyler olması gerekmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” kitapçığında (2017) da belirtildiği üzere “Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.” ifadesine yer verilmiştir.

Dijital okuryazarlık, Türkçe dersi öğretim programında, öğretim programlarının genel amaçları ve perspektifi başlıklarında yer almaktadır. Programın yetkinlikler alt başlığında ise dijital yetkinlik açık bir şekilde verilmiştir. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları, öğrenme öğretme yaklaşımı başlıklarında da bulunmaktadır. Dijital okuryazarlık becerilerini gerektirecek konu ve metin türlerine bazı seçmeli temalarda ve metin türlerinde yer verilmektedir (Duran ve Özen, 2018, s.41).

Çalışmada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin derslerinde dijital imkânlardan faydalanma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle alanyazın taranarak alanla ilgili çalışmalara yönelik durum tespiti yapılmıştır. Sonrasında aktif olarak çalışmakta olan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine

yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve sunulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada grup içerisindeki kişilerin görüşlerini paylaşmaya odaklanan nitel araştırma, fenomenografi kullanılmıştır. Fenomenler hakkında bireylerin yaşamışlıklarına, algılarındaki farklılıklara odaklanan fenomenografide bireysel farklılıklar nedeniyle fenomenlerin tanılanma biçimleri farklılık göstermektedir. Fenomenografi, bireylerin yaşam sürdürdükleri çevre içerisinde karşılaşmış oldukları fenomenler hakkında algıladığı, anladığı ve deneyimledikleri olguların neler olduğunu inceleyen bir araştırma yöntemidir (Çekmez vd., 2012, s.80) .

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarında görev yapan Ortaokul Türkçe öğretmenleri ve Lise Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre oluşturulmuştur. Bu örneklemede kolay ulaşılabilir katılımcılar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.136). Katılımcılara yönelik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren 10 öğretmenin isimlerine ve niteliklerine bakılmadan görüşmeye katılım sırası gözetilerek kodlar verilmiştir. Çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcılara Verilen Kodlar ve Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Branş
K1	34	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
K2	31	Erkek	Türkçe Öğretmeni
K3	48	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
K4	63	Erkek	Türkçe Öğretmeni
K5	32	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
K6	50	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
K7	52	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
K8	60	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
K9	29	Erkek	Türkçe Öğretmeni
K10	25	Kadın	Türkçe Öğretmeni

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Buna göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 4’ü Türkçe öğretmeni, 6’sı da Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olarak belirlenmiştir. Yine çalışma grubundaki öğretmenlerin 6’sının erkek, 4’ünün de kadın olduğu görülmüştür. Mesleki deneyimini göstermesi bakımından yaş bir ölçüt olarak alındığında en genç dolayısıyla en az mesleki deneyime sahip olduğu düşünülen öğretmenin 25 yaşında, en tecrübeli öğretmenin de 63 yaşında olduğu gözlemlenmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

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

Bir soru veya bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinmemizi sağlayan görüşme tekniğinde görüşme esnasındaki durumların birbiriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişkilere ve tutarlılıklara bakılır (Büyüköztürk vd., 2021, s.158). Bu sebeple araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, bir araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarına gönderilmiş onların yaptıkları değerlendirmeler sonucunda formlara son hâli verilmiştir.

Görüşme formunda kullanılan sorular şu şekildedir:

1. *Derslerinizde sosyal medyadan faydalaniyor musunuz? Hangilerinden faydalaniyorsunuz?*
2. *Dijital imkânlardan faydalanarak şiir dinletisi yapıyor musunuz? Hangi dijital imkânlardan faydalaniyorsunuz?*
3. *Telafluz problemlerini gidermek için dijital imkânlardan faydalaniyor musunuz? Fark ettiğiniz problemlerin üstesinden gelmek amacıyla öğrencilerinizi dijital araçlara yönlendiriyor musunuz?*
4. *Dinleme etkinliklerinde kitaplarda bulunan etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yetersiz olduğunu düşünüyorsanız bunun için ne yapıyorsunuz?*
5. *Derslerinizde dijital imkânları kullanmanın çocukların anlama düzeyleri üzerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*
6. *Dijital kitaplardan faydalaniyor musunuz? Öğrencilerinizi dijital kitaplara yönlendiriyor musunuz?*
7. *Dijital kitapların varlığının çocuklara okumayı sevdirmeye / kitabı sevdirmeye açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*
8. *Dört temel beceri bağlamında en çok kullandığınız dijital mecra hangisidir? Neden?*
9. *Radyo, televizyon, internet gibi sesli ve görüntülü mecraların hangisini kullanmayı daha çok tercih ediyorsunuz? Neden?*

Görüşmeler, bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve veriler farklı ortam ve yöntemlerle üç gün içerisinde toplanmıştır. Buna göre bazı öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, veriler yazılı olarak kaydedilmiştir. Bazı katılımcılar ise görüşlerini yazılı hale getirerek dijital ortamda e-posta yolu ile araştırmacıya iletilmişlerdir.

2. 4. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler “İçerik Analizi” yöntemi ile bir araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı ve sözel verilere, sonradan istatistik işlemlerin yapılmasını ve çeşitli olgu, kavram, durum, özellik veya değişken hakkında önemli bilgiler edinmeyi amaçlar. İçerik analizi var olan durumu var olduğu şekli ile açığa çıkarmayı amaçlamaktadır, yani amacı sosyal gerçeği açığa çıkarmaktır (Tavşancıl, Aslan, 2001, s.21). İçerik analizi için öncelikle katılımcı öğretmenler “K1, K2” şeklinde kodlanmıştır. Sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmek, içerik

analizinin temel hedefidir. İçerik analizi; kontrollü yorum yapma, objektif ve nicel yollardan betimleme, metodolojik araç ve teknikler bütünü, önceden belirlenmiş ölçütlere göre inceleme, anlam çıkarma, açık talimatlara göre nicelleştirme işlemi, niteli nicele dönüştüren bir işlem, kavramların ölçülmesi ve belirli bir anlam çıkarılması için kategorilere ayrılması olarak ifade edilmektedir. (Tavşancıl, Aslan, 2001, s.21-22).

Yazılı kayda alınan görüşmeler, soru soru incelenip çözümlenmiş ve bu sayede güvenilir veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler gruplandırılıp kategoriler oluşturulmuş, bu sınıflandırmalara isimler verilmiş, belirlenen isimler süreç içerisinde tekrar incelenerek kontrol edilmiştir. Verilerden yola çıkarak oluşturulan sınıflandırmalardan sonra tablolar hazırlanmış, örnek teşkil edecek görüşler tablolara yerleştirilmiştir.

2.5. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilir olması maksadıyla toplanan veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından çözümlenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve uzman ulaştıkları sonuçları mukayese etmiştir. Ulaşılan sonuçların yaklaşık % 90 oranında tutarlı olduğu görülmüştür. Bu oran araştırmada ulaşılan sonuçların Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülü çerçevesinde güvenilir olduğunun açık göstergesidir.

3. Bulgular ve yorum

Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.1. Derslerinde Sosyal Medya Kullanma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Derslerinizde sosyal medyadan faydalanıyor musunuz? Hangilerinden faydalanıyorsunuz?” şeklindeki ilk sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Derslerinde Sosyal Medya Kullanma Düzeyleri

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Faydalanmayanlar	Hayır, faydalanmıyorum. (K1)	
Sosyal medya eğitim gruplarından faydalananlar	Facebook materyal gruplarından, Whatsapp gruplarından, Telegram zümre gruplarından. (K2)	
Sosyal medyadan faydalananlar	YouTube(K3) Evet. YouTube, Instagram ve Twitter kullanıyorum. Orada öğrencilere faydalı içerikleri takip ediyorum ve paylaşıyorum.(K5) Faydalanıyorum. Öğrencilere çalışma notu vs. göndermek için Whatsapp kullanıyorum.(K6) Yararlanıyorum. Yazma becerilerini geliştirmek için kişisel blokları ve arkadaşları ile bir konu üzerine konuşabilmeleri için sosyal medya canlı yayınlarım kullanıyorum. (K10)	K4,K7,K8, K9

Tablo 2’de “*Derslerinizde sosyal medyadan faydalanyor musunuz? Hangilerinden faydalaniyorsunuz?*” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen derslerde sosyal medya kullanma düzeylerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda faydalanmayanlar, sosyal medya eğitim gruplarından faydalananlar ve sosyal medyadan faydalananlar şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Faydalanmadığı ifade eden katılımcı sayısı 1(%10)’dir. Sosyal medya eğitim gruplarından faydalandığını ifade eden katılımcı sayısı 1(%10)’dir. Sosyal medyadan faydalandığını ifade eden öğretmen katılımcı 8(%80)’dir.

3.2. Dijital İmkânlardan Faydalanarak Şiir Dinletisi Yapma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Dijital imkânlardan faydalanarak şiir dinletisi yapıyor musunuz? Hangi dijital imkânlardan faydalaniyorsunuz?*” şeklindeki ikinci sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Dijital İmkânlardan Faydalanarak Şiir Dinletisi Yapma Düzeyleri

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Şiir dinletisi yapanlar</i>	Evet, yapıyorum. Akıllı tahtadan fon müziği ve şiire uygun görsel efektler kullanıyorum.(K1) Youtube’den şairlerin kendi sesinden şiirler dinletiyorum. Çağdaş şairlerle ZOOM üzerinden online görüşmeler yapıyoruz. (K2)	K3,K4,K5, K6, K8, K9
<i>Şiir dinletisi yapmayanlar</i>	Okulumuzun konumu dolayısıyla şiir dinletisi yapamıyorum. Şiir dinletisi yaptığım zaman bilgisayar, projeksiyon makinesi, ses sistemi kullanmıştım.(K7) Dijital platform üzerinden şiir dinletisi yapmadım. Ancak, zoom üzerinden tanışma gerçekleştirdim.(K10)	

Tablo 3’de “*Dijital imkânlardan faydalanarak şiir dinletisi yapıyor musunuz? Hangi dijital imkânlardan faydalaniyorsunuz?*” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen dijital imkânlardan faydalanarak şiir dinletisi yapma düzeylerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda şiir dinletisi yapanlar ve şiir dinletisi yapmayanlar şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Şiir dinletisi yaptığını ifade eden katılımcı sayısı 8(%80)’dir. Şiir dinletisi yapmadığını ifade eden katılımcı sayısı 2 (%20)’dir.

3.3. Telaffuz Problemlerini Düzeltmek İçin Dijital İmkânlardan Faydalanma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Telaffuz problemlerini gidermek için dijital imkânlardan faydalanyor musunuz? Fark ettiğiniz problemlerin üstesinden gelmek amacıyla öğrencilerinizi dijital araçlara yönlendiriyor musunuz?*” şeklindeki üçüncü sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Telaffuz Problemlerini Düzeltmek İçin Dijital İmkânlardan Faydalanma Düzeyleri

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Faydalananlar</i>	Özellikle dil tembelliği ve kelimelerin yanlış yerden çıkışları dikkati çekiyor. Bunun için diksiyon eğitimi veriyoruz. Bununla birlikte bazı diksiyon kurslarına veya Youtube	K3

	<p>üzerinden ses çıkış noktalarını göstermek adına videolar izliyoruz. (K2)</p> <p>Faydalanıyorum. Akıllı tahtayı kullanarak güzel okunan şiirleri, hikâyeleri dinletiyorum. Güzel okuma yapan insanların isimlerini vererek şiir dinlemelerini öneriyorum.(K7)</p> <p>Telaffuz problemlerini tekerleme söyleyerek ve bu tekerlemeleri kaydedip tekrar dinleyerek sorunun üzerine gidiyoruz. Sorunu kendi de fark eden çocuklar daha rahat bu sorunun üstesinden geliyor. (K10)</p>	
<i>Faydalanmayanlar</i>	<p>Telaffuz problemleri için dijital imkânları kullanmıyorum genellikle kendim sözel olarak telaffuz sorununu düzeltiyorum.(K1)</p> <p>Telaffuz probleminde bizzat devreye girip etkinlik yapıyorum. Dijital araç kullanmıyorum.(K9)</p>	K4, K5, K6, K8

Tablo 4'te "Telaffuz problemlerini gidermek için dijital imkânlardan faydalanıyor musunuz? Fark ettiğiniz problemlerin üstesinden gelmek amacıyla öğrencilerinizi dijital araçlara yönlendiriyor musunuz?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen telaffuz problemlerini düzeltmek için dijital imkânlardan faydalanma düzeylerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda faydalananlar ve faydalanmayanlar şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Faydalandığını ifade eden katılımcı sayısı 4(%40)'tür. Faydalanmadığını ifade eden katılımcısı sayısı 6 (%60)'dır.

3.4. Dinleme Etkinliklerinin Kitaplardaki Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Dinleme etkinliklerinde kitaplarda bulunan etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yetersiz olduğunu düşünüyorsanız bunun için ne yapıyorsunuz?" şeklindeki dördüncü sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Dinleme Etkinliklerinin Kitaplardaki Yeterlilik Düzeyleri

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Yeterli olduğunu düşünenler</i>	Genellikle yeterli oluyor. Ancak dinleme konusu, gerek coğrafi gerek kültürel olarak öğrencilerin yabancıları oldukları konular ise o zaman you tube'dan yararlanıyoruz.(K4)	K1
<i>Yetersiz bulanlar</i>	MEB kaynaklarını kullanmıyorum. Dört temel becerinin yeterli düzeyde verilmediğini, anlama ve okuma üzerine daha fazla yoğunlaşıldığını görüyorum. Genellikle kendi kazanımlarım üzerinden ders işleyişini gerçekleştiriyorum. (K2) Hayır. Dijital platformlardan yararlanıyorum.(K3)	K6, K7, K8, K9, K10
<i>Dinleme etkinliği yapmayanlar</i>	Bir fikrim yok, çalıştığım okulda dinleme etkinliği yapmıyoruz ve MEB kitabı kullanmıyoruz. (K5)	

Tablo 5'te "Dinleme etkinliklerinde kitaplarda bulunan etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yetersiz olduğunu düşünüyorsanız bunun için ne yapıyorsunuz?" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen dinleme etkinliklerinin kitaplardaki yeterlilik düzeylerini hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda yeterli olduğunu düşünenler ve yetersiz bulanlar ve dinleme etkinliği yapmayanlar şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Yeterli olduğunu düşünen katılımcı sayısı 2 (%20)'dir. Yetersiz bulan katılımcı sayısı 7 (%70)'dir. Dinleme etkinliği yapmadığını ifade eden katılımcı sayısı 1 (%10)'dir.

3.5. Dijital İmkânları Kullanmanın Çocukların Anlama Düzeylerine Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Derslerinizde dijital imkânları kullanmanın çocukların anlama düzeyleri üzerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*” şeklindeki beşinci sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Dijital İmkânları Kullanmanın Çocukların Anlama Düzeylerine Etkisine

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Etkisi olduğunu düşünenler</i>	Dijital imkânlar çocukların anlama düzeyini olumlu etkiliyor. Örneğin bir video içeriği izletildiğinde gerçek yaşamın bir simülasyonu gösterilmiş oluyor ve bu bazen yaşayarak öğrenmenin yerini tutabiliyor.(K1) Derste anlatılan konuların anlaşılmasını sağlamak amacıyla teknolojinin kullanımı önemli bir etken olarak görülmelidir. Çünkü görsel materyaller ve duyuşal işleyişler çocuğun konuya ilgi göstermesini ve konunun anlaşılmasını olumlu yönde etkiler.(K2) Evet. Kahoot kullanıyorum. Bu, rekabet ortamı sağlıyor ve yapabileceğini fark ediyor. Matchthememory kullanıyorum, hatırlamayı kolaylaştırıyor. Hafıza teknikleriyle öğretmek için görseller hazırlıyorum, çabuk öğrenmeyi sağlıyor.(K5)	K3, K4, K6, K7,K9,K10
<i>Etkisinin az olduğunu düşünenler</i>	Çok az. Öğretmen öğrenci iletişimi kopuyor. (K8)	

Tablo 6’da “*Derslerinizde dijital imkânları kullanmanın çocukların anlama düzeyleri üzerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen dijital imkânları kullanmanın çocukların anlama düzeyine etkisi hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda etkisi olduğunu düşünenler ve etkisinin az olduğunu düşünenler şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Etkisi olduğunu ifade eden katılımcı sayısı 9 (%90)'dur. Etkisinin az olduğunu düşünen katılımcı sayısı ise 1 (%10)'dir.

3.6. Dijital Kitaplardan Faydalanma ve Dijital Kitaplara Yönlendirme Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Dijital kitaplardan faydalanyor musunuz? Öğrencilerinizi dijital kitaplara yönlendiriyor musunuz?*” şeklindeki altıncı sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Dijital Kitaplardan Faydalanma ve Dijital Kitaplara Yönlendirme Düzeyleri

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Yararlananlar ve Yönlendirenler</i>	Evet yararlanıyorum. Özellikle salgın döneminde etkileşimli dijital kitaplara daha çok kullandık ve öğrencilerimizi de yönlendirdik.(K1)	K3

	Z-Kitaplar çok faydalı oluyor. Çocuklarla akıllı tahtada online denemeler, soru çözümleri yapıyoruz. (K2)	
Yararlanmayanlar ve Yönlendirmeyenler	Hayır, faydalanmıyorum. Önceliğim basılmış kitaplar ama dijital kitap tercih eden öğrencilerime de bir şey demiyorum, direkt onları yönlendirmiyorum. Kütüphanede e kitaplar mevcut, tercih onların.(K6)	K4, K7, K8, K9
Sadece yararlananlar	Bazı yayımların dijital ders kitaplarını kullanıyorum. Dersin tekrarlatma açısından pratiklik sağlıyor.(K5)	K10

Tablo 7’de “Dijital kitaplardan faydalanıyor musunuz? Öğrencilerinizi dijital kitaplara yönlendiriyor musunuz?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen dijital kitaplardan faydalanma ve dijital kitaplara yönlendirme düzeyleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda “yaralananlar ve yönlendirenler”, “yararlanmayanlar ve yönlendirmeyenler” ve “sadece yararlananlar” şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Yaralananlar ve yönlendiren katılımcı sayısı 3 (%30)’tür. Yararlanmayan ve yönlendirmeyen katılımcı sayısı 5 (%50)’tir. Sadece yararlandığını ifade eden katılımcı sayısı 2 (%20)’dir.

3.7. Dijital Kitapların Çocuklara Okumayı, Kitabı Sevdirmeye Açısından Faydalı Olduğunu Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Dijital kitapların varlığının çocuklara okumayı sevdirmeye / kitabı sevdirmeye açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” şeklindeki yedinci sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Dijital Kitapların Çocuklara Okumayı, Kitabı Sevdirmeye Açısından Faydalı Olduğunu Düşünme Düzeyleri

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Faydalı olduğunu düşünenler	Görsellik çocuğun zihninde anlatılan olayın canlanmasını sağlar. Bu yüzden dijital ortam, çocuklara kitap okumayı, kitaplara kolaylıkla ulaşması sağlar. (K2)	K3, K5, K7, K10
Faydalı olmadığını düşünenler	Dijital kitapların okumayı sevdirmeye etkisinin olmadığını düşünüyorum çünkü kitap sevgisinin ancak okuduklarına fiziksel olarak dokunarak kazanılabileceğine inanıyorum.(K1) Düşünmüyorum. Dijital ortamlarda çok fazla zaman harcıyorlar. (K4) Hayır düşünmüyorum. Çocuklar somutluğa daha çok önem verir. Elinde bir kitap olması ona okuduğu hissini daha çok verir. Ayrıca bir kitaplığı olduğunda onu sürekli görür ve şevki artar. Dijital olarak bu aynı etkiyi yaratmaz. (K9)	K8

Tablo 8’de “Dijital kitapların varlığının çocuklara okumayı sevdirmeye / kitabı sevdirmeye açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen dijital kitapların çocuklara okumayı, kitabı açısından faydalı olduğunu düşünme düzeyleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda faydalı olduğunu düşünenler, faydalı olmadığını düşünenler şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Faydalı olduğunu ifade eden katılımcı sayısı 5 (%50)’tir. Faydalı olmadığını ifade eden katılımcı sayısı 4 (%40)’tür.

“Faydalı olabilir, evet. Ben sevmesem de, çağ dijital çağı, dijital kitaplar öğrenciler üzerinde etkili oluyor. Çünkü onlara farklı geliyor dijital kitaplar. Bu dönem çocukları telefonlara da bağımlı. Dijital kitaplar telefonları gibi onlara eğlenceli geliyor bence.(K6)” şeklindeki görüş hiçbir temaya dahil edilmemiştir.

3.8. Dört Temel Beceri Bağlamında Kullanılan Dijital Mecralara Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Dört temel beceri bağlamında en çok kullandığınız dijital mecra hangisidir? Neden?” şeklindeki sekizinci sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Dört Temel Beceri Bağlamında Kullanılan Dijital Mecralar

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Dijital Mecra Kullananlar	YouTube kullanıyorum. Çünkü daha hızlı ve zaman kaybettirmiyor.(K1)	K2, K3, K4, K10
	Akıllı tahta ve YouTube. Çünkü en çok içerik orada kullanabileceğim. (K9)	
	Kahoot. Okuduğunu anlama, sesli soru yanıtlama, kendi cevabımı oluşturma gibi seçenekleri var(K5).	
	Whatsapp. O en kolayıma geliyor, ondan(K6). EBA(K7).	
Dijital Mecra Kullanmayanlar	Akıllı tahta (K8)	

Tablo 9’da “Dört temel beceri bağlamında en çok kullandığınız dijital mecra hangisidir? Neden?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen dört temel beceri bağlamında dijital mecraları kullanma düzeyleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda dijital mecra kullananlar ve dijital mecra kullanmayanlar şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Dijital mecra kullanan katılımcı sayısı 9 (%90)’dur. Dijital mecra kullanmayan katılımcı sayısı 1 (%10)’dir.

3.9. Radyo, Televizyon, İnternet Gibi Sesli Ve Görüntülü Mecraların Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Radyo, televizyon, internet gibi sesli ve görüntülü mecraların hangisini kullanmayı daha çok tercih ediyorsunuz? Neden?” şeklindeki dokuzuncu sorusu doğrultusunda toplanan veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Radyo, Televizyon, İnternet Gibi Sesli Ve Görüntülü Mecraların Kullanım Düzeyleri

İnterneti tercih ediyorum. Çünkü istediğim içeriği seçebiliyorum.(K1)
Konuyla ilişkisi bağlamında tercih ediyorum. Çünkü bazı kazanımların dijital ortamdan daha iyi anlaşıldığı görülür.
Bu yüzden de bu tür ortamları kullanmakta fayda vardır.(K2)
İnternet. Çocuklar internetle daha fazla ilgili oldukları için tercih ediyorum. (K3)
İnterneti tercih ediyorum. Çünkü istek ve ihtiyaçlarımı karşılamak açısından daha verimli kullanabiliyorum.(K4)
İnterneti tercih ediyorum çünkü her şeye hızlı ve kolay ulaşabiliyorum. (K5)
İnternet tercih ediyorum. Çünkü pek çok işimi internet sayesinde hallediyorum.(K6)
İnterneti tercih ediyorum. Çünkü ulaşılması her durumda kolay olduğu için. (K7)

İnternet tercih ediyorum. Çünkü daha çok bilgiye ulaşıyor.(K8)

İnterneti tercih ediyorum. Çünkü zamanımı ve içeriğini ben ayarlayabiliyorum. İnternet en çok kullandığım mecra. (K9)

Çok fazla görsel ve sesli içeriğe ulaşma fırsatı olduğu için (K10)

Tablo 10’da “*Radyo, televizyon, internet gibi sesli ve görüntülü mecraların hangisini kullanmayı daha çok tercih ediyorsunuz? Neden?*” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen radyo, televizyon, internet gibi sesli ve görüntülü mecraları kullanma düzeyleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdiği ortak cevaplar doğrultusunda temalaştırma yapılmamıştır. Tüm katılımcıların internet kullanımına yönelik ortak cevap verdiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda veriler incelenmiştir. Katılımcıların tamamı internette faydalandığını söylemektedir. Bunun sebepleri arasında; istediği içeriğe ulaşabilmek, çocukların internete ilgi duyması, internete hızlı ve kolay ulaşılması, zamanın ve içeriğinin öğretmen tarafından ayarlanabilmesi, görsel ve sesli içeriğe ulaşma vb. yer almaktadır.

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

4.1 Sonuç ve tartışma

Bu araştırma ile Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin dijital imkânlardan faydalanma düzeyleri, sanal ortam ve dijital mecra tercihleri, derslerinde kullandıkları dijital imkânları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin sosyal medyadan faydalanma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmış; bu bağlamda üç tema oluşturulmuştur. Derslerinde sosyal medyadan faydalanmadığı ifade eden katılımcı sayısı 1(%10)’dir. Sosyal medya eğitim gruplarından faydalandığını ifade eden katılımcı sayısı 1(%10)’dir. Sosyal medyadan faydalandığını ifade eden katılımcı 8(%80)’dir.

Araştırmada çalışma kümesinde yer alan Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin, dijital imkânlardan faydalanarak şiir dinletisi yapma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda “şiir dinletisi yapanlar” ve “şiir dinletisi yapmayanlar” şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Şiir dinletisi yaptığını ifade eden katılımcı sayısı 8(%80)’dir. Şiir dinletisi yapmadığını ifade eden katılımcı sayısı 2 (%20)’dir.

Telaffuz problemlerini düzeltmek için dijital imkânlardan faydalanma düzeyleri ifade edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda “faydalananlar” ve “faydalanmayanlar” şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Faydalandığını ifade eden katılımcı sayısı 4(%40)’tür. Faydalanmadığını ifade eden katılımcısı sayısı 6 (%60)’dir.

Öğretmenlerin verdikleri cevap doğrultusunda ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin “yeterli olduğunu düşünenler”, “dinleme etkinliklerini yetersiz bulanlar” ve “dinleme etkinliği yapmayanlar” şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Yeterli olduğunu düşünen katılımcı sayısı 2 (%20)’dir. Yetersiz bulan katılımcı sayısı 7 (%70)’dir. Dinleme etkinliği yapmadığını ifade eden katılımcı sayısı 1 (%10)’dir.

“*Derslerinizde dijital imkânları kullanmanın çocukların anlama düzeyleri üzerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusuna yönelik verilen cevaplar ışığında öğretmenlerin verdikleri cevap

doğrultusunda “yaralananlar ve yönlendirenler”, “yararlanmayanlar ve yönlendirmeyenler” ve “sadece yararlananlar” şeklinde üç ana tema oluşturulmuştur. Yaralananlar ve yönlendiren katılımcı sayısı 3 (%30)’tir. Yararlanmayan ve yönlendirmeyen katılımcı sayısı 5 (%50)’tir. Sadece yararlandığını ifade eden katılımcı sayısı 2 (%20)’dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çocuklara okumayı sevdirmeye / kitabı sevdirmeye açısından dijital kitapları değerlendirdiği soru için “ faydalı olduğunu düşünenler”, “ faydalı olmadığını düşünenler” şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Dijital kitapların faydalı olduğunu ifade eden katılımcı sayısı 5 (%50)’tir. Faydalı olmadığını ifade eden katılımcı sayısı 4 (%40)’tir. “*Faydalı olabilir, evet. Ben sevmesem de, çağ dijital çağ, dijital kitaplar öğrenciler üzerinde etkili oluyor. Çünkü onlara farklı geliyor dijital kitaplar. Bu dönem çocukları telefonlara da bağımlı. Dijital kitaplar telefonları gibi onlara eğlenceli geliyor bence.(K6)*” şeklindeki görüş hiçbir temaya dâhil edilmemiştir.

Öğretmenlerin dört temel beceri bağlamında dijital mecraları kullanma düzeyleri hakkındaki görüşleri doğrultusunda “dijital mecra kullananlar” ve “dijital mecra kullanmayanlar” şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Dijital mecra kullanan katılımcı sayısı 9 (%90)’dur. Dijital mecra kullanmayan katılımcı sayısı 1 (%10)’dir.

Son olarak çalışma kümesinde yer alan 10 öğretmen radyo, televizyon, internet gibi sesli ve görüntülü mecraları kullanma düzeyleri hakkındaki görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdiği ortak cevaplar doğrultusunda temalaştırma yapılmamıştır. Tüm katılımcıların internet kullanımına yönelik ortak cevap verdiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda veriler incelenmiştir. Katılımcıların tamamı internette faydalandığını söylemektedir. Bunun sebepleri arasında; istediği içeriğe ulaşabilmek, çocukların internete ilgi duyması, internete hızlı ve kolay ulaşılması, zamanın ve içeriğinin öğretmen tarafından ayarlanabilmesi, görsel ve sesli içeriğe ulaşma vb. ifadeler yer almaktadır.

Bilgiyi üreten toplumların yaşamlarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için teknolojiye hızlı değişimleri yaşantılarında hissettirmeleri gerekmektedir (Balay vd., 2015, s.17). Eğitim verenler, teknolojiye bu hızlı gelişime ayak uydurabilmek ve bu konuda eğitim verdiği kitleye de rehberlik etmekle mesuldür. Eğitim sürecinde karşımıza çıkan materyaller gündelik hayat şartları içerisinde değerlendirilerek dijitalleşme yoluna doğru kayma göstermekte; dijital imkanlar ve dijital materyal kavramı sürekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital ya da dijital olmayan materyaller ile eğitim süreci içerisinde kişinin bilgiye ulaşma yolları, ulaştığı bilgileri uygun alanlarda kullanabilmeleri ve sorunlarla karşılaştığında uygun çözümler geliştirebilmeleri amaçlanmaktadır (Köde, 2020, s.2). Günümüz şartlarında internet kullanımının yaygınlaşması ve internetin daha kolay ulaşılabilir hale gelmesiyle birlikte tek duyuya hitap eden tek yönlü eğitim anlayışı yerini birden fazla duyuya hitap ederek anlamı zenginleştiren çok yönlü eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu durum öğrencilerin gelişim düzeyleri açısından anlam taşımaktadır.

Günümüzde internet, eğitime yönelik hedefler için kullanılmakta ve çağdaş eğitim uygulamalarında hızla yaygınlaşmaktadır (Balay vd.,2015, s.17). Araştırma ile birlikte ortaya çıkan sonuçlarda da; günümüz öğretmenlerinin internet ile yoğun bir ilişki içerisinde bulunduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların bilgiye kolay ulaşmaları, istedikleri zaman ulaşmaları, hızlıca ve kolay ulaşmaları gibi sebeplerle interneti tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, derslerinde öğrencilerine dijital mecralar aracılığı ile eğitim veren öğretmenlerin sayısının, sosyal medya kullanan öğretmen sayıları ile doğru orantılı olarak artış göstermediği açıkça görülmektedir. Yaşamlarında farklı amaçlarla (sosyal

medya, gezinti, haber alma vb.) internet kullanan öğretmenlerin derslerinde ders anlatımına katkı sağlayacak şekilde internetten faydalanmaması durumu eğitimde dijital kullanımının güncel hayatın hızına yetişemediğini ve öğretmenlerin interneti yeterli miktarda derslerine entegre edemediğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sonucunda dinleme/izleme etkinlikleri ile derslerde birden fazla duyuya hitap eden öğretimi tercih eden öğretmen sayısının da yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olması ve zaman kısıtı gibi sebeplerle gerek şiir dinletilerinde gerekse telaffuz problemlerini gidermeye yönelik yeterli düzeyde dinleme izleme çalışması yapılmadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda; çağımızın dinlemeye/izlemeye dayalı mesaj yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisini eleştirel boyutta geliştiren etkinliklerin sayısının da artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Erkek, Batur, 2019, s.375).

Öte yandan dijital mecraların derslerde kullanım oranının öğretmenlerin yaşları ile alakalı olduğu da gözlemlenmiştir. Yaşça daha genç olan öğretmenler, deneyimleri az olmasına rağmen daha çok internet kullanmakta ve internet aracılığı ile derslerine katkı sağlamaktadır. Buna rağmen; yaşça olgun olan ve gençlere oranla daha deneyimli kabul edilen öğretmenlerin daha çok klasik yöntemlerle (kitaptan takip etmek vb.) ders anlatımını tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Nitekim yapılan başka çalışmalarda da bilgi edinme, mesleki gelişim ve iletişim boyutlarında öğretmenlerin yaş grupları açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 41 yaş altında olan öğretmenlerin internet kullanma becerilerinin daha gelişmiş olduğu doğrulanmıştır (Ertürk, 2007, s.38-39) Yapılan başka özgün bir araştırmaya göre de öğretmenlerin eğitim durumları (lisans-yüksek lisans) ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmadığı saptanırken aynı öğretmenlerden 31-40 yaş aralığında olanların dijital okuryazarlık düzeylerinin 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir (Gökbulut, 2021, s.477).

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ve öğreticilerin gelişimi, eğitimin devamlılığı ve güncelliğinin desteklenmesi göz önünde bulundurularak bazı öneriler oluşturulmuştur. Bu bağlamda;

1. Dijital mecralar ve dijital imkânlardan sağlanacak faydalar konusunda öğreticilere yönlendirici eğitimler/seminerler verilmelidir. Böylelikle öğretmenlerin dijitalleşme ile mesafelerini azaltmaları sağlanmalıdır.
2. Dört temel dil becerisi bağlamında dijital mecralardan yararlanma düzeyleri araştırılmalı, eksik olan yönler tespit edilmeli ve desteklenmelidir.
3. Özellikle okuma alışkanlığı kazandırmada dijital mecranın öneminin tespit edilmesi ortaokul ve lise düzeyinde eğitim alan çocukların gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir.
4. Ders kitaplarında yer alan dijital yeterlilikler tekrar gözden geçirilmeli dijital metinlere olabildiğince yer verilmelidir.
5. Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanmaları ve doğru telaffuz etmeleri konusunda öğreticilerin dijital imkânlardan daha fazla faydalanmaları sağlanmalı ve bu doğrultuda gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
<https://doi.org/10.18094/josc.871290>
- Arslan A. Esra ve Tavşancıl Ezel. İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon, 2001.
- Avcı, E. (2013). Dijital Sanat Bağlamında Dijital Teknolojilerin Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu: Bir Eylem Araştırması (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)),21.
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/3720>
- Balay, R., Ahmet, Kaya., & Çevik, M. N. (2015). Öğretmenlerin İnternete Yönelik Tutumları ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(23), 16-31.
- Çekmez, E, Yıldız, C ve Bütüner, S. Ö. (2012). “Fenomenografik Araştırma Yöntemi” Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education, 6(2), 77-102.
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125>
- Erkek, G., Batur, Z. (2019) Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Dinleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(98), 375-386.
<http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.36801>
- Ertürk, R. (2007). Öğretmenlerin internet kullanma becerileri ve internet'e yönelik tutumları (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey) <https://hdl.handle.net/20.500.12619/92643>
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Maden, S., & Aydın, Önal. (2018). Elektronik bilişim ağı (EBA)'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 101-121.
<https://doi.org/10.31464/jlere.399414>
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). London: Sage Publisher.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu: dijital hikâye anlatımı üzerine öğretmen görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 175-205.
<https://doi.org/10.17569/tojqi.87166>
- Kozan, M., & Özek, M. B. (2019). Böte Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-12n o. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Köde, K., (2020). Öğretmenlerin Dijital ve Dijital Olmayan Materyalleri Seçim ve Kullanım Kriterlerinin İncelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Konya.
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(1), 48-61. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c1s1/c1s1m4.pdf>
- Oral, B. (2004). Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Solak, M. (2012). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Sakarya. <https://hdl.handle.net/20.500.12619/74712>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yunus, A. L. P., & Kaleci, D. YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 57-68.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijal/issue/35833/373837>

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_MESLEK_YETERLILIKLERI.pdf

<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>

<https://www.eba.gov.tr/>

Adres

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

Address

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

14. Antalya ve yöresi ağızlarında birincil uzun ünlüler¹**Ramazan BÖLÜK²****APA:** Bölük, R. (2023). Antalya ve yöresi ağızlarında birincil uzun ünlüler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 260-275. DOI: 10.29000/rumelide.1379161.**Öz**

İlk yazılı örneklerini VIII. yy'dan itibaren görmeye başladığımız ve dünya üzerinde yaklaşık 250 milyon konuşuru olan Türkçenin ilk dönemlerinden bugüne kadar geçirdiği tüm evrelerinde, yaşayan Türk lehçelerinde ve Türkiye Türkçesi ağızlarında birincil uzun ünlülerin var olup olmaması Türk dili ile ilgilenen araştırmacıların tartışa geldiği bir konudur. Geçmişten günümüze kalabilen tarihî metinlerde kullanılan alfabe farklılığı ve bu alfabelerin Türkçenin ses özelliklerini tam olarak karşılayamayışı ve imla birliğinin olmaması uzun ünlülerin takibini zorlaştırmıştır. Bu sebeple araştırmacılar tarafından Yakut, Türkmen ve Halaç lehçelerinde sistemli olarak tespit edilen uzun ünlülüler diğer lehçe ve ağızlarda günümüze gelinceye kadar kısalma eğilimine girmiş ve bugün birçok dilbilgisi kitabında “Türkçede uzun ünlü yoktur.” ifadesi ile yok hükmünde sayılmıştır. XX. yy'da araştırmacıların yaptığı çalışmalar neticesinde ölçünlü Türkiye Türkçesine kaynaklık eden Türkiye Türkçesi ağızlarından derlenen ve üzerinde inceleme yapılan metinlerde birincil uzun ünlülerin dağınık da olsa korunduğu görülmektedir. Türkiye Türkçesi ağızlarında tespit edilen birincil uzun ünlülerin Batı Anadolu ağızlarında farklı düzeylerde olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Bu çalışmada Ana Türkçeden beri var olduğu tasavvur edilen birincil uzun ünlülerin Antalya ve yöresi ağızlarındaki durumları incelenecektir. Çalışmanın sonunda Tekin'in (1995) eseri esas alınarak tespit edilen birincil uzun ünlülü kelimelerin listesi verilecek ve bu kelimelerin farklı dönem lehçe ve şivelerdeki durumları gösterilecektir.

Anahtar kelimeler: Birincil uzun ünlüler, ünlü uzunlukları, ses bilgisi, Antalya ve Yöresi Ağızları, Türkiye Türkçesi Ağızları

Primary long vowels in the dialects of Antalya and its surroundings**Abstract**

We start to see the first written examples of Turkish, which has about 250 million speakers worldwide, from the 8th century onwards. Whether primary long vowels existed in all phases from its early days to the present, in living Turkish dialects, and in Turkish dialects of Turkey, is a topic of debate among researchers interested in the Turkish language. In historical texts that have survived from the past to the present, the use of different alphabets and their inability to fully represent the phonetic features and vowels of the Turkish language, combined with the lack of a standardized orthography, has made tracking long vowels challenging. Due to these reasons, long vowels that researchers have systematically identified in the Yakut, Turkmen, and Khalaj dialects have tended to shorten in other dialects and local languages by the time they reach the present day. Today, in many

¹ “Bu çalışma 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde Roma'da düzenlenen “ISLET 2017- 3. International Symposium on Language Education and Teaching” adlı sempozyumda sunulan ancak tam metni yayımlanmayan aynı başlıklı bildirinin güncel çalışmalarla genişletilerek makale haline getirilmiş şeklidir.”

² Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD (Ankara, Türkiye), ramazan.boluk@hbu.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-3535-3979. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379161]

grammar books, the phrase "There is no long vowel in Turkish" is disregarded as null and void. In the 20th century, as a result of studies conducted by researchers, we observe that primary long vowels, albeit scattered, were preserved in texts compiled from Turkish dialects of Turkey, which serve as a basis for standard Turkish. Researchers have revealed that the primary long vowels identified in these dialects vary in levels specifically within the Western Anatolian dialects. In this study, the status of primary long vowels, which are presumed to have existed since Proto-Turkic, will be examined in the Antalya region and its surroundings. At the end of the study, a list of words with primary long vowels identified on the basis of Tekin's (1995) work will be given and the status of these words in dialects and dialects of different periods will be shown.

Keywords: Primary long vowels, vowel lengths, phonology, Dialects of Antalya and its Surroundings, Turkish Dialects of Turkey

1. Giriş

Kelimeleri oluşturan sesler kısaca ciğerlerden gelen havanın gırtlaktan başlayarak iki dudağımıza kadar olan bölümde yer alan birçok organdan geçerek şekillenirler. Ses yolunda herhangi bir kapanma, çarpma veya patlama gibi bir engelle karşılaşmayan sesler ünlü olarak adlandırılır.

Türkçe gramer kitaplarında ünlüler genellikle geniş-dar, düz-yuvarlak, ön-art olmak üzere 3 farklı grupta incelenirler. Bunların haricinde ünlülerin bir de uzunluk-kısalık bakımından da değerlendirildiği eserler vardır. Esasen şu anki ölçünlü Türkiye Türkçesinde *yarın* ve *yad* gibi sınırlı sayıda örnekler dışında uzun ünlü olmadığı; bünyesinde uzun ünlü yer alan kelimelerin yabancı dillerden alınan kelimeler olduğu kabul edilmektedir.

Ancak yazı dilinin dışına çıktığımızda durum değişiklik göstermekte ve kelimelerdeki uzun seslerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu uzun ünlülerin bir kısmı birincil (asli) uzun ünlü kategorisinde değerlendirilirken bir kısmı da ikincil (sonradan çeşitli ses olayları sonucu) uzun ünlü olarak değerlendirilmektedir.

Birincil uzun ünlülerin tespitine dair ilk çalışma Böhtlingk'in(1851) Yakutça grameridir. Böhtlingk'in bu tespiti sonrasında bu alanda çalışan Türkologlar konuya eğilmiş ve farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Radloff, Grönbech gibi araştırmacılar birincil uzun ünlüleri kabul etmemiş, bu ünlü uzunluklarını büzülme (contraction) ile ortaya çıktığını savunmuşlardır. Nemét, Menges, Biyişev, Şçerbak gibi bazı araştırmacılar da uzunlukları büzülme dışında birtakım fonetik sebeplerle bağlamışlardır. Karl Foy, N. Pedersen, Z. Gombocz, N. Poppe, Polivanov, Rasenen, K. Dimitriyev gibi ünlü Türkologlar Türkçede birincil uzun ünlülerin var olduğu hususunda birleşmişlerdir(Özek, 2009, s. 1955).

Talat Tekin (1995) Türk dillerinde var olan uzun ünlüler hakkında geniş bir çalışma yapmıştır³. Dört bölümden oluşan eserinde Tekin 1. bölümünde modern dil ve lehçelerdeki birincil uzun ünlüler(s.38), 2. bölümünde ise Tarihî lehçelerdeki uzun ünlüler(s.86) üzerinde durmuştur. Bu çalışmasıyla denilebilir ki Tekin Türkçede asli uzun ünlülerin var olup olmadığı tartışmasına gerek modern gerekse tarihî lehçelerden örnekler vererek son noktayı koymuştur.

Asli uzun ünlülerin Türkmençe ve Yakutçada bugün bile korunduğu bilinmektedir. Batı Türkçesinde durum ise Türkmençe dışında asli uzun ünlüler seslik izler bırakarak kısalmış ve normal süreli ünlüye

³ Birincil uzun ünlüler ile ilgili daha geniş bilgi için bkz. Tekin, 1995.

dönüştürmüş olduğu bilgisi yaygındır. Ligeti ise Anadolu, Azerbaycan ve Kırım şivelerini “uzun vokal bulunmayan” şeklinde niteler (Ligeti, 1942, s.84). Kısılma eğilimi ise Erdem’e göre X. yy’da başlamıştır. Yakutçada ve Türkmencede tespit edilen birçok birincil uzun ünlü, Divanü Lügat-it-Türk’te kısa yazılmaya başlanmıştır (Erdem, 2008, s.504). Başdaş (2004, s.91) ise Türkiye Türkçesinde birincil uzun ünlülerin kısılırken *ünlü genişlemesi, tonlulaşma, ikizleşme veya ünsüz türemesi* gibi birtakım seslik izler bıraktığını ifade etmiştir.

Eski Anadolu Türkçesi sahasındaki uzun ünlüler hakkında ise Zeynep Korkmaz (1995) imla⁴ metodu kullanarak 101 kelimedede uzun ünlü tespit etmiştir. Türkiye Türkçesi ağızlarında ise yine Korkmaz’ın (1953) kaleme aldığı bir çalışmada Kütahya, Uşak, Dinar, Çivril, Denizli, Tavas gibi Batı Anadolu coğrafyasında tespit ettiği uzun ünlülü kelimeler vardır. Korkmaz’dan sonra Tuna (1960) Türkmenceden tespit edilen, Batı Anadolu ağızlarından Korkmaz’ın tespit ettiği ve kendi derlediği Silifke, Akçakoca’dan tespit ettiği uzun ünlülü kelime ve ekleri Köktürk ve Uygur metinlerinde geçen kelime ve eklerle karşılaştırmalı ortaya koymuştur.

Son yıllarda Türkiye Türkçesi ağızlarında uzun ünlüler ile ilgili yapılan en kapsamlı çalışma Erdem’e (2008) aittir. Erdem çalışmasında daha önce yapılan araştırmalarda Türkiye Türkçesi ağızlarında tespit edilen uzun ünlülü kelimeleri Ana Türkçe, Çağdaş Türk lehçeleri, Macarca ve Divanü Lügat-it-Türk, Behçet-ül-Hadayık gibi bazı önemli dil yadigarları ile karşılaştırarak geniş kapsamlı bir yazı ortaya koymuştur. Bu çalışmaların yanında Türkiye Türkçesi ağızları üzerine il ve ilçe düzeyinde yapılan araştırmalarda birincil uzun ünlülere de değinilmiştir⁵.

Bu çalışmada Antalya ve yöresi ağızlarında tespit edebildiğimiz birincil uzun ünlülü kelimelere yer verilecektir. Bunun için Antalya ili ve ilçeleri üzerine yapılan çalışmalardan istifade edilmiştir. Bunlardan ilki tüm Antalya’yı genel olarak kapsayan bir çalışma olan Bölük ve Erdem’in (2012) hazırladığı *Antalya ve Yöresi Ağızları* adlı eserdir. Diğerleri de Antalya’nın ilçeleri üzerine yapılmış doktora veya yüksek lisans tezleridir. Taranan eserlerde tespit edilen kelimelerin birincil uzun ünlü olup olmaması hususunda Tekin’in (1995) *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler* adlı eseri esas alınmıştır. Tespit edilen kelimeler ölçünlü Türkiye Türkçesindeki kullanımı ile madde başı yapılmış ardından Antalya ve yöresinde tespit edilen şekilleri ile verilmiştir. Parantez içinde hangi eserden alındığı gösterilmiştir. Alt satırda ise kelimelerin farklı dönem lehçe ve şivelerdeki durumu gösterilmiştir.

2. Kelimeler

ā

1. **aç:** açılmışdır (SA), āşdan (KYA)

AT āç; *Orh.* āç; *Türkm.* āç; *Yak.* ās

2. **ad:** ādımı (AYA), ādı (MYA)

AT āt; *Orh.* āt; *DLT* āt; *Türkm.* āt; *Yak.* āt

⁴ Bu metod üzerine Gülsevin’in *Eski Anadolu Türkçesi Ağızlarında Uzun Ünlüler Üzerine* başlıklı çalışması incelenebilir. Bkz. Gülsevin, 2009, 39-56.

⁵ Türkiye Türkçesi ağızlarında birincil uzun ünlü tespit edilen bazı çalışmalar şunlardır: Gülensoy, 1988, s. 26; Gemalmaz, 1995, s. 83; Buran, 1997, s. 28; Eren, 1997, s. 22; Ercilasun, 2000, s. 59; Gülsevin, 2002, s. 15; Yıldırım, 2006; Korkmaz, 1953, s. 197-203; Şahin, 2012, s. 1-7; Erdem & Dağdelen, 2012, s. 55; Yavuz, 2013, s. 92-94; Özek, 2014.

3. **ağaç<ı**: ağaşdan (MYA)

AT *ī*; Uyg. DLT yığaç; *Orh.* ıgaç(<ı-gaç)

4. **ak**: āksudáyız (SA), āk (KYA), āğı (MYA), āğoluk (MYA)

AT āk; DLT āk; *Türkm.* āk, *Az.* ağ

5. **al(kırmızı)**: āl (KYA)

AT āl; *Türkm.* āl; DLT āl

6. **al-**: āldılar (AYA), āldı (AYA), āldılar (AYA), āltık (SA), āldık (SA), ālmış (SA), āldığ (SA), āldım (SA), āldılar (SA), āldı (SA), āldıydı (SA), āldık (KYA), āldım (KYA)

Orh. āl-; *Br.* āl-; *Koyb.* Āl-

7. **anla-**: āñla (AİKYA), āñlāyörümüñ (AİKYA)

AT āñ-, *Türkm.* Ān-

8. **art-**: ārtarsa (AYA)

AT ārt; *Türkm.* ārd-; *Yak.* irt-

9. **aş**: diş āşı (AYA), āş (AİKYA)

AT āş; DLT āş; *Türkm.* āş; *Yak.* ās; *ŞL* āş

10. **aş-**: āşınısırağ (AİKYA), āşırdı (KYA)

AT āş-; *Türkm.* āş-; *Yak.* ās-; *Hlç.* āaş-; DLT āş-

11. **az**: āz (AYA)

AT hāz; *Türkm.* āz; *Hlç.* āz; DLT āz

12. **çadır**: çādır (AYA)

AT çātır; DLT çātır, çācır (Oğuz) çāşır; *Türkm.* çādır

13. **çaşır⁶**: çāşır (AYA), çāşır (AİKYA), çāşır (KYA)

AT çātır; DLT çātır, çācır (Oğuz) çāşır; *Türkm.* çādır

14. **dargın**: dārgiñ (AYA)

⁶ Antalya Kaş ilçesinde bu kelime “çadır” dışında bir çeşit kıyafet anlamında kullanıldığı için ayrıca madde başı olarak da gösterilmiştir.

AT tārın-; *Türkm.* dārik-; *Kırg.* tārın-

15. **dayı:** dāyımın (AYA)

AT tāy; *Türkm.* dāyı; *Yak.* tāy; *Karag.* tāye; *Koyb.* tāñe; *Az.* dāyı

16. **kal-:** gāldı (AYA), gāldıķ (AYA), gālmadı (SA), gāldı (SA), gāldım (SA), gāldıķ (SA), gālceK (KYA)

AT kāl-; *DLT* kāl-; *Türkm.* gāl-; *Yak.* hāl-

17. **kalk-:** kālķdım (AYA), gāķdı (SA)

AT kāl-; *DLT* kāl-; *Türkm.* gāl-; *Yak.* hāl-

18. **karı:** gārı (AYA)

AT kārı; *Türkm.* garrı<*kārı; *Az.* gārı; *Br.* hqāri; *ŞL* kārı; *Uyg.* hqāri

19. **karıştır-:** gārışdır (AYA)

AT kār-; *Türkm.* gār-

20. **kurbağa:** gurbāğā (AİKYA)

AT bāka; *Hlç.* bāka; *Türkm.* bāğa *Az.* bāğa

21. **pamuk:** pāmbıķ (AYA), pāmbıg (SA)

AT bāmuk; *Türkm.* pāmıķ; *DLT* bāmuk

22. **sarı:** sārı (AYA)

AT sārıg; *Türkm.* sārı; *Nij.* sārı; *DLT* sārıg; *Az.* sārı; *Özb.* sārı; *Koyb.* sāréh, sārah, sārıg

23. **taş:** dāş (AYA)

AT tāş; *Türkm.* dāş; *Yak.* Tās; *ET* tāş; *Hlç.* tāş; *Br.* tāş; *Özb.* dāş; *DLT* tāş; *Y. Uyg.* tāş; *Az.* dāş

24. **tatlı:** dātlı (AYA), dātlı (SA)

AT tāt-; *Türkm.* dāt-; *Hlç.* tāt-; *Br.* tättir-(tāt); *Koyb.* tādéléh; *DLT* tālıg, tātıg (tat, lezzet)

25. **var:** vārdı (AYA), vār (SA), vārdı (KYA), vār (MYA)

AT bār; *Türkm.* bār; *Yak.* bār; *Br.* bhār; *Özb.* wār, bār; *DLT* bār(vār); *Az.* vār; *Beh. Had.* bār; *Y. Uyg.* bār, vār; *Hlç.* vār

26. **yağ:** yāğ (MYA)

AT yāg; *DLT* yāg; *Türkm.* yağ; *Hlç.* yāğ

27. **yan:** yāndā (AİKYA)

AT yān; *DLT* yān; *Türkm.* yān; *Hlç.* yaⁿ

28. **yar:** yārdan (KYA)

AT yār; *Türkm.* yār; *Yak.* sīr; *DLT* yār

29. **yar-:** yārdı (AYA), yārdıracañ (AYA), yārāllardı (AYA)

AT yār-; *Türkm.* yār-; *Özb.* yār-; *DLT* yār-

30. **yarın:** yārin (AYA), yārin (MYA)

AT yārin; *Gag.* yārin; *Tarc.* yārin; *Tuv.* dārta ay, dārtağı; *Beh. Had.* yārin

31. **yaş:** yāşı (SA), yāşlı (KYA)

AT yāş; *Türkm.* yāş; *Yak.* şās; *ET* yāş; *Koyb. Karag.* t'ās, d'ās; *Br.* yāş; *Hlç.* yā^aş; *DLT* yāş; *Özb.* yāş; *ŞL* yāş

32. **yay:** yāy “yaz” (GKA)

AT yāy; *Türkm.* yāyın; *DLT* yāy; *Az. Kaş.* yōy

33. **yaz:** yāzın (AYA), yāzdır (AYA)

Türkm. yāz; *AT* yāz; *Yak.* sās; *DLT* yāz; *Hlç.* ya:^{az}

ē/ē

34. **bey:** bēy (KYA), bēyler (KYA)

AT bēg; *DLT* bēg; *Uyg. Br.* pāg

35. **beri:** bēri (AYA), bēri (SA), bēri (MYA)

AT bēri; *Türkm.* bēri; *Tuv.* bēr; *Hak.* pēr

36. **beş:** bēş (AYA), bēş (SA), bēş (KYA)

AT bēş; *Türkm.* beş; *Yak.* bies<*bēş; *ET* bēş; *Karag.* pēş; *DLT* bīş; *Hlç.* bī^eş

37. **de-:** dēceş (AYA), dēyórú (AYA), dēriS (AYA), dēvirēn (AYA), dēcēs (AYA), dēyóruz (AYA), dēyũ (AYA), dēri (SA), dēr (SA), dēyĩ (SA), dērisiñ (SA), dēridim (SA), dēyillār (SA), dēyóduķ (SA), dēyörün (SA), dēřkē (SA), dēveriyeñ (SA), dēti (SA), dērdik (SA), dēdi (SA), dēyeller (SA), dērdi (SA), dēyörü (AİGIYA), dēyir (AİKİYA), dēriz (AİKİYA), dēcēm (AİKİYA), dē (AİSİYA), dērdik (KYA), dēveceñ (KYA), dēcēm (MYA), dēyor (MYA), dēyorur (MYA)

AT dī-; *Türkm.* diy-<*ti-<*tē-; *Yak.* die-<*tē-; *DLT* dī-; *Özb.* dē-; *Kırg.* dē-; *Karag.* dī- *Y. Uyg.* dē-, dī-

38. **deli:** dēli (MYA)

AT tēlü, Türkm. dēli

39. **eğē:** ēge (MYA)

AT ēke; Türkm. ĩge; Koyb. ēgek, ĩgek

40. **eğ-:** ēydiler (AYA)

AT ēg-; Yak. ieḡ-

41. **el:** ēller (KYA), ēli (KYA), ēlimiz (KYA)

AT ēl; Türkm. ĩl; Koyb. ēl; ET ēl; Kırgz. ĩl; DLT ĩl

42. **erkek:** ērkek (AYA), ērkeg (SA)

AT hēr; Hlç. her; Türkm. ēr; Soy. ēr; Koyb. ĩr

43. **erken:** ērken (AYA), ērkenden (KYA)

AT ēr; Türkm. ĩr; Az. ēr

44. **eş:** ēş (AİKYA),

AT ēş; Uyg. Br. eş; DLT ĩş; Karag. eyş; Az. eş

45. **et-:** ētmem (AYA), ētmişler (SA), ēd-(KYA), ētdi (KYA), ēdiyir (KYA)

AT ēt-; Yak. ĩt-

46. **geç:** gēş (KYA)

AT kēç; Uyg. kiç; DLT kĩç; Türkm. gĭç; Az. gēc

47. **genç:** gēnç (AYA), gēnşler (SA), gēnş (KYA), gēnç (MYA), gēnşlik (MYA)

AT kēnç; DLT kēnç; Az. gēnc

48. **git-:** gēdiyög (AYA), gētdim (AYA), gētdim (SA), gētmen (SA), gētdik (SA), gētmiş (SA), gēt (AİGİYA), gēTdi (KYA), gēdemēcez (KYA), gētmēvesem (KYA)

AT kēt-; Uyg. kēt-; Br. kēt-

49. **keklik:** kēklik (SA)

AT kēklik; Türkm. kēkilik

50. **ne:** nē (AYA), nēyise (AYA) nēy (AYA), nē (SA), nēgse (AİGİYA), nēy (AİKİYA), nē (KYA), nē (MYA)

AT nē; *Türkm.* nē, nēçe, nēme; *Br.* nā; *DLT* nē

51. **ver-:** vēresi (AYA), vērtim (AYA), vērdim (AYA), vēr (AYA), vērdiler (SA), vērdi (SA), vērmemişler (SA), vērmezler (SA), vērdim (SA), vērdik (SA), vērsin (SA), vērdiK (KYA)

AT bēr-; *Türkm.* bēr-; *Yak.* bier<*bēr; *DLT* bīr-; *Kırg.* bēr-, vēr-; *Hlç.* vīr-

52. **ye-:** yēyög (AYA), yēyez (AYA), yēcek (AYA), yēyodu (SA), yēyollar (SA), yērsiñ (SA), yēdimizi (SA), yērtik (SA), yēniPbatan (SA), yēris (SA), yēyós. (SA), yēyiller (SA), yēyollar (AİGİYA), yēyin (AİKİYA), yēyip (AİKİYA), yēyoru (KYA), yēlle (KYA), yēyoru (MYA)

AT yē-; *Türkm.* ī-, iy-<*yī-<*ye-; *Yak.* sie-<*yē- *DLT* yī-; *Özb.* yē-; *Tarc.* yē-

53. **yetmiş:** yētmiş (AYA), yētmiş (SA)

AT yētmiş; *Yen.* yētmiş, *Uyg.* yetmiş, yitmiş, *Çuv.* sitmīl

İ

54. **gı:** gī (AYA)

AT kī; *DLT* kī; *Türkm.* gīv

55. **kız:** gīS (AYA), gīz (SA), gī^oz (AİSİYA), gīyz (KYA)

AT kīz; *Türkm.* gīz; *Yak.* kīs<*kīz; *Hlç.* qī'z; *Özb.* kīz

56. **yı-<(yu-):** yīka||lardın (AYA), yīkanı (AYA), yīkarsıñ (SA), yīkarız (SA), yīhamadan (SA), yīkanırđı (SA), yīka||lardı (SA), yīkārđık (SA), yīkandırısıñ (SA), yīkamadımız (SA), yīkēdim (SA), yīkanıyırđı (SA), yīkar (AİGİYA), yīkamış (AİKİYA), yīka (AİSİYA)

AT yū-; *Türkm.* yuv-<*yū-; *Yak.* sūy-<*yu-; *Br.* yū-(yıkan-); *Kırg.* cū-; *Özb.* yū-; *Az.* yū-

İ

57. **bir:** bīr, bīrdik (SA)

AT bīr; *Türkm.* bīr; *Yak.* bīr

58. **bin-:** bīndim (AYA)

AT bīn; *DLT* mīn-; *Yak.* bīn-

59. **çiy:** çī (AYA)

AT çīk; *Türkm.* çīğ; *Az.* çiy; *Yak.* sīk

60. **dinle-**: dīnēviri (SA), dīne (AYA), dīnnēcek (KYA)

AT tīn; *Türkm.* dīn; *Yak.* tīn

61. **gir-**: girdi (SA), gīrmişñ (AYA)

AT kīr-; *Türkm.* gīr-; *Yak.* kīr-

62. **iğ:** iğ “hastalık” (AİKYA), iğilemiş (AİKYA)

AT iğ; *DLT* iğ, yīk; *Uygur Br.* iğ, ik; *Türkm.* iğle-

63. **iğ:** iğ “demir ince mil” (AİKYA)

AT ik; *DLT* ik, yīk; *Türkm.* ik

64. **iş:** işimdeki (AYA)

AT iş; *Türkm.* iş; *Yak.* iş; *DLT* iş

65. **sid-**: sīdini⁷ (AYA), sīdik (AİKYA), sīyek (AİKYA)

AT sīd-; *DLT* sīd-; *Yak.* ik

66. **seğirt-**: sīyirTmiş (KYA)

AT sēkri-; *Yak.* ekkirie-; *Nij.* sīkir-; *Az.* seyir-t-

ō

67. **boncuk:** bōncuklu (AYA), bōncuk (SA)

AT mōncuk; *Türkm.* mōncuk;

68. **borç:** bōrcu (AYA), bōrç (SA)

AT bōrç; *Y.* *Uyg.* bōrç

69. **boş:** bōşadıydı (AYA),

AT bōş; *Yak.* bīhan-<bōşun-(kurtul-, halas ol-); *Uyg.* booş; *ET* booş; *Tarc.* bōş, bōşa-, bōşan-

70. **boy:** bōynunu (AYA)

AT bōyın; *DLT* bōyn-ı; bōyn-ın; *Yak.* mōy, mōyn

71. **çoşkun:** cōşgun (AYA)

⁷ “sīdini” kelimesinde yer alan orta hece ünlüsü birincil uzun ünlü değil “sīdini<sīdiğini” gelişiminde görüleceği üzere ses olayları neticesinde meydana gelen ikincil bir uzun ünlüdür.

AT cōş-; *Türkm.* cōş-; *Az.* cuş-; *Kırg.* coşu-

72. **çocuk:** çōCuḡ (AYA)

AT çōčka; *Karag.* şoyşka; *Türkm.* cōcuk

73. **dol-:** dōlmađı (AYA), dōlđurdu (SA), dōlđur (SA)

AT tōl-; *Türkm.* dōl-; *Yak.* tuol-

74. **koş-:** ğōşuP (AYA), ğōşmuş (KYA)

AT kōş-; *Uyg.* kooş-; *DLT* kōş-

75. **koyun:** ğōyún (AYA), ğōyün (AYA), ğōyüncüyüduḡ (AYA), ğōyünü (AYA), ğōyún (SA), ğōyunculuḡ (SA), ğōyünü (SA), ğōyüncülü (SA), ğōyun (AİĠİYA)

AT kōn; *DLT* kōn, kōy, kōyug, kōyun; *Yak.* hōy, hōyn; *Hlç.* kō^on

76. **ol-:** olcēk (AYA), olđu (AYA), olđun (AYA), olşun (AYA), oltu (AYA), olūrşañ (AYA), olđum (SA), olūr (SA), oluyo (KYA), olđu (KYA), olşun (MYA)

AT bōl-; bōl-; *Yak.* buol-; *DLT* bōl-; *Nij.* bōl-; *Tarc.* bōl-; *Az.* ūl-

77. **on:** ōn (AYA), ōn (KYA), ōn (MYA)

AT ōn; *Türkm.* ōn; *Yak.* uon; *ET* oon; *Nij.* ōn; *DLT* ōn; *Karag.* ōn; *Beh. Had.* ōn; *Az.* ūn; *Hlç.* ū^on

78. **oyun:** ōyna (AYA), ōynaşırıs (AYA), ōyna (AİĠİYA)

AT ōyun; *Koyb.* ōyen; *Yak.* ōnú, ōnío-

79. **soğan:** sōvān (AİKYA)

AT sōgun; *DLT* sogun

80. **sor-:** sōr (AYA), sōrcēñ (AYA), sōrdum (AYA), sōrsun (AYA), sōrdu (KYA)

AT sōr(a); *Türkm.* sōra-; *Tarc.* sūra-; *DLT* sōr-

81. **toz:** tōzlu (SA), tōz (MYA)

AT tōz; *Uyg.* tooz; *Türkm.* tōz; *DLT* tōz; *Gag.* tōz

82. **yok:** yōḡ (AYA), yōḡ (AYA), yōḡ (AYA), yōḡ (AYA), yōḡdu (AYA), yōḡluḡ (AYA), yōḡ (SA), yōḡ (KYA), yōḡsa (KYA), yōḡ (MYA), yōḡdu (MYA)

AT yōḡ; *Türkm.* yōḡ; *Yak.* suoh; *ET* yook; *Nij.* yōḡ; *Uyg.* yook; *Az.* yūh; *DLT* yōḡ; *Hlç.* yū^oq; *Beh. Had.* yōḡ

83. **yōri->yürü-:** yōrmañ, yōrúyór, yōrgünín (AYA), yōrür (AİĠİYA)

*AT*yōrı-; *Uyg. Br.* yorrı-, yuorri-; *DLT*yōrı-

84. **yol:** yōlda (AYA), yōlların (KYA)

*AT*yöl; *Türkm.* yöl; *Yak.* suol; *ET.* yool; *Nij.* yöl; *DLT*yöl; *Az.* yül *Beh. Had.* yöl; *Hlç.* yū^ol; *Balk.* cöl

85. **böl-:** bölēşdirillerdi (MYA)

*AT*böl-; *Türkm.* böl-

86. **dön-:** döndük (AYA), dönerke (AYA), döndük (KYA)

*AT*tön-; *DLT*tön-; *Türkm.* dön-

87. **dört:** dört (AYA), dört (SA)

*AT*tört; *Türkm.* dört; *Yak.* tüört, tüöt<*tört; *DLT*tört; *Nij.* dört; *Karag.* tört; *Az.* dört

88. **gök:** göğe (MYA)

*AT*kök; *Türkm.* gök; *DLT*kök; *Az.* göy; *Yak.* küöğ

89. **ögür-:** ögürün (MYA)

*AT*ökir-; *Türkm.* öge-; *Az.* öyü

90. **öz:** özden (AYA), özlü (AYA)

*AT*öz; *DLT*öz; *Türkm.* öz; *Yak.* üös

91. **yörü-<yorı-:** yörüdü mü (KYA)

*AT*yōrı-; *Uyg. Br.* yorrı-, yuorri-; *DLT*yōrı-

92. **yörük:** yörük (SA)

*AT*yōrı-; *Uyg. Br.* yorrı-, yuorri-; *DLT*yōrı-

ü

93. **bu:** bünnar (AYA), bü (AYA), bü (KYA)

*AT*bö; *Türkm.* bü; *Koyb.* bü; *ET*buu; *Az.* bü; *DLT*bü; *Uyg.* boo; *Br.* münī, mūnda

94. **buz:** büz (KYA)

*AT*büz; *DLT*büz; *Türkm.* büz; *Yak.* müz

95. **kucak:** gücağ (KYA)

ATkūçak; *Türkm.* gucak; *Az.* gucak

96. **tuz:** düzliyēñ (AYA)

AT tüz; *DLT* tüz; *Türkm.* düz; *Yak.* tūs

97. **su:** sū (AYA), sū (MYA), sūla (MYA)

AT sūb; *DLT* sūw; *Çuv.* ıv(<*syuv<*sūb)

98. **ulaş-:** ulaşdıķ (AYA)

AT ūla-; *DLT* ūla-, ūla-n-

99. **vur-~~hur-~~:** hürduķ (AYA)

AT hūr-; *DLT* ūr-; *Az.* vur-; *Yak.* ūr-; *Hlç* hur

100. **yu-:** yūdıķ (AİKİYA)

AT yū-; *Türkm.* yuv-<*yū-; *Yak.* sūy-<*yu-; *Br.* yū-(yıkan-); *Kırg.* cū-; *Özb.* yū-; *Az.* yū-

ū

101. **gün:** gūn (AYA)

AT kūn; *Az.* gūn, gūndüz; *Uyg.* kūn, kūn; *DLT* kūn

102. **sūr:** sūrdüm (AYA)

AT sūr-; *Hlç* sūr-; *Yak.* ūr-

103. **tüne-:** dūnek (AİKİYA), dūneller (AİKİYA)

AT tūn; *DLT* tūn; *Türkm.* dūyn, dūn; *Yak.* tūn; *Tuv.* tūn

104. **uyu-:** ūyemeTim (AYA), ūyūmeñ (AİKİYA)

AT ūdı-; *Uyg.* uudı-; *DLT* ū

105. **sūt:** sūt (MYA), sūt (MYA)

AT sūt; *DLT* sūt; *Türkm.* sūyt; *Hlç.* ūt; *Az.* sūd

106. **tüy:** tūlü (AİKİYA), tūnden (MYA)

AT tū; *Uyg.* tūü; *DLT* tū; *Türkm.* tūy; *Yak.* tū

107. **ūğüt-~~öğüt-~~:** ūğüdürdük (MYA)

AT ūki-, ūkit-; *Türkm.* üve-, üvet-; *Az.* üyüt-; *Kırg.* ük-

108. **ün:** ünneşdi (AİKYA), ünmediler (KYA)

AT ün; *DLT* ün; *Türkm.* üyn

109. **yü-<yu-:** yūdū, (AİKYA), yūnek (AİKYA), yūr (KYA), yūr (MYA)

AT yū-; *Türkm.* yuv-<*yū-; *Yak.* sūy-<*yu-; *Br.* yū-(yıkan-); *Kırg.* cū-; *Özb.* yū-; *Az.* yū-

110. **yüz (100):** yūz (AYA), yūs (KYA), yūz (MYA)

AT yūz; *Yak.* sūs; *DLT* yūz

Sonuç

Tekin'in eseri esas alınarak yürütülen bu çalışmada Antalya ve yöresi ağızlarında kullanılan yüz on birincil uzun ünlülü kelime tespit edilmiştir. Ancak Tekin'in listesinde olmasına rağmen bazı kelimeler -örneğin "ğ" erimesi sonucu ses değişikliğine uğramış olduğundan dolayı "tāg>dağ>dā" gibi- listeye alınmamıştır.

Taranan eserlerde Antalya ve yöresi ağızlarında tespit edilen uzun ünlülü kelimeler Ana Türkçe dönemindeki şekilleri ile karşılaştırıldığında çoğunlukla uzun ünlü olan seslerin aynen korunduğu; ancak *AT* bō>bū (KYA) örneğindeki gibi geniş ünlülerde daralma, *AT* çik>çī (AYA) örneğinde görülen ünsüz düşmesi, *AT* dī-> dē (AYA) gibi bazı uzun "i"lerin kapalı uzun "ē"ye dönmesi, *AT* tīn(la->dīn(le-) (SA) örneği gibi önlüleşme ses olayları tespit edilmiştir. Bununla birlikte *AT* yū- fiilinin ünlüsü bazen düzleşerek *yī-* bazen önlüleşerek *yī-* şeklinde uzun ünlülü olarak kullanılmıştır. Aynı fiilin ünlüsünün kısılma eğilimine girerek normal uzunlukta *yū-*(AYA) olarak kullanıldığı da tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma neticesinde genel olarak "al-, ver-, de-, git-, ye-, yu-, ol-" fiilleri ile "var/yok" isimlerinin yoğun bir şekilde uzun ünlülü kullanıldığı ve bu hâli ile bünyesindeki uzun ünlüleri muhafaza ettiği söylenebilir. Birincil uzun ünlülerden art-düz ve geniş özellikli ünlüler bünyesindeki uzunlukları diğer ünlülere kıyasla daha fazla muhafaza edebilmişlerdir.

Örnek kelimeler üzerindeki işaretler

á: /a/ile /e/ arası düz, geniş, yarı art orta damak ünlüsü

â: /a/ile /ı/ arası düz, art, yarı geniş ünlü

è: /e/ ile /i/ arası düz, ön, yarı geniş ünlü

é: /e/ ile /i/ arası düz, ön, yarı açık ünlü

ä: /e/ ile /a/arası düz, yarı art ünlü

ê: /e/ ile /ö/ arası geniş, ön, yarı yuvarlak ünlü

í: /ı/ ile /ı/ arası düz, dar, yarı art ünlü

î: /ı/ ile /u/ arası dar, art, yarı yuvarlak ünlü

ï: /i/ ile /ü/ arası dar, ön, yarı yuvarlak ünlü

ó: /o/ ile /ö/ arası yuvarlak, geniş, yarı art ünlü

ú: /u/ ile /ü/ arası yuvarlak, dar, yarı art ünlü

ğ: Art ünlülerle hece kuran katı, patlayıcı, ötümlü art damak ünsüzü

ğ: Katı, sızıcı, ötümlü, hırıltılı, art damak ünsüzü

ķ: Art veya yarı art ünlülerle hece kuran, katı, patlayıcı, ötümsüz, art damak ünsüzü

K: Ön ve art ünlülerle hece kuran, /k/ ile /g/ arasında katı, patlayıcı, yarı ötümlü ünsüz

Ĵ: Art veya yarı art ünlülerle hece kuran akıcı, sızıcı, ötümlü art damak ünsüzü

ñ: Art ve ön ünlülerle hece kuran akıcı, patlayıcı, ötümlü, genizsi /n/ ünsüzü

P: /b/ ile /p/ arası katı, patlayıcı, yarı ötümlü bir dudak ünsüzü

S: /s/ ile /z/ arası katı, sızıcı, yarı ötümlü bir diş ünsüzü

˘: Ünlüler üzerinde uzunluk işareti

˘: Ünlüler üzerinde kısalık işareti

Kısaltmalar

AT Ana Türkçe

Az. Azerbaycan

Balk. Balkar

Beh. Had. Behçet-ül-Hadayık

Br. Brahmi

Çuv. Çuvaş

DLT Divanü Lügat-it-Türk

ET Eski Türkçe

Gag. Gagauz

Hak. Hakas

Hlç. Halaç

Karag. Garagas

Koyb. Koybalca

Kırg. Kırgız

Nij. Nijniy Novgorod

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

Orh. Orhon**Özb.** Özbekçe**Soy.** Soyon**ŞL** Şâmilü'l-Lüga**Tarc.** Tarcumân, Kitâbu'l-İdrâk ve İbn-i Muhannâ**Türkm.** Türkmen**Tuv.** Tuva**Uyg.** Uygur**Yak.** Yakut**Y. Uyg.** Yeni Uygur**(AYA)** Antalya ve Yöresi Ağızları**(SA)** Serik Ağzı**(AİSİYA)** Antalya İli Serik İlçesi ve Yöresi Ağızları**(AİGİYA)** Antalya İli Gündoğmuş İlçesi ve Yöresi Ağızları**(AİKIYA)** Antalya İli Kumluca İlçesi ve Yöresi Ağızları**(AİKYA)** Antalya İli Örneğinde Karakoyunlu Yörük Ağzı: Ses Bilgisi, Şekil Bilgisi, Söz Varlığı Ve Karakoyunlu Yörük Etnografyası**(EYA)** Elmalı ve Yöresi Ağızları**(GKA)** Gazipaşa (Antalya) Köyleri Ağzı**(KYA)** Korkuteli ve Yöresi Ağızları**(MYA)** Manavgat ve Yöresi Ağızları

Kaynakça

- Başdaş, C. (2007). Türkiye Türkçesinde asli uzunluk belirtileri. *Turkish Studies*, 2(2) 89-101.
- Böhtlingk, O. (1851). *Über die Sprache der Jakuten I-II*, Kaiserliche Akademie der Wissenschaften.
- Buran, A. (1997). *Keban Baskil Ağın yöresi ağızları*. TDK Yayınları
- Ercilasun, A. B. (2000). *Kars ili ağızları-ses bilgisi*. TDK Yayınları
- Erdem, M.D. (2008). Anadolu ağızlarında görülen birincil ünlü uzunlukları üzerine, *Turkish Studies*, 3(3), 502-562.
- Erdem, M. D. & Dağdelen, G. (2012). *Karabük ve yöresi ağızları*. Karabük Valiliği Yayınları
- Eren, M. E. (1997). *Zonguldak-Bartın-Karabük illeri ağızları*. TDK Yayınları.
- Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum ili ağızları* (C. I). TDK Yayınları.
- Gülensoy, T. (1988). *Kütahya ve yöresi ağızları*. TDK Yayınları.
- Gülsevin, G. (2002). *Uşak ili ağızları*. TDK Yayınları.
- Gülsevin, G. (2009). Eski Anadolu Türkçesi ağızlarında uzun ünlüler üzerine. *Dil Araştırmaları*, 5(5), 39-56.
- Kaçalin, M. (1997). Hüseyinoğlu Hasan'ın dört dilli sözlüğü: Şâmilü'l-Lüga, *Türk Dilleri Araştırmaları*, 7, 55-122.
- Korkmaz, Z. (1953). Batı Anadolu ağızlarında aslı vokal uzunlukları. *TDAY-Belleten*, 197-203. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/33806/374365>

- Korkmaz, Z. (1995) Eski Anadolu Türkçesinde aslı ünlü (vokal) uzunlukları. *Türk dili üzerine araştırmalar*, I, TDK Yayınları, 443-458.
- Lajos, L. (1942). Türkçede uzun vokaller. *Journal of Turkology*, 7(0), 82-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuturkiyat/issue/18514/195191>
- Özek, F. (2009). Arapkir/Malatya ağızında birincil uzun ünlüler. *Turkish Studies*, 4(8), 1954-1963.
- Özek, F. (2014). Kemaliye ve yöresi ağızlarında birincil uzun ünlüler. *ZfWT- Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 117-130.
- Şahin, H. (2012). Bursa yerli ağızında birincil uzun ünlüler üzerine. *Diyalektolog*, (5), 1-7.
- Tekin, T. (1995). *Türk dillerinde birincil uzun ünlüler*. Simurg Yayınları.
- Tuna, O. N. (1960). Köktürk yazılı belgelerinde ve Uygurcada uzun vokaller. *TDAY-Belleten*, 8, 213-282. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/38139/440289>
- Yavuz, S. (2013). *Adıyaman ili ve yöresi ağızları*. Turkish Studies Yayınları.
- Yıldırım, F. (2006). *Adana ve Osmaniye illeri ağızları I*. TDK Yayınları.

Taranan Eserler

- (KYA)** Atmaca, E. (2005). *Korkuteli ve yöresi ağızları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- (SA)** Bölük, R. (2012). *Serik ağızı*. Serik Kaymakamlığı Kültür Yayınları
- (AİKYA)** Durmaz, R. (2018). *Antalya ili örneğinde Karakoyunlu Yörük ağızı: ses bilgisi, şekil bilgisi, söz varlığı ve Karakoyunlu Yörük etnografyası*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- (AYA)** Erdem, M.D. & Bölük, R. (2012). *Antalya ve yöresi ağızları*. Gazi Kitabevi
- (MYA)** Görgeç, C. (2020) *Manavgat ve yöresi ağızları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- (AİKİYA)** Güzel, Ö. (2019). *Antalya ili Kumluca ilçesi ve yöresi ağızları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- (AİGİYA)** Kanık, E. (2021). *Antalya ili Gündoğmuş ilçesi ve yöresi ağızları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- (AİSİYA)** Karakaya, M. (2022). *Antalya ili Serik ilçesi ve yöresi ağızları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- (EYA)** Kulle Çoban, E. (2012). *Elmalı ve yöresi ağızları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- (GKA)** Küçükbalı, F.N. (2013). *Gazipaşa (Antalya) köyleri ağızı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

15. Özne yüklem uyumunun altında yatan nöral dinamikler: Delta ve teta salınımlarının ayrıştırıcı rolleri¹

Mehmet AYGÜNEŞ²

APA: Aygüneş, M. (2023). Özne yüklem uyumunun altında yatan nöral dinamikler: Delta ve teta salınımlarının ayrıştırıcı rolleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 276-294. DOI: 10.29000/rumelide.1379194.

Öz

Alanyazında, özne ile yüklem arasındaki uyum ilişkisini Olaya İlişkin Beyin Potansiyeli (OİP) kullanarak inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak, bu ilişkinin beyin salınım dinamikleri perspektifinden ele alındığı sadece bir çalışma (Perez ve diğ., 2012) bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçede özne-yüklem uyumu ilişkisini zaman-frekans analizi ile anlamak, bu uyum ilişkisinin hangi frekans bileşenleriyle karakterize olduğunu belirlemek ve OİP alanyazında öne sürülen kişi ve sayı özelliklerinin farklı şekillerde işlendiği gözleminin beyin salınımları bağlamında doğrulanıp doğrulanamayacağını ortaya koymaktır. Bu araştırmada, 33 katılımcının EEG verilerine Dalgacık Dönüşümü analizi uygulanmış ve katılımcıların dilbilgisel, kişi uyumsuzluğu ve sayı uyumsuzluğu içeren tümcelere verdikleri bilişsel yanıtlar incelenmiştir. Sonuçlar, kişi özelliğinin işlenmesinde delta frekans bandında, sayı özelliğinin işlenmesinde ise, teta frekans bandında güç artışının gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu iki frekans bandında kişi ve sayı özelliklerinin işlenmesinde anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kişi özelliğinin işlenmesinin, sayı özelliğine kıyasla daha fazla özellik veya aşama içermesinden dolayı, bu özelliğin çözümlenmesi için daha fazla bilişsel kaynağa ihtiyaç duyulabileceği ve artan bilişsel yükün karar verme süreçlerinin daha yoğun bir şekilde kullanılmasına etki edebileceği öne sürülmektedir. Bu ek yükün çözümlenmesi, kişi özelliğinin çözümlenmesinde daha büyük bir delta yanıtının ortaya çıkmasının olası bir nedeni olarak görülmektedir. Sayı özelliğinde ise, deney deseninde kullanılan dilbilgisi dışı yapının olası dilbilgisel biçimlerinin sayıca kişi uyumsuzluğuna göre daha fazla olması nedeniyle, sayı özelliğindeki uyumsuzluğun onarımının sözel çalışma belleğinin daha fazla yüklenmesine neden olabileceği düşünülmüştür. Tüm bu bulgular bir araya getirildiğinde, dil işleme süreçlerinin beyinde çeşitli frekans bantları altında özgün şekillerde temsil edilebileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Uyum, işleme, beyin salınımları, delta bandı, teta bandı

Neural dynamics underlying subject-verb agreement: Dissociable roles of delta and theta oscillations

Abstract

In the literature, numerous studies have investigated the neural dynamics of subject-verb agreement relations using event-related brain potential (ERP) analyses. However, only one study (Perez et al.,

¹ Bu çalışma TÜBİTAK (Proje No: 114K607) ve İstanbul Üniversitesi BAP Birimi (Proje No: SDP-2016-21580) tarafından desteklenmiştir.

ETİK: Bu makale için İstanbul Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığınca 03.01.2014 tarihli, 28 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü, Uygulamalı Dilbilim ABD (İstanbul, Türkiye), mehmet.aygunes@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0327-6905. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379194]

2012) has approached this relationship from the perspective of oscillatory dynamics. The aim of the current study is to understand the relationship between person and number agreement in Turkish using time-frequency analysis. The study aims to identify the specific frequency features that characterise these linguistic features. It also aims to test, in the area of brain oscillations, whether there is a difference in the processing of person and number features, as suggested in the ERP literature. Wavelet transform analysis was applied to EEG data collected from 33 participants. Their cognitive responses to sentences containing grammatical, person mismatch and number mismatch were analysed. The results showed a power increase in the delta frequency band during the processing of person features and in the theta frequency band during the processing of number features. As the processing of the person feature involves more features/levels than the number feature, it was suggested that more cognitive resources may be required to analyse the person feature and that this increased cognitive load may affect the more intensive use of decision-making processes. The processing of this additional load was suggested as a possible reason for the larger delta response when processing of the person feature. For the number feature, the number of possible grammatical forms of the non-grammatical sentences used in the experimental design was higher than for the person mismatch, suggesting that the processing of the number feature mismatch may cause a higher demand on verbal working memory. Taken together, these findings suggest that language processing mechanisms may be differentially encoded in the brain across different frequency bands.

Keywords: Agreement, processing, brain oscillations, delta band, theta band

1. Giriş

Özne yüklem uyumu, dilbilgisel yapıların işlenmesinde ele alınan önemli bir fenomendir. Uyum, genel olarak iki üye arasındaki özelliklerin eşleşmesini ifade etmektedir (bkz Chomsky, 1995). Türkçe özelinde değerlendirdiğimizde, bu eşleşen özellikler kişi özelliklerini ve sayı özelliklerini ifade etmektedir.

Sigurdsson (2004) sayı özelliği ile kişi özelliği arasındaki farkı sözdizim içerisindeki yapıları üzerinden betimleyerek, bu iki özelliğin farklı yetkilendirme süreçlerine tabi olduğunu belirtmektedir. Buna göre, sayı özelliği Çekim Öbeği içerisinde yetkilendirilirken kişi özelliği Çekim Öbeğinin yanı sıra daha yukarıda yer alan ve söylemsel özelliklerin yetkilendirildiği Konuşma Eylemine Katılım Öbeği içerisinde yetkilendirilmektedir. Dolayısıyla, kişi ve sayı uyumu arasındaki temel farkı da iki özelliğin yetkilendirilme sürecindeki bu farklılığın oluşturduğu öne sürülmektedir. Nevins (2011)'i ise kişi ve sayı özelliği arasındaki farkın bu özelliklerin iç yapısıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Buna göre, kişi özelliği +/- katılımcı özelliğine sahipken sayı özelliğinde sadece çoğul özelliğinin bulunduğunu diğer bir ifadeyle, tekil olmanın bir özellik olmadığını belirtmektedir. Ackema ve Neeleman'ın (2013, 2018, 2019) geliştirdikleri phi-özellikleri kuramına göre adılar hem kişi hem de sayı özelliği taşımasına karşın kişi ve sayı özelliğinin iç yapısı farklılıklar içermektedir. Kişi özelliğinin belirlenmesinde YAKIN (PROX) ve UZAK (DIST) olmak üzere iki özellik etkili olmaktadır. Sözelimi birinci tekil kişi adlı YAKIN özelliğinin uygulanmasıyla belirlenmektedir. Ancak burada birinci tekil kişiye ulaşmak için kümenin daraltılması gerektiğinden YAKIN işleminin iki kez uygulanması söz konusudur. Buna karşın üçüncü tekil kişi UZAK özelliğinin uygulanmasıyla, ikinci tekil kişi ise hem YAKIN hem UZAK özelliğinin uygulanmasıyla belirlenmektedir. Dolayısıyla kişi adlarında kişi kategorisinden YAKIN ya da UZAK özelliklerinden en az birisi bulunmaktadır. Dahası bu durum birinci, ikinci ve üçüncü kişilerin tümü için geçerlidir. Ancak sayı özelliğinde ise sadece ÇOĞUL özelliğinin bulunduğunu TEKİL özelliğinin belirlenmediği belirtilmektedir. Adıllara ilişkin bu tespitlere ek olarak R-ifadeleri (R-expressions) olarak adlandırdıkları düzenli ad öbeklerinde (AÖ) durumun adılardan farklı olduğu ve AÖ'lerinin, diğer bir

ifadeyle öznenin bir içerik AÖ'sinden oluşması durumunun, adılların aksine kişi özelliği taşımadığını ve sadece sayı özelliği taşıdıkları öne sürülmektedir (Ackema ve Neeleman, 2019). Görüleceği gibi yapılan açıklamalarda farklı bakış açıları ortaya konulsa da temel olarak kişi özelliğinin sayı özelliğine göre daha karmaşık bir yapı sergilediği öne sürülmektedir.

Uyum özelliklerinin bilişsel yapılanmasını tepki süresi (Carminati, 2005; Mancini ve diğ., 2014), onarım analizi (Aygüneş, 2012; Aygüneş, 2013b;), Olaya İlişkin Beyin Potansiyelleri (OİP) (Nevins ve diğ., 2007; Silva-Pereyra ve Carreiras, 2007; Zawiszewski ve Friederici, 2009; Mancini ve diğ., 2011; Aygüneş, 2013a/ Aygüneş ve diğ. 2021; Aygüneş, 2021; Zawiszewski ve diğ., 2016; Aristia ve diğ., 2022), işlevsel Manyetik rezonans Görüntüleme (fMRI) (Mancini ve diğ., 2017) gibi yöntemlerle inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir bölümünde kişi ve sayı uyumunun işlenmesinde farklılık olduğu öne sürülmekle birlikte sınırlı sayıda çalışmada iki özelliğin işlenmesi arasında farklılığın olmadığı belirtilmiştir (ayrıntılı bilgi için bkz. Aygüneş, 2013a/ Aygüneş ve diğ. 2021). Ancak konuyu beyin salınımları çerçevesinde değerlendiren tek bir çalışma (Perez ve diğ., 2012) bulunmaktadır. Bu çalışmanın da odak noktası kişi ve sayı uyumu arasındaki ilişkiden daha çok İspanyolcadaki uyum dışı (unagreement) yapılar oluşturmaktadır. Dahası uyum özelliğini içeren kişi ve sayı uyumu arasındaki ilişkinin test edilmesi için en elverişli veri setinin üçüncü kişi adlarıyla oluşturulan deney setinin olduğu, alanyazında bu çalışmaların bulunmadığı ve konunun daha iyi anlaşılması için bu deney setini içeren çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Ackema ve Neeleman, 2019).

Bu çalışmanın amacı uyum ilişkisinin beyinde işlenme sürecini zaman-frekans analiziyle incelemektir. Bu çerçevede üçüncü kişili adlarla oluşturulan yapılarda uyum özelliklerinin işlenmesinde fark olup olmadığının, bu özelliklerin bilişsel işlenmesinde hangi frekans bantlarının etkili olduğunu belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Elektroensefalogram (EEG), Olaya İlişkin Beyin Potansiyelleri (OİP) ve Olaya İlişkin Salınımlar (OİS)

Beyin, duygularımızı, düşüncelerimizi, davranışlarımızı ve vücut fonksiyonlarımızı kontrol eden merkezi bir kontrol ünitesidir. Olaylara veya uyarılara tepki verirken beyinde ortaya çıkan elektriksel aktiviteler, beyin potansiyelini yansıtan önemli bir gösterge olarak kabul edilir. Bu potansiyeller, bir olaya maruz kaldığımızda beyin aktivitesindeki elektriksel değişikliklerin ölçümlerini temsil eder (Luck, 2014). Olaya ilişkin beyin potansiyelleri olarak adlandırdığımız bu durum bize olayın algılanması, dikkate alınması, anlamlandırılması ve hafızaya alınması gibi süreçler hakkında önemli bilgiler sağlar. Beyindeki nöronal aktivitenin sonucu olarak oluşan bu elektriksel sinyaller Elektroensefalogram (EEG) adı verilen bir yöntem aracılığıyla ölçülür. EEG, beyin etkinliğini doğrudan ölçen bir yöntemdir ve elektriksel aktivitenin kafa yüzeyinden kaydedilmesiyle gerçekleştirilir. OİP ise, bir olayın (sözelimi bir uyarı sunumunun) olduğu andan itibaren oluşan beyin yanıtlarını yansıtır (Luck, 2014). OİP çeşitli bileşenlere sahiptir. Sözelimi N400 bileşeni dil işleme süreçlerinde ortaya çıkan ve sözcük anlamının bütünlüğüyle ilişkili olan bir beyin potansiyel bileşenidir. N400, sözcük anlamının uygunluğunu değerlendirme, dilbilgisi uyumsuzluklarını tespit etme ve sözcük anlamının entegrasyonunu sağlama gibi fonksiyonlarla ilgilidir (Kutas ve Hillyard, 1980). Bunun dışında dilsel süreçlerle ilgili olduğu düşünülen LAN, P600 gibi farklı OİP bileşenleri de bulunmaktadır.³

Beyinden elde edilen EEG sinyalleri homojen bir yapı taşımamakta, yani farklı frekanslardaki salınımların toplamını ifade etmektedir. İnsan beyninin EEG kayıtlarında ilk olarak Berger, 10 Hz'lik bir

³ Ayrıntılı bilgi için bakınız; Aygüneş, 2013a/ Aygüneş ve diğ. 2021

ritmin baskın olduğunu tespit etmiş ve buna alfa ritmi adını vermiştir (Ergen, 2008). Daha sonraki dönemlerde, Berger'in yolundan giden çalışmalarda, beyin tarafından farklı salınımların üretildiği gözlenmiştir. Bu bağlamda, uluslararası olarak kabul gören beş temel salınımdan söz edilmektedir (The International Federation of Societies for Electroencephalography and Clinical Neurophysiology, 1974; Steriade ve diğ., 1990). Bu salınımlar ve ilgili frekans bantları şu şekilde ifade edilebilir: delta bandı 0.1–4 Hz, teta bandı 4–8 Hz, alfa bandı 8–13 Hz, beta bandı 14–30 Hz, gamma bandı > 30 Hz.

Temel olarak, her sinyal farklı frekanstaki sinüzoidal salınımlara ayrılabilir. Bu ayırıştırma işlemi için pek çok yöntem mevcuttur ve en sık kullanılanlar Fourier Dönüşümü ve Dalgacık Dönüşümü'dür (Herrmann ve diğerleri, 2005). Fourier dönüşümü, genel olarak EEG sinyallerinde mevcut olan salınımların zamandan bağımsız olarak kendi içinde tekrarlanan ritmik desenler olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Bu yaklaşım, zaman alanındaki bilgilerin frekans alanına taşınması anlamına gelir; yani eldeki verinin sinüzoidlere ayrıştırılmasıdır. Sinüzoidlere ayırıştırma işlemi temelde, sinüzoidal hareketlerin dairesel hareketler olduğu ve ritmik hareketlerin en basit şekliyle bu sinüzoidlerle ifade edilebileceği fikrine dayanır. Ergen (2008), sinüzoidlerin sabit frekansta olan durağan salınımlar olduğundan, zaman alanındaki sinyallerin sinüzoidlerle ifade edilmesinin zaman bilgisinin kaybına yol açtığını belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle, Fourier dönüşümünde zaman alanındaki bilgi frekans alanına taşınırken zaman bilgisi tamamen kaybolmaktadır. Bu durum yöntemin zamana bağlı salınımların açıklanmasında yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

Fourier dönüşümü dışında Dalgacık Dönüşümü adı verilen yöntem ise, uzun periyotlu düşük frekanslı bileşenleri geniş zaman aralıklarında, kısa periyotlu yüksek frekanslı bileşenleri ise dar zaman aralıklarında analiz ederek daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlar (Ergen, 2008). Zaman-frekans temsiliinde, OİP sadece uyarıcıya bağlı faz kilitlenmesini yansıtır. Bu durum uyarılmış aktiviteyi ifade etmektedir. Fakat, uyarıcı ile faz kilitlenmesi ifade etmeyen ve bu nedenle ortalamada silinen aktivitenin hesaplanması gerektiğinde, bu aktivite toplam aktiviteyi ifade etmektedir. Belirli bir frekanstaki aktivitelerin toplamını hesaplamak için, tek dilimlerin dalgacık dönüşümlerinin mutlak değerleri hesaplanır ve bunların ortalaması alınır (Ergen, 2008).

1.2. Dil çalışmalarında Olaya İlişkin Salınımlar (OİS)

Zaman-frekans alanında gerçekleştirilen dil çalışmaları, delta, teta, alfa ve beta aktivitelerinin dil işlemlerinin farklı yönleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu bölümde, alanyazında dil işleme ile ilgili yapılan OİS çalışmalarındaki temel bulguları ele alarak, bu frekans bantlarının dil işleme süreçlerindeki rolünün ne olduğu açıklanacaktır.

Delta (0.1-4 Hz) aktivitesi, oldukça yavaş bir salınımdır ve normal yetişkinlerde genellikle uykunun derin evrelerinde (Steriade, 2000) veya nörolojik ve psikiyatrik hastalıklarda gözlemlenir (Babiloni ve diğ., 2006; De Jongh ve diğ., 2001; Penolazzi ve diğ., 2008; Spironelli ve Angrilli, 2009b; Tanaka ve diğ., 1998; Vieth ve diğ., 2001; Wienbruch ve diğ., 2003). Delta bandı aynı zamanda bilişsel işlemeyle ilgili OİP bileşeni olan P300 ile ilişkilendirilmiştir (Demiralp ve diğ., 1999). Dahası, delta yanıtları bir oddball görevinde arttığı için bu yanıtların uyarı belirleme ve karar verme süreçleriyle bağlantılı olabileceği belirtilmiştir (Başar-Eroğlu ve diğ., 1992, 2001). Delta bandındaki güç artışının ayrıca katılımcıların içsel konsantrasyon süreçleri ile ilişkili olabileceği ifade edilmektedir (Harmony ve diğ., 1996; Fernandez ve diğ., 1993). Diğer bir deyişle, delta bandındaki güç artışının dikkatle ilişkili bir süreç olduğu belirtilmektedir (Harmony ve diğ., 1996; Schroeder ve Lakatos, 2009; Lakatos ve diğ., 2008; Will ve Berg, 2007). Dilbilimsel bağlamda, delta ve teta gibi düşük frekans bantlarının özellikle sözdizimsel ve

anlambilimsel süreçlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir. Müzik ile dil arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, sözdizimsel olarak bozuk bir dilsel yapının, dizimsel olarak doğru bir akorla sunulduğunda delta ve teta gücünde artış olduğu gözlenmiştir. Bu artışların N400/LAN zaman penceresinde ve P600 zaman penceresinde dolayısıyla 300-800 ms zaman aralığında ve kafa yüzeyinde frontal ve centro-parietal bölgelerde dağılım gösterdiği belirtilmektedir. (Carrus ve diğ., 2011).

Teta bandı, çalışma belleğine ilişkin işlemlerle sıkı bir ilişki taşımaktadır (Jensen ve Tesche, 2002; Ward, 2003). OİS çalışmaları, teta bandının oddball deneylerinde uzayan veya hedef uyarının sunumundan yaklaşık 300 ms sonra ikinci bir zaman penceresine sahip olabileceğini ve bu uzayan teta aktivitesinin seçici dikkatle yakından ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Başar-Eroğlu ve diğ., 1992). Dilbilimsel bağlamda incelendiğinde, teta gücündeki artışın sözcüksel-anlambilimsel bilginin çağrılması (Bastiaansen ve diğ., 2008; Davidson ve Indefrey, 2007) ve sözel çalışma belleğinin yüklenmesini (Bastiaansen, Van Berkum ve Hagoort, 2002a) yansıttığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, teta gücünün belirli görevlere göre farklı topografiler üretebileceği de belirtilmektedir. Örneğin, teta gücündeki artışın sayı kategorisindeki uyumsuzlukta sol yarıküre baskınlığını, cinsiyet kategorisindeki uyumsuzlukta ise sağ yarıküre baskınlığını öne çıkarabileceği öne sürülmüştür (Bastiaansen ve diğ., 2002b). Buna ek olarak, teta bandının kodlama ve bilginin geri çağırılması (Klimesch, 1999), bellek yükleme talepleri (Krause ve diğ., 2000) ve sözcüksel anlambilimsel işleme (Bastiaansen ve diğ., 2005) ile yakından ilişkilendirildiği belirtilmektedir. Anlambilimsel olarak uyumsuz olan sözcüklerin işlenmesi sırasında daha yüksek teta aktivitesi gözlenebilmektedir (Davidson ve Indefrey, 2007; Hald ve diğ., 2006). Diğer çalışmalar, dilbilgisel uyumsuzlukların daha büyük teta aktivitesine yol açabileceğini göstermektedir (Roehm ve diğ., 2004). Perez ve diğ. (2012) de uyumlu bir şekilde, kişi kategorisinde uyumsuzluk içeren cümlelerde teta bandındaki gücün arttığını ve bunun, çalışma belleğinde hâlâ aktif olan bağlamsal bilgi ile işlemlemeye başlanan ve kişi kategorisi açısından uyumsuzluk içeren eylemin ilişkilendirilmesindeki güçlüğü yansıttığını belirtmiştir. Sonuç olarak, teta bandının OİP bileşenlerinden N400 ve erken P600 ile yakından ilişkilendirildiği, teta bandındaki güç artışının çalışma belleği işlemleriyle ilişkili olduğu ve uyumsuzluk içeren yapılarla birlikte teta gücünün arttığı öne sürülmektedir.

Alfa bandı, anlamsal bilginin işlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bastiaansen ve Hagoort, 2006). Özellikle yüksek alfa frekanslarının (11-12 Hz), anlambilimsel bilginin geri çağırılmasıyla sıkı bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. Sözcük dizileri ve tümcelerde anlambilimsel değerlendirme görevlerinde daha geniş bir işleme ihtiyacı olduğunda yüksek alfa bandının gücünün azaldığı görülmektedir (Klimesch ve diğ., 1997a; Klimesch ve diğ., 1997b; Rohm ve diğ., 2001). Öte yandan, düşük alfa bandı (8-10 Hz) genel nitelikli dikkatle yakından ilişkilendirilirken, daha fazla dikkat gerektiği durumlarda bu bandın baskılandığı belirtilmiştir (Bastiaansen ve diğ., 2002; Brunia, 1993; Foxe ve diğ., 1998; Klimesch ve diğ., 1998; Klimesch, 1999; Lopes da Silva, 1991; Steriade ve diğ., 1990). Alfa bandı, uyanıklık ve dikkatle ilişkilendirildiği gibi (Klimesch ve diğ., 1992), aynı zamanda anlambilimsel bellek (Klimesch, 1994, 1996; Klimesch ve diğ., 1998) ile de ilişkilendirilmiştir. Anlambilimsel olarak bozuk olan sözcüklerde azalan alfa gücünün gözlemlendiği saptanmıştır (Klimesch ve diğ., 1997b). Ayrıca, daha yoğun bir dikkat seviyesi alfa bandındaki gücün azalmasına yol açabilmektedir (Babiloni ve diğ., 2004; Bastiaansen ve diğ., 2001; Klimesch ve diğ., 1998; Worden ve diğ., 2000; Perez ve diğ., 2012). Uyum çalışmalarına bakıldığında ise, kişi uyumsuzluğunda dilbilgisel koşullara göre daha düşük alfa gücünün gözlemlendiği ve bu durumun OİP verileriyle birleştirilerek, kişi uyumsuzluğunda alfa bandındaki güç azalmasının kişi uyumsuzluğunun söylem düzeyindeki sunumundan kaynaklanabileceği ve bu durumun OİP bileşeninde N400 gözlemlenmesi ile paralellik gösterdiği ifade edilmiştir (Perez ve diğ., 2012). Sonuç olarak, alfa bandının dikkat gereksinimini yansıttığı ve bozulma içeren yapılara yönelik dikkatin artması

durumunda bu bandın etkilendiği, alfa bandının anlambilimsel bellek ile ilişkisi olabileceği aynı zamanda anlambilimsel işleme güçlüklerini yansıtabileceği öne sürülmektedir.

Beta bandındaki aktivasyon öncelikle hareket planlaması ve motor imlemeyi içeren motor korteks aktiviteleri ile ilişkilendirilmiştir. Ancak beta aktivitesinin bilişsel ve dilbilimsel süreçlerle de ilişkili olabileceği üzerine çalışmalar yapılmıştır (Weiss ve Rappelsberger, 1996). Özellikle düşük beta frekans bandındaki (13-18 Hz) güç artışının, dilbilgisel yapılardan oluşan tümceleri anlama süreciyle bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Bastiaansen ve diğ., 2010). Bu düşük beta güç etkisinin, çalışma belleğinden alınan dilbilgisel yapı parçalarını birleştirme işlemi yansıttığı ileri sürülmüştür (Hagoort, 2003, 2005). Dilbilimsel açıdan incelendiğinde, düzgün cümlelerle kıyaslandığında dilbilgisel açıdan bozuk cümlelerde düşük beta bandındaki güçte bir azalma olduğu gözlenmiştir. Bu durum, sözdizimsel bütünleme sürecindeki zorluğu yansıtmaktadır. Perez ve diğ. (2012) kişi uyumsuzluğu içeren koşullarda düşük beta bandındaki spektral gücün, dilbilgisel açıdan uyumlu koşula göre azaldığını ve bu azalmanın sözdizimsel açıdan yapısal bozulmalarla örtüştüğünü belirtmiştir (Bastiaansen ve diğ., 2010). Bu durumda kişi uyumsuzluğunun neden olduğu bütünleme veya eşleştirme zorluklarına ve biçimsel-dilbilgisel eşleşmelerin güçlüğüne işaret ettiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, düşük beta aktivitesinin sözdizimsel çalışma belleği ile ilişkili olduğu, yüksek beta aktivitesinin ise anlambilimsel bütünleme süreçleriyle ilişkilendirilebileceği öne sürülmektedir (Weiss ve diğ., 2001a; Weiss ve diğ., 2001b; Weiss ve diğ., 2003).

Sonuç olarak, farklı frekans bantlarının dil işleme sürecinde farklı dilbilimsel işlemlerle ilişkili olabileceği gözlenmektedir. Ancak dil alanındaki zaman-frekans analizlerinin sınırlı olması ve mevcut çalışmaların genellikle belirli dillere odaklanması genellemelerin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Alanyazındaki salınım dinamiklerinin incelenmesinin, uyum işlemlerinin nörofizyolojik temellerini anlamak için önemli bir zemin sağlayabileceği ifade edilmektedir (Perez ve diğ., 2012).

2. Yöntem

2.1. Katılımcılar

Çalışmada toplam 33 katılımcı (15 erkek, 18 kadın) yer almıştır. Bu katılımcıların tümü sağ el tercihinde sahip ve normal/düzeltilmiş görme yeteneklerine sahiptir. Katılımcılar, lisans düzeyinde eğitim almış veya eğitimlerine devam etmektedirler.⁴

2.2. EEG Kaydı ve Zaman-Frekans Analizi

Çalışmada 32 kanallı EEG sistemi kullanılarak uluslararası 10/20 sistem yerleşimine göre EEG kaydı gerçekleştirilmiştir. Referans olarak, iki kulak memesine yerleştirilen elektrotların ortalaması alınarak referanslama çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, göz hareketlerinden kaynaklanan artefaktları tespit edebilmek için sağ gözün nazyon ve dış kantus bölgelerine elektrotlar yerleştirilmiş ve elektro-okülogram (EOG) kaydı alınmıştır. Çalışma süresince kafa yüzeyindeki elektrot dirençleri 6 k Ω 'ın altına düşürülmüş, referans ve EOG elektrotlarının direnci ise 3 k Ω 'ın altına çekilmiştir. EEG kaydındaki örnekleme oranı 500 Hz olarak belirlenmiştir. EEG verilerinde öncelikle kas artefatları temizlenmiş ve göz artefatlarını elemine etmek için Bağımsız Bileşen Analizi yöntemi kullanılmıştır.

⁴ Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Tıp Fakültesi Etik Kurulu tarafından uygun bulunmuştur.

2.3. Zaman-Frekans (Dalgacık Dönüşümü) Analizi

EEG verisindeki artefaktlar temizlendikten sonra, analizlerde dilimleme işlemi kritik eylemin sunumuna zamansal kilitli olarak -500 ms'den 800 ms'ye kadar yapılmış, ayrıca taban seviye düzeltilmesi -500 ms'den -300 ms'e kadar uygulanmıştır.

Zaman-frekans analizleri, Dalgacı Dönüşümü (Wavelet Transform) yöntemiyle hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sırasında, Herrmann ve diğerleri (2005) ile Ergen (2008) çalışmaları temel alınarak şu algoritma uygulanmıştır:

$$|W_x^\Psi(b, a) = A_\Psi \cdot \int \Psi^* \left(\frac{t-b}{a} \right) \cdot x(t) \cdot dt$$

Algoritmada a= ölçeklemeyi, b=ötelemeyi, t= zamanı, x (t)= zaman alanındaki sinyali, Ψ^* = dalgacığa ilişkin fonksiyonun konjüstasyonunu, A_Ψ = dalgacık normalizasyonunu, dt = bir t anındaki türevi ifade etmektedir.

Bu algoritma çerçevesinde, EEG sinyalinin zaman içindeki ana dalga fonksiyonu ölçeklendirilmiş ve ötelenmiş bir versiyonu ile bu versiyonun sinyal üzerine konvolüsyonu gerçekleştirilmiştir. Bu sayede Dalgacık Dönüşümü, hem frekans hem de zaman bilgisini korurken, Fourier dönüşümünden farklılaşmaktadır. Fourier dönüşümünde frekans bilgisi korunurken da zaman bilgisi kaybedilir. Dalgacık dönüşümünde ise, delta bandı gibi düşük frekanslı bantları daha geniş, gama bandı gibi yüksek frekans bantları daha dar zaman pencerelerinde incelenebilmektedir.

Dalgacık dönüşümü, OİP ortalaması üzerinden hesaplanabileceği gibi, tüm OİP dilimlerinin ayrı ayrı dalgacık dönüşümleri hesaplanabilir ve ardından bunların ortalaması alınabilir. İlk yaklaşım, uyarıcıyla senkronize olan, yani faz kitlemesi gösteren Uyarılmış Aktiviteyi yansıtırken, ikinci yaklaşım, uyarıcıya hem senkronize olan hem de olmayan aktiviteyi, yani Toplam Aktiviteyi gösterecektir. Bu bağlamda, çalışmada hem uyarana zamansal olarak senkronize olan Uyarılmış Aktivite (Evoked Power) hem de uyarana zamansal olarak senkronize olan ve olmayan aktivitelerin toplamını ifade eden Toplam Aktivite (Total Power), delta (1-4 Hz) ve teta (4-7 Hz) bantlarındaki enerjiler için hesaplanmıştır. İstatistiksel analiz aşamasında, ilk olarak koşullar arasındaki farklılıkları belirlemek için herhangi bir düzeltme yapılmadan p değeri <0.01 olarak belirlenmiş ön bir test uygulanmıştır. Bu anlamlılık eşiği altında olan zaman-frekans bölgeleri için ayrıca tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir.

ANOVA analizi yanal alanlar için oluşturulan gruplar ve orta hat elektrotları için oluşturulan gruplar için ayrı ayrı oluşturulmuştur. EEG kayıtlarında ve istatistiksel analizlerde, Aygüneş, 2013a/ Aygüneş ve diğ. 2021'de olduğu gibi, yanal bölgelerde, sol-ön (F3,F7,FC3,FT7), sağ-ön (F4,F8,FC4,FT8), sol-arka (CP3,TP7,P3,P7) ve sağ-arka (CP4,TP8,P4,P8), oluşturulan dört ilgi alanı ve orta hattaki beş ilgi alanı (Fz,FCz,Cz,CPz,Pz) temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, yanal bölgeler için gerçekleştirilen ANOVA analizinde aşağıdaki faktörler yer almıştır: KOŞUL (3 seviye: dilbilgisel, kişi uyumsuzluğu, sayı uyumsuzluğu) × ANTERİÖR-POSTERİÖR (AP) dağılım (2 seviye: ön, arka) × LATERİZASYON (Lat) (2 seviye: sol, sağ). Orta hattaki ikinci ANOVA analizi için ise aşağıdaki faktörler yer almıştır: KOŞUL (3 seviye: dilbilgisel, kişi uyumsuzluğu, sayı uyumsuzluğu) × ANTERİÖR-POSTERİÖR dağılım (5 Seviye: Fz,FCz,Cz,CPz,Pz). Elde edilen p değerleri üzerinde Greenhouse-Geisser düzeltmesi (Greenhouse-Geisser, 1959) uygulanmıştır.

2.4. Gereç

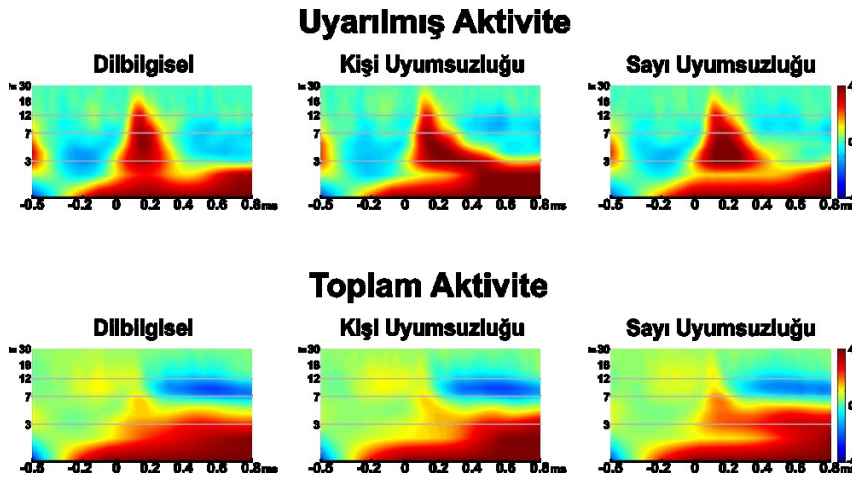
Ackema ve Neeleman'ın (2019) kişi ve sayı özelliklerinin işlemlenmesini anlamak için henüz üzerinde hiçbir keşif yapılmayan üçüncü kişi adlarıyla oluşturulan deney setinin büyük önem arz ettiğini belirtmektedir. Böylesi bir deney setinin Mancini ve diğ (2011)'in özne olarak açık AÖ kullanımının yarattığı kişi özelliğinin devre dışı bırakılmasının aksine hem kişi hem de sayı kategorisinde uyumsuzluk içereceği belirtilmektedir. Bu nedenle, uyum özelliklerinin zaman-frekans dinamiğini incelemek için üçüncü kişili yapılar tercih edilmiştir. Tüm tümcelerde özneler, üçüncü tekil kişili yapılar kullanılarak oluşturulmuştur. Kişi uyumsuzluğunu göstermek için ikinci tekil kişi eki olan "-sIn" ve sayı uyumsuzluğunu belirtmek için üçüncü çoğul kişi eki olan "-lEr" eki kullanılmıştır (Tablo 1). Her bir koşul, çalışmada 50 tümce ile temsil edilmiştir. Dilbilgisel yapılarla dilbilgisi dışı yapıları dengelemek için dilbilgisel koşullara benzer dolgu tümceleri eklenmiş, ancak bu tümceler analiz edilmemiştir.

Tablo 1. Örnek deney tümceleri

Örnek tümce	Koşullar	N
O şimdi süt iç-iyor-Ø	Dilbilgisel	50
*O şimdi süt iç-iyor-sun	Kişi Uyumsuzluğu	50
*O şimdi süt iç-iyor-lar	Sayı Uyumsuzluğu	50

3. Bulgular

Zaman-frekans alanında, hem uyarılmış aktiviteye hem de toplam aktiviteye bakıldığında koşullar arasındaki farklılıkların özellikle delta (1-4 Hz) ve teta (4-7 Hz) gibi düşük frekanslı bantlarda lokalize olduğu gözlenmektedir (Şekil 1). Bu nedenle çalışmada sadece bu frekans bandlarına odaklanılacaktır.



Şekil 1. Uyarılmış aktivitenin ve toplam aktivitenin zaman-frekans alanındaki dağılımı

3.1. Delta Bandı (1-4 Hz)

Delta frekans bandında uyarılmış aktiviteye odaklanıldığında, hem 300-500 ms zaman aralığında hem de 500-800 ms zaman aralığında anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Her iki zaman aralığı bir bütün olarak ele alındığında, uyarılmış aktivitede delta frekans bandında kişi uyumsuzluğu

koşulunda ve dilbilgisel koşulda sayı uyumsuzluğuna kıyasla güç artışının belirgin olduğu ve bu artışın kafa yüzeyinde orta hatta geniş bir dağılım gösterdiği görülmektedir (Şekil 2 Panel 1A, Şekil 3 Panel 2A).

Uyarılmış aktivitede, 300-500 ms zaman aralığında Koşul×AP×LAT etkileşiminde anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ($F(2,64) = 4.257, p < 0.05$). Koşullar arasındaki ikili karşılaştırmalara göz atıldığında, farklılığın yalnızca dilbilgisel koşul ile sayı uyumsuzluğu koşulundan kaynaklandığı ve sayı uyumsuzluğu koşulunun hem dilbilgisel hem de kişi uyumsuzluğu koşuluna göre daha az enerji ürettiği görülmektedir (Tablo 3).

500-800 ms zaman aralığında ise, Koşulun ana etkisinin hem yanal bölgelerdeki istatistiksel analizde, $F(2,64) = 4.078, p < .05$, hem de orta hattaki istatistiksel analizde, $F(2,64) = 4.737, p < .05$, anlamlı farklılığa yol açtığı görülmektedir. Bu zaman aralığında, koşulların karşılaştırılmasına dair ikili analizlerde, yanal bölgelerde anlamlı farklılığın kişi uyumsuzluğu ve sayı uyumsuzluğu koşulları arasındaki farktan kaynaklandığı, orta hatta ise kişi uyumsuzluğu ve sayı uyumsuzluğu koşulları arasındaki farkın yanı sıra dilbilgisel koşul ile sayı uyumsuzluğu arasındaki farkın da etkili olduğu görülmektedir (Tablo 3, Şekil 2 Panel 1A, Şekil 3 Panel 2A).

3.2. Teta Bandı (4-8 Hz)

Teta frekans bandındaki toplam aktiviteye yönelik değerlendirmede, üç koşul altında da kafa yüzeyinin ön bölgesinde güç artışı gözlemlendiği, ancak sayı uyumsuzluğu koşulunda bu senkronizasyonun diğer koşullara göre daha belirgin olduğu tespit edilmiştir (Şekil 2 Panel 1B, Şekil 3 Panel 2B). Teta bandındaki toplam aktiviteye dair incelemede 200-800 ms zaman aralığında, Koşul'un ana etkisinin hem yanal bölgelerde ($F(2,64) = 11.185, p < 0.01$), hem de orta hatta ($F(2,64) = 12.165, p < 0.01$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. İkili karşılaştırmalar incelendiğinde, hem kişi uyumsuzluğu ve sayı uyumsuzluğu koşulları arasındaki farkın, hem de dilbilgisel koşul ile sayı uyumsuzluğu arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 2).

	Toplam Aktivite	Dilbilgisel vs Kişi Uyumsuzluğu	Dilbilgisel vs Sayı Uyumsuzluğu	Kişi Uyumsuzluğu vs Sayı Uyumsuzluğu
200-800 ms				
<i>Yanal Alanlar</i>				
Teta Bandı (4-7 Hz)	Koşul	(1,32) n.s.	17,210***	15,929***
	<i>Orta Hat</i>			
	Koşul	(1,32) n.s.	14,182***	25,985***

AP: Anterior-Posterior, Lat: Lateral

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$, n.s.; anlamlı değil

Tablo 2. Toplam aktivitede teta bandında koşulların ikili olarak karşılaştırılması

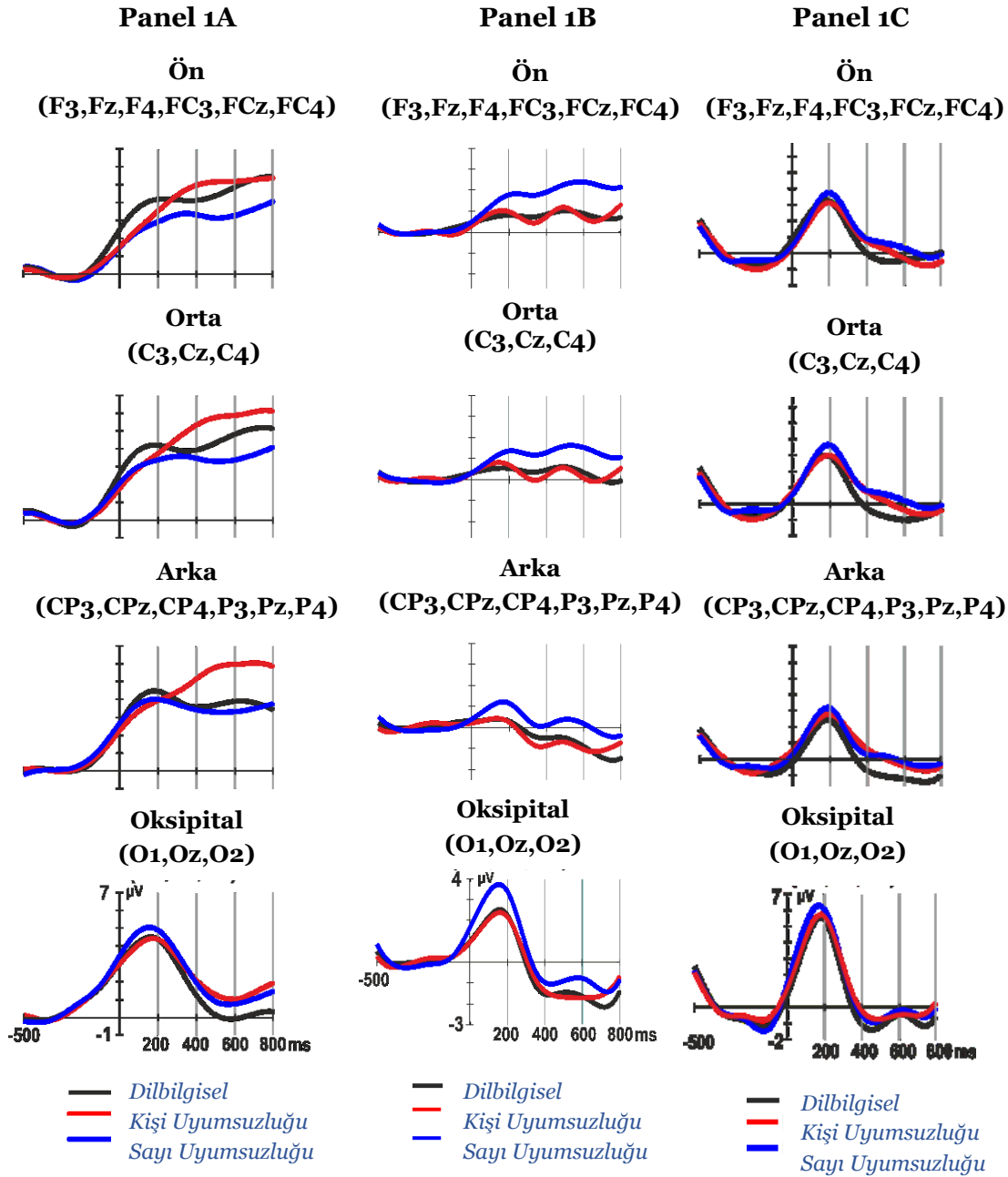
Teta frekans bandındaki uyarılmış aktivite yanıtlarına bakıldığında, dilbilgisel koşulda kafa yüzeyinin arka bölgesinde güçte desenkronizasyon görülürken sayı uyumsuzluğu koşulunda kafa yüzeyinin ön bölgesinde senkronizasyon olduğu gözlemlenmektedir (Şekil 2 Panel 1C, Şekil 3 Panel 2C). Teta frekans bandındaki uyarılmış aktivitenin değerlendirildiği 400-600 ms zaman aralığında, yanal bölgelerde, Koşul'un etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır, ($F(2,64) = 3.490$, $p < 0.05$). İkili karşılaştırmalar incelendiğinde, dilbilgisel koşul ile sayı uyumsuzluğu koşulu arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir (Tablo 3).

	Uyarılmış Aktivite		Dilbilgisel vs Kişi Uyumsuzluğu	Dilbilgisel vs Sayı Uyumsuzluğu	Kişi Uyumsuzluğu vs Sayı Uyumsuzluğu
Delta Bandı (1-3 Hz)	300-500 ms	df			
	Yanal Alanlar				
	Koşul× Ap×Lat	(1,32)	n.s.	7,862**	n.s.
	500-800 ms				
	Yanal Alanlar				
	Koşul	(1,32)	n.s.	n.s.	9,795**
Orta Hat	Koşul	(1,32)	n.s.	4,510*	9,567**
	400-600 ms				
	Yanal Alanlar				
Teta Bandı (4-7 Hz)	Koşul	(1,32)	n.s.	6,395*	n.s.

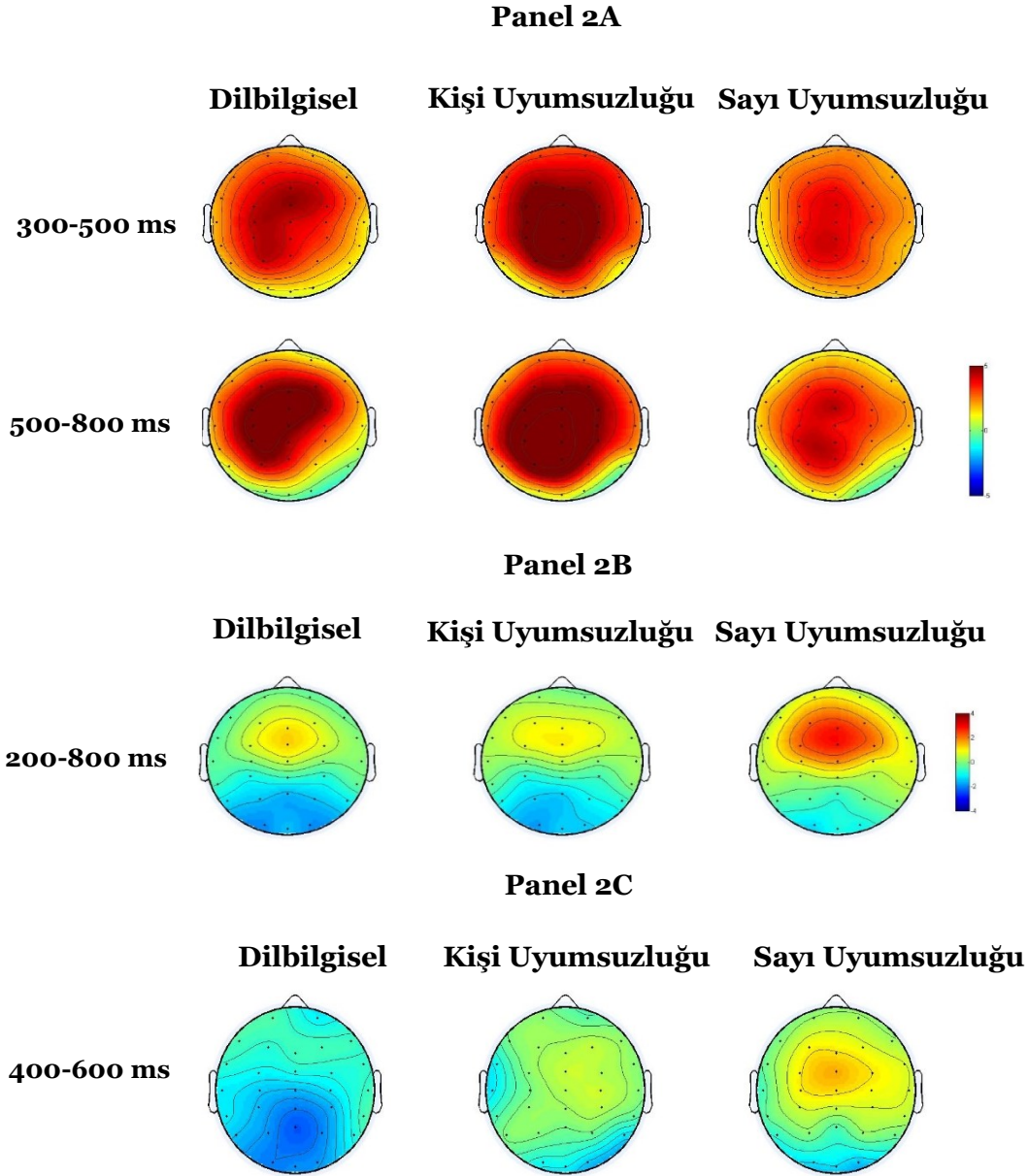
AP: Anterior-Posterior, Lat: Lateral

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$, n.s.; anlamlı değil

Tablo 3. Uyarılmış aktivitede delta ve teta bandında koşulların ikili olarak karşılaştırılması



Şekil 2. Büyük ortalamalar uyarınca, eylemin sunumuna zamansal kilitli olarak oluşan yanıtlar (Panel 1A: Uyarılmış delta aktivitesi, Panel 1B: toplam teta aktivitesi, Panel 1C: uyarılmış teta aktivitesi)



Şekil 3. İlgili zaman penceresindeki topografiler (Panel 2A: Uyarılmış delta aktivitesi, Panel 2B: toplam teta aktivitesi, Panel 2C: uyarılmış teta aktivitesi)

4. Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Türkçede özne yüklem uyumunun zaman-frekans alanındaki görünümünü belirlemektir. Böylece kişi ve sayı özelliklerinin işlenmesinin farklı frekans bantlarına lokalize olup olmadığının, olası farklılık frekans temellerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Bulgulara bakıldığında, uyarılmış delta aktivitesinde 500-800 ms zaman penceresinde kişi uyumsuzluğu ile sayı uyumsuzluğu arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın kişi uyumsuzluğunda, sayı uyumsuzluğuna göre delta yanıtının daha büyük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Teta bandına bakıldığında ise, toplam teta aktivitesinde 200-800 ms zaman

penceresinde kişi uyumsuzluğu ile sayı uyumsuzluğu arasında anlamlı farklılığın olduğu, farklılığın teta yanıtının sayı uyumsuzluğunda daha büyük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla çalışmada kişi özelliğinin işlenmesinde delta yanıtının sayı özelliğinin işlenmesinde ise, teta yanıtının temel olarak etkili olduğu görülmektedir.

Alanyazında delta gücündeki değişimin uyarının belirlenmesi ve karar verme süreçleriyle ilintili olduğu (Başar Eroğlu ve diğ., 1992) ayrıca bu bandın dikkat süreçleriyle (Harmony ve diğ., 1996; Schroeder ve Lakatos, 2009) ilintili olabileceği belirtilmektedir. Teta yanıtının ise, sözel çalışma belleğine ilişkin işlemlerle (Bastiaansen ve diğ., 2002a) ve sözcüksel-anlambilimsel bilginin çağırılmasıyla (Bastiaansen ve diğ., 2008) ilişkilendirildiği görülmektedir. Kişi özelliklerini konu alan bir çalışmada ise, kişi uyumsuzluğunda teta yanıtında artış olduğu ve bu artışın çalışma belleğinde aktif biçimde bulunan bilginin bütünlenmesini yansıtabileceği belirtilmektedir (Perez ve diğ., 2012).

Alanyazındaki bulgulara paralel olarak bu analizde kişi uyumsuzluğunda görülen uyarılmış delta yanıtının beklenmeyen, sıklığı düşük ya da bilişsel olarak belirginlik taşıyan (Başar-Eroğlu ve diğ., 1992) uyarıların işlenmesiyle inilti olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, kişi özelliğinin işlenmesinde delta gücündeki artış, bu özelliğin bilişsel belirginliğinin fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Buna paralel olarak, dilbilimsel bağlamda delta frekans bandındaki güç artışı, dil işleme süreçlerinin belirli aşamalarında daha yoğun bilişsel çaba veya dikkat gerektiğini veya dilin daha karmaşık veya anlamca daha derinlemesine işlendiğini ifade edebilir. Bu tür bir güç artışı, dilbilgisi ve anlam yapılarını işleme süreçlerindeki artan bilişsel yükün bir yansıması olabilir. Karmaşık yapıların çözümlenmesi için daha fazla zihinsel çaba harcanan durumlarda delta frekansında güç artışının ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Bu, dil işleme süreçlerindeki karmaşıklık ve bağlam içi anlama daha iyi ulaşmak için beyin tarafından daha fazla kaynağın ayrıldığını ifade etmektedir. Bu tür bir artış, özellikle dilbilgisi kurallarının anlaşılması, sözcük anlamlarının daha derinlemesine çözümlenmesi veya tümcenin bütününün daha kapsamlı bir şekilde anlamlandırılması gibi daha üst düzey dilbilgisel işlemlerin devreye girdiği durumları işaret edebilir. Kişi özelliğini işleme sürecinde gözlenen artan delta güç aktivitesi, bu özelliğin çözümlenmesinde bilişsel yükün arttığını ve daha karmaşık dilbilgisel işlemlerin gerçekleştirilmesi sırasında beyin kaynaklarının yoğun bir şekilde kullanıldığını gösterebilir. Nevins (2011), kişi özelliğinin +/- katılımcı ve +/- konuşucu özellikleri taşıdığını, ancak sayı özelliğinin sadece çoğul biçimini içerdiğini ifade ederek sayı özelliğinin eksik ögesi karşıtlık içerdiğini vurgulamıştır. Ackema ve Neeleman (2013, 2018, 2019) farklı bir yaklaşımla kişi özelliğinin YAKIN ve UZAK özelliklerine göre ikili özellik kalıbıyla ancak kişinin sadece çoğul özelliği ile tek bir özellik kalıbıyla belirlendiğini belirtmektedir. Öte yandan, Sigurdsson (2004), sayı özelliğinin dilbilgisel bir nitelik taşıdığını ve Çekim Öbeği içerisinde yetkilendirildiğini, kişi özelliğinin ise söylemsel bir nitelik taşıdığı için Çekim Öbeği yanı sıra Konuşma Eylemine Katılım Öbeğiyle de etkileşime girdiğini belirtmektedir. Bu dilbilimsel yaklaşımlara dayanarak, kişi özelliğinin yetkilendirilmesinin sayı özelliğine kıyasla daha fazla özellik veya aşama içermesi nedeniyle bu özelliğin çözümlenmesi için daha fazla bilişsel kaynağa ihtiyaç duyulabileceği sonucuna varılabilir. Bu artan bilişsel yük, karar verme süreçlerinin daha yoğun bir şekilde kullanılmasını gerektirebilir. Bu da kişi özelliğinin çözümlenmesinde daha geniş bir bilişsel çaba ve daha fazla dikkat gerektiği anlamına gelmektedir. Sonuç olarak, bu ek yükün çözümlenmesi, kişi özelliğinin çözümlenmesinde daha büyük bir delta yanıtının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, kişi özelliğinin dil işleme süreçlerinde daha yoğun bir bilişsel çaba, dikkat ve karar verme süreçlerinin daha etkin kullanılması gerektirdiğini gösteren önemli bir kanıt niteliği taşımaktadır.

Alanyazında teta gücü ile sözel çalışma belleği arasında ilişki olduğunu öne süren pek çok çalışma bulunmaktadır (Bastiaansen, Van Berkum ve Hagoort, 2002a). Dahası teta gücü ile sayı kategorisindeki uyumsuzluk ile ilişki kurulduğu da dikkat çekmektedir (Bastiaansen ve diğ., 2002b). Benzer biçimde bu çalışmada da sayı uyumsuzluğunda teta gücündeki artış, çalışma belleğinde tutulan bilgilerin entegrasyonundaki zorluğu yansıttığı düşünülmektedir. Çalışmada sayı uyumsuzluğu koşulu kişi uyumsuzluğu koşulundan farklı olarak daha fazla dilbilgisel alternatif içerdiğinden (örneğin, 1a-b-c gibi), bu durum olası onarım sürecini zorlaştırabilir. Bu çoklu dilbilgisel alternatifler çalışma belleğine daha fazla yük getirerek, sayı uyumsuzluğunda teta yanıtının artmasına yol açmış olabilir.⁵

Sayı uyumsuzluğu ve dilbilgisel alternatifleri:

(1) *O şimdi süt içiyorlar.

(1a) Dilbilgisel alternatif 1: O şimdi süt içiyor.

(1b) Dilbilgisel alternatif 2: Onlar şimdi süt içiyorlar.

(1c) Dilbilgisel alternatif 3: Onlar şimdi süt içiyor.

Kişi uyumsuzluğu ve dilbilgisel alternatifleri:

(2) *O şimdi süt içiyorsun.

(2a) Dilbilgisel alternatif 1: O şimdi süt içiyor.

(2b) Dilbilgisel alternatif 2: Sen şimdi süt içiyorsun.

5. Sonuç

Bu araştırma kapsamında, Türkçede özne ile yüklem arasındaki uyum ilişkisi beyin salınım dinamikleri açısından ele alınmıştır. Bu bağlamda, kişi ve sayı özellikleri arasındaki işleme farklılıklarının zaman-frekans boyutlarında kendini gösterdiği ve bu özelliklerdeki işlemlenin delta ve teta frekans aralıklarındaki güç artışlarıyla karakterize olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, kişi özelliğinin işlenmesi ile delta yanıtı arasında, sayı özelliğinin işlenmesi ile teta yanıtı arasında bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgular, dil işleme süreçlerinin beyinde frekans bantları altında özgün şekillerde temsil edilebileceğini göstermektedir. Ancak gerek uyum gibi spesifik konularda hangi beyin salınımlarının hangi zaman-frekans özelliği ile karakterize olduğunun belirlenmesi gerekse farklı beyin salınımlarının dilsel işleme sürecinde ne anlama geldiğini daha iyi anlaşılması için ileri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Ackema P. ve Neeleman A (2019). Processing Differences Between Person and Number: A Theoretical Interpretation. *Front. Psychol.* 10:211.
- Ackema, P. ve Neeleman, A. (2013). Subset controllers in agreement. *Morphology* 23, 291–323.
- Ackema, P., ve Neeleman, A. (2018). *Features of Person: From the Inventory of Persons to their Morphological Realization*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Arista, J., Fasquel, A. Ott, L., Brunelliere, A. (2022). Understanding same subject-verb agreement differently: ERP evidence for flexibility in processing representations involved in French subject-verb agreement. *Journal of Neurolinguistics*, 63, 1-20.

⁵ Bu çalışmadaki bulguların aksine Perez ve diğ. (2012) sayı özelliği yerine kişi özelliklerinin işlenmesi ile teta bandındaki güç artışı arasında ilişki kurmakta ve bunun, çalışma belleğinde hâlâ aktif olan bağlamsal bilgi ile işlemlemeye başlanan ve kişi kategorisi açısından uyumsuzluk içeren eylemin ilişkilendirilmesindeki güçlüğü yansıttığını belirtmektedir.

- Aygüneş, M. (2012). Türkçede uyum özelliklerinin onarım tabanlı incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 9 (1), 1-19.
- Aygüneş, M. (2013a). *Türkçede uyum özelliklerinin Olaya İlişkin Beyin Potansiyelleri (OIP) çerçevesinde incelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Aygüneş, M. (2013b). Türkçede üçüncü kişide kişi ve sayı özelliklerinin özelliklerinin onarım tabanlı incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(4), 255-268.
- Aygüneş, M. (2021). Person and number hierarchy in Turkish: A processing-based approach. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 24, 409-440.
- Aygüneş, M., Kaşıkçı, I., Aydın, Ö., Demiralp, T. (2021). The processing of person and number features in Turkish: An Event Related Potentials (ERP) Study. *Dilbilim Araştırmaları*, 32(1), 31-52.
- Babiloni, C., Frisoni, G., Steriade, M., Bresciani, L., Binetti, G., Del Percio, C., Geroldi, C., Miniassi, C., Nobili, F., Rodriguez, G., Zappasodi, F., Carfagna, T., Rossigni, P.M. (2006). Frontal white matter volume and delta EEG sources negatively correlate in awake subjects with mild cognitive impairment and Alzheimer's disease. *Clinical Neurophysiology* 117, 1113-1129.
- Babiloni, C., Miniussi, C., Babiloni, F., Carducci, F., Cincotti, F., Del, P.C., Sirello, G., Fracassi, C., Nobre, A.C., Rossini, P.M. (2004). Sub-second "temporal attention" modulates alpha rhythms. A high-resolution EEG study. *Brain Research. Cognitive Brain Research* 19, 259-268.
- Başar-Eroglu, C., Başar, E., Demiralp, T., Schurmann, M. (1992). P300-response: possible psychophysiological correlates in delta and theta frequency channels. *An Review International Journal Psychophysiology*, 13, 161-179.
- Bastiaansen, M. C. M., Böcker, K. B. E., ve Brunia, C. H. M. (2002). ERD as an index of anticipatory attention? Effects of stimulus degradation. *Psychophysiology*, 39,1, 16-28.
- Bastiaansen, M. C. M., Magyari, L., ve Hagoort, P. (2010). Syntactic unification operations are reflected in oscillatory dynamics during on-line sentence comprehension. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22, 1333-1347.
- Bastiaansen, M. C. M., van Berkum, J. J. A., ve Hagoort, P. (2002b). Syntactic processing modulates the theta rhythm of the human EEG. *Neuroimage*, 17,3, 1479-1492.
- Bastiaansen, M. C. M., ve Brunia, C. H. M. (2001). Anticipatory attention: An event-related desynchronization approach. *International Journal of Psychophysiology*, 43, 91-107.
- Bastiaansen, M. C., Oostenveld, R., Jensen, O., ve Hagoort, P. (2008). I see what you mean: Theta power increases are involved in the retrieval of lexical semantic information. *Brain and Language*, 106, 15-28.
- Bastiaansen, M. C., van Berkum, J. J., ve Hagoort, P. (2002a). Syntactic processing modulates the theta rhythm of the human EEG. *Neuroimage*, 17,3, 1479-1492.
- Bastiaansen, M., Hagoort, P. (2006). *Oscillatory neuronal dynamics during language comprehension*, içinde: C. Neuper, W. Klimesch (Yay.), *Event-Related Dynamics of Brain Oscillations*. Progress in Brain Research, 159, Elsevier, Amsterdam, ss. 179-196.
- Bastiaansen, M.C., van der Linden, M., Ter Keurs, M., Dijkstra, T., Hagoort, P., (2005). Theta responses are involved in lexical-semantic retrieval during language processing. *Journal of Cognitive Neuroscience* 17, 530-541.
- Brunia, C.H., (1993). Waiting in readiness: gating in attention and motor preparation. *Psychophysiology* 30, 327-339.
- C.S. Herrmann, Demiralp, T. (2005). Human EEG gamma oscillations in neuropsychiatric disorders, *Clinical Neurophysiology*. 116,2719-2733.
- Carminati, M.N. (2005). Processing reflexes of hierarchy (person>number>gender) and implications for linguistic theory. *Lingua*,115, 259-285.

- Carrus, E., Koelsch, S., Bhattacharya, J. (2011). Shadows of music language interaction on low frequency brain oscillatory patterns. *Brain ve Language* 119, 50–57
- Chomsky, Noam, (1995). *The Minimalist Program*. MIT Press.
- Davidson, D. J., ve Indefrey, P. (2007). An inverse relation between event-related and time-frequency violation responses in sentence processing. *Brain Research*, 1158, 81–92.
- De Jongh, A., de Munck, J., Baayen, J., Jonkman, E., Heethaar, R., van Dijk, B., (2001). The localization of spontaneous brain activity: first results in patients with cerebral tumors. *Clinical Neurophysiology* 112, 378–385.
- E. Basar, C. Basar-Eroglu, S. Karakas, M. Schurmann. (2001). Gamma, alpha, delta, and theta oscillations govern cognitive processes, *International Journal of Psychophysiology*, 39, 241–248.
- Ergen, M. (2008). *Olaya İlişkin Beyin Potansiyellerinin (OİP) tek EEG dilimlerinde analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Fernandez, T., Harmony, T., Rodriguez, M., Reyes, A., Marosi, E. and Bernal, J. (1993). Test-retest reliability of EEG spectra1 parameters during cognitive tasks. I. Absolute and relative power. *International Journal of Neuroscience*, 68, 255-261.
- Foxe, J.J., Simpson, G.V., Ahlfors, S.P., (1998). Parieto-occipital approximately 10 Hz activity reflects anticipatory state of visual attention mechanisms. *Neuroreport* 9, 3929-3933.
- Hagoort, P., (2003). Interplay between syntax and semantics during sentence comprehension: ERP effects of combining syntactic and semantic violations. *Journal of Cognitive Neuroscience* 15, 883-899.
- Hagoort, P., (2005). On Broca, brain, and binding: a new framework. *Trends in Cognitive Sciences* 9, 416-423.
- Hald, L.A., Bastiaansen, M.C., Hagoort, P., (2006). EEG theta and gamma responses to semantic violations in online sentence processing. *Brain and Language*, 96, 90–105.
- Harmony, T., Fernandez, T.F., Silva, J., (1996). EEG delta activity: an indicator of attention to internal processing during performance of mental tasks. *International Journal of Psychophysiology*, 24, 161–171.
- Jensen, O., Tesche, C.D., (2002). Frontal theta activity in humans increases with memory load in a working memory task. *European Journal of Neuroscience*, 15, 1395–1399.
- Klimesch, W. (1994). *The structure of long-term memory: A connectivity model for semantic processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klimesch, W. (1996). Memory processes, brain oscillations and EEG synchronization. *International Journal of Psychophysiology*, 24, 61-100.
- Klimesch, W., (1999). EEG alpha and theta oscillations reflect cognitive and memory performance: a review and analysis. *Brain Research Reviews* 29, 169–195.
- Klimesch, W., Doppelmayr, M., Pachinger, T., Ripper, B., (1997a). Brain oscillations and human memory: EEG correlates in the upper alpha and theta band. *Neuroscience Letters*, 238, 9-12.
- Klimesch, W., Doppelmayr, M., Pachinger, T., Russegger, H., (1997b). Event-related desynchronization in the alpha band and the processing of semantic information. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 6, 83-94.
- Klimesch, W., Doppelmayr, M., Pachinger, T., Russegger, H., ve Schwaiger, J. (1998). Functional correlates of alpha desynchronization [Special Issue]. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 116.
- Klimesch, W., Doppelmayr, M., Russegger, H., Pachinger, T., ve Schwaiger, J. (1998). Induced alpha band power changes in the human EEG and attention. *Neuroscience Letters*, 244, 73-76.
- Klimesch, W., Pfurtscheller, G. and Schimke, H. (1992). Pre- and poststimulus processes in category judgement tasks as measured by event-related desynchronization (ERD). *Journal of Psychophysiology*, 6, 186–203.

- Krause, C. M., Sillanmaki, L., Koivisto, M., Saarela, C., Haggovist, A., Laine, M., ve diğ. (2000). The effects of memory load on event-related EEG desynchronization and synchronization. *Clinical Neurophysiology*, 111, 2071–2078.
- Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1980). Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. *Science*, 207(4427), 203–205.
- Lakatos, P., Karmos, G., Mehta, A.D., Ulbert, I., Schroeder, C.E., (2008). Entrainment of neuronal oscillations as a mechanism of attentional selection. *Science* 320, 110.
- Lopes da Silva, F.H., (1991). Neural mechanisms underlying brain waves: from neural membranes to networks. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology* 79, 81-93.
- Luck, S. J. (2014). *An introduction to the event-related potential technique*. MIT press.
- Mancini, S., Molinaro, N., Rizzi, L. ve Carreiras, M. (2011). A person is not a number: Discourse involvement in subject-verb agreement computation. *Brain Research*, 1410, 64-76.
- Mancini, S., Postiglione, F., Laudanna, A. Ve Rizzi, L. (2014). On the person-number distinction: Subject-verb agreement processing in Italian. *Lingua*, 146, 28-38.
- Mancini, S., Quiñones, I., Molinaro, N., Hernandez-Cabrera, J. A., and Carreiras, M. (2017). Disentangling meaning in the brain: left temporal involvement in agreement processing. *Cortex* 86, 140–155
- Nevins, A. (2011). Multiple agree with clitics: Person complementarity vs. omnivorous number, *Natural Language ve Linguistic Theory*, 29, p. 939-971.
- Nevins, A., Dillon, B., Malhotra, S., ve Phillips, C. (2007). The role of feature number and feature-type in processing Hindi verb agreement violations. *Brain Research*, 1164, 81-94.
- Penolazzi, B., Spironelli, C., Angrilli, A. (2008). Delta EEG activity as a marker of dys- functional linguistic processing in developmental dyslexia. *Psychophysiology* 45, 1025–1033.
- Perez, A., Molinaro, N, Mancini, S., Barraza, P., Carreiras, M. (2012). Oscillatory dynamics related to the Unagreement pattern in Spanish. *Neuropsychologia* 50, 2584–2597.
- Roehm, D., Schlesewsky, M., Bornkessel, I., Frisch, S., ve Haider, H. (2004). Fractionating language comprehension via frequency characteristics of the human EEG. *NeuroReport*, 15,3, 409–412.
- Rohm, D., Klimesch, W., Haider, H., Doppelmayr, M. (2001). The role of theta and alpha oscillations for language comprehension in the human electroencephalogram. *Neuroscience Letters*, 310, 137-140.
- Schroeder, C.E., Lakatos, P. (2009). Low-frequency neuronal oscillations as instruments of sensory selection. *Trends in Neurosciences*, 32, 9–18.
- Sigurdsson, H.A. (2004). The Syntax of Person, Tense and Speech Features. *Italian Journal of Linguistics* 16, 219-251.
- Silva-Pereyra, J. F. ve Carreiras, M. (2007). An ERP study of agreement features in Spanish. *Brain Research*, 1185, 201-211.
- Spironelli, C., Angrilli, A. (2009b). EEG delta band as a marker of brain damage in aphasic patients after recovery of language. *Neuropsychologia* 47, 988–994.
- Steriade, M. (2000). *Brain electrical activity and sensory processing during waking and sleeping*. içinde: Kryger, M.H., Roth, T., Dement, W.C. (Yay.), Sleep Medicine. Saunders Company, Philadelphia, ss. 93–111.
- Steriade, M., Gloor, P., Llinás, R., Lopes da Silva, F.H., Mesulam, M. (1990). Basic mechanism of cerebral rhythm activities. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology* 76, 481-508.
- Steriade, M., Gloor, P., Llinás, R., Lopes da Silva, F.H., Mesulam, M. (1990). Basic mechanism of cerebral rhythm activities. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology* 76, 481-508.

- T. Demiralp, A. Ademoglu, M. Schurmann, C. Basar-Eroglu, E. Basar (1999). Detection of P300 waves in single trials by the wavelet transform (WT), *Brain and Language*, 66, 108-128.
- T. Demiralp, J. Yordanova, V. Kolev, A. Ademoglu, M. Devrim, V.J. Samar (1999). Time- frequency analysis of single-sweep event-related potentials by means of fast wavelet transform, *Brain and Language*, 66, 129-145.
- Tanaka, A., Kimura, M., Yoshinaga, S., Tomonaga, M., Mizoguchi, T. (1998). Quantitative electroencephalographic correlates of cerebral blood flow in patients with chronic subdural hematomas. *Surgical Neurology* 50, 235-240.
- The International Federation of Societies for Electroencephalography ve Clinical Neurophysiology (IFSECN), (1974).
- Vieth, J., Kober, H., Ganslandt, O., Möller, M., Kamada, K., (2001). *The clinical use of MEG activity associated with brain lesions*. İçinde: Nenonen, J., Ilmoniemi, R., Katila, T. (Yay.), Biomag 2000. Helsinki University of Technology, Espoo, ss. 387-394.
- Ward, L. M. (2003). Synchronous neural oscillations and cognitive processes. *Trends in Cognitive Sciences*, 7,12, 553-559.
- Weiss, S., Berghoff, C., Rappelsberger, P., ve Mueller, H. M. (2001a). *Elektrophysiologische Hinweise zur Kategorisierung von Verben*. Proceedings of the 1. Jahrestagung der Gesellschaft fuer Aphasieforschung und Behandlung: Bielefeld, s. 64.
- Weiss, S., Mueller, H. M., King, J. W., Kutas, M., ve Rappelsberger, P. (2001b). EEG- coherence analysis of naturally spoken English relative clauses. *Brain Topography* 13, 317.
- Weiss, S., Rappelsberger, P. (1996). EEG coherence within the 13-18 Hz band as a correlate of a distinct lexical organization of concrete and abstract nouns in humans, *Neuroscience Letters*, 209,1,17-20.
- Weiss, S., ve Mueller, H. M. (2003). The contribution of EEG coherence to the investigation of language. *Brain and Language* 85, 325-343.
- Wienbruch, C., Moratti, S., Elbert, T., Vogel, U., Fehr, T., Kissler, J., Schiller, A., Rockstroh, B. (2003). Source distribution of neuromagnetic slow wave activity in schizophrenic and depressive patients. *Clinical Neurophysiology* 114, 2052-2060.
- Will, U., Berg, E. (2007). Brain wave synchronization and entrainment to periodic acoustic stimuli. *Neuroscience Letters*, 424, 55-60.
- Worden, M.S., Foxe, J.J., Wang, N., Simpson, G.V. (2000). Anticipatory biasing of visuospatial attention indexed by retinotopically specific alpha-band electroencephalography increases over occipital cortex. *Journal of Neuroscience*, 20, 1-6.
- Zawiszewski, A. ve Friederici, A.D. (2009). Processing canonical and non-canonical sentences in Basque: the case of object-verb agreement as revealed by event-related brain potentials. *Brain Research*, 1284, 161-179.
- Zawiszewski, A., Santesteban, M. ve Laka, I. (2016). Phi-features reloaded: An ERP study on person and number agreement processing. *Applied Psycholinguistics*, 37(3), 601- 626.

16. Ali Şir Nevâyî'nin *Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ ile Vakfiye* adlı eserlerinde iletişim fiilleri

Muhsin UYGUN ¹

APA: Uygun, M. (2023). Ali Şir Nevâyî'nin *Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ* ile *Vakfiye* adlı eserlerinde iletişim fiilleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 295-326. DOI: 10.29000/rumelide.1379163.

Öz

İletişim; bireyin duygu ve düşüncelerini, hayallerini, bilgilerini farklı yollarla diğer bireylere aktarması durumudur. Bireyler yazı ile bu aktarımı sağlayabilecekleri gibi sözle de bu aktarımı gerçekleştirebilirler. Sözlü aktarımda bireyler anlatma, söyleme, bildirme, konuşma, sorma gibi pek çok kategoride fiil kullanırlar ve iletişimlerini bu fiiller sayesinde gerçekleştirmiş olurlar. Günümüzde hem yazılı hem de sözlü olarak insanların iletişimde hangi fiilleri kullandıkları rahatlıkla tespit edilebilir. Videolar, ses ve görüntü kayıt aletleri gibi pek çok teknolojik cihazlar bireylerin iletişim temelinde kullandıkları söz varlığını tespit etmemizi kolaylaştırmaktadır. Ancak geçmiş dönemde insanların iletişim için hangi fiilleri kullandıklarını anlamanın yegâne yolu, elimize ulaşan edebî eserlerdir. Ali Şir Nevâyî Çağatay Türkçesinin en kudretli şair ve yazarıdır. Nevâyî'nin yazdığı eserler hem edebî değerleri hem de Çağatay Türkçesinin özelliklerini en iyi şekilde yansıtma bakımından büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızda Ali Şir Nevâyî'nin *Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ, Vakfiye* adlı eserlerindeki iletişim fiilleri tespit edilmeye ve bu fiillere ait söz varlığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu tespit yapılırken Hüseyin Yıldız'ın *Eski Uygurcada Mental Fiiller* adlı doktora çalışmasında yer alan iletişim fiilleri tasnifi ve çalışmasında verdiği örnekler esas alınmıştır. Öncelikle Nevâyî'ye ait 4 eser tek tek taranmış, metinlerdeki anlamlardan hareketle iletişim ifade eden kök fiiller, türemiş fiiller ve birleşik fiiller bir liste hâline getirilmiştir. Çalışmanın sonucunda iletişim amacıyla kullanılan toplam 124 fiil belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Ali Şir Nevâyî, Çağatay Türkçesi, iletişim fiilleri

Communication verbs in Ali Şir Nevâyî's *Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ* and *Vakfiye*

Abstract

Communication is the state of transferring one's feelings and thoughts, dreams and information to other individuals in different ways. Individuals can provide this transfer through writing, but they can also realize this transfer verbally. In verbal transmission, individuals use verbs in many categories such as telling, reporting, speaking, asking, and they realize their communication through these verbs. Today, it is easy to determine which verbs people use in communication, both in writing and orally. Many technological devices such as videos, audio and video recorders make it easier for us to identify the vocabulary used by individuals on the basis of communication. However, the only way to understand which verbs people used for communication in the past period is the literary works that have reached us. Ali Şir Nevâyî is the most powerful poet and writer of Chagatai Turkish. The

¹ Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD (Konya, Türkiye), akademisyen66@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7901-9094. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379163]

works written by Nevâyî are of great importance in terms of both their literary value and their reflection of the features of Chagatai Turkish in the best way. In our study, the communication verbs in Ali Şir Nevâyî's Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Ajem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ, Vakfiye were tried to be determined and the vocabulary of these verbs was tried to be revealed. While making this determination, the classification of communication verbs in Hüseyin Yıldız's doctoral study titled Mental Verbs in Old Uyghur and the examples given in his study were taken as basis. First of all, 4 of Nevâyî's works were scanned one by one, and the root verbs, derived verbs and compound verbs expressing communication were made into a list based on their meanings in the texts. As a result of the study, a total of 124 verbs used for communication were identified.

Keywords: Ali Şir Nevâyî, Chagatai Turkish, communication verbs

Giriş

İletişim, en ilkel topluluklardan en gelişmiş topluluklara kadar her milletin yeme içme, uyuma, dinlenme gibi en temel gereksinimlerinden biri olmuştur. Sosyal bir varlık olan insan; duygu ve düşüncelerini, bilgi ve birikimlerini, fikirlerini başka insanlara aktarma ve insanları etkileme amacını her daim gütmüştür. Bu aktarımda da dillerin söz varlıkları, yani isimler ve fiiller temel bir görev üstlenmişlerdir. İsimler nesnelere karşılarken fiiller ise hareketleri karşılamaktadır. Dil bilimciler gerek isimleri gerekse fiilleri görevleri, üstlendikleri anlamları vb. durumlara göre tasnif etmeye çalışmışlardır. Türkiye Türkçesinin grameri üzerine çalışma yapan araştırmacılardan bazıları fiillerin tasnifi meselesine eğilmişler ve ilgili çalışmalarında tasnif denemeleri yapmışlardır. Ancak bu tasniflerin çoğunlukla yapı bakımından olduğu, tematik bir sınıflamanın tam anlamıyla yapılmadığı görülmektedir.

Necmettin Hacıeminoğlu, *Türk Dilinde Yapı Bakımında Fiiller* adlı eserinde fiillerin çeşitli bakımlardan sınıflandırılmasına ihtiyaç olduğunu ifade etmiş ve şu sınıflandırmayı yapmıştır:

- A. Yapılarına göre fiiller (kök fiiller, türemiş fiiller, birleşik fiiller).
- B. Muhtevalarına göre fiiller (hareket bildiren fiiller, iş bildiren fiiller, oluş bildiren fiiller, tavrı bildiren fiiller).
- C. Durumlarına göre fiiller (asıl fiiller, yardımcı fiiller).
- Ç. Kullanılışlarına göre fiiller (nihai fiil olarak, mastar olarak, fiil ismi olarak, sıfat olarak, zarf olarak).
- D. Fail ile ilgilerine göre fiiller (etken, ettirgen, edilgen, işteş).
- E. Nesne ile ilgilerine göre fiiller (geçişli fiiller, geçişsiz fiiller, dönüşlü fiiller).
- F. Mahiyetine göre fiiller (olumlu, olumsuz, iktidarî) (Hacıeminoğlu, 1992, s. 15).

Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi* adlı eserinde fiilleri yapı bakımından *basit fiiller, türemiş fiiller ve birleşik fiiller* (Korkmaz, 2009, s. 528); içerikleri bakımından *oluş bildiren fiiller, bir kılış ve kılış bildiren fiiller ve durum ve tasvir bildiren fiiller* (Korkmaz, 2009, s. 531-533); anlamları bakımından *esas fiiller ve yardımcı fiiller* (Korkmaz, 2009, s. 533); *kılış biçimleri*

bakımından fiiller (Korkmaz, 2009, s. 354); *çatıları bakımından fiiller* (Korkmaz, 2009, s. 538) olmak üzere 5 başlıkla ele almıştır.

Bu iki tasnif haricinde birçok araştırmacı tarafından yazılan gramer kitaplarının ekserisinde fiillere ait sistemli bir tasnif yapılmadığı, fiilleri kip ekleri, şahıs ekleri, birleşik çekimler, çatı ekleri vb. bakımdan bir tasnif olmadan işledikleri söylenebilir (Deany, 1995; Ediskun 1996; Ergin, 2004; Banguoğlu 2007; Gencan 2007; Karaağaç, 2012).

Hüseyin Yıldız, fiillerin tematik sınıflandırılması hususunda Türkiye’de çok fazla çalışmanın bulunmadığını belirtir. Yapılan çalışmaların ayrıntılı hazırlanmadığını, 2000 yılından sonra yapılan çalışmaların da konuya giriş mahiyetinde olduğunu, analitik yorum yapabilen ve bir yenilik getiren tespitlerin de sayıca çok olmadığını ifade eder. Ayrıca tematik sınıflandırmanın Avrupalı ve Rus ekolüyle yetişmiş olan Orta Asyalı Türk bilim adamlarınca bilindiği ve yapıldığı söyledikten sonra *Seyitnazar Anzarov, Z. İ. Bugadova, Kuliyeu, Levin* gibi birçok araştırmacının yaptığı tasnifi verir (bk. Yıldız, 2016, s. 43-63).

Mental fiiller ve iletişim fiilleri

İngilizce kökenli bir sözcük olan *mental*, “zihinsel, zihnî, aklî” anlamdadır ve bu sözcüğün kavram alanı zihinsel, aklî ve ruhsal etkinliklerden oluşmaktadır. Mental fiil kavramı ile de zihne ait olan ve insan zihninde gerçekleşen hareketler ifade edilmektedir (Doğan & Erdin, 2021, s. 194). Türkçe Sözlük’te iletişim “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması; bildirişim, haberleşme, iletişim” biçiminde açıklanmıştır (URL-I: <https://sozluk.gov.tr/>). Bu açıklamadan hareketle iletişim fiillerini insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için kullandıkları eylemler olarak tanımlayabiliriz. Mental fiil, İngilizcede doğmuş ve gelişmiş bir kavramdır. Bu yüzden yabancı literatürde mental fiil üzerine yapılmış çalışmalar oldukça kapsamlı ve çoktur. Türkoloji’de ise yeni sayılabilecek bir konudur. Bundan dolayı da çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Fakat son yıllarda Türkoloji dünyasında da mental fiiller üzerine yapılan çalışmaların arttığı görülür (Doğan & Erdin, 2021, s. 195). Çalışmamızın temelini oluşturan iletişim fiillerini Halliday, Levin gibi Batı’daki dil bilimi uzmanları mental fiillerden ayrı değerlendirmişlerdir. Rusya’da yetişen Türkoloji uzmanları da genellikle iletişim fiillerini mental fiillerin dışında ayrı bir fiil sınıfı olarak kabul etmişlerdir. Türkiye’de Özen Yaylagül (2005), Savaş Şahin (2012), Erkan Hirik (2018) ve Hüseyin Yıldız (2016) gibi mental fiiller üzerine çalışmalar yapan bilim insanları ise iletişim fiillerini mental fiillerin bir alt sınıfı olarak ele almışlardır (Doğan, 2022, s. 244). Türkiye’de mental fiiller üzerine çalışan araştırmacıların tamamının iletişim fiillerine ait bir bahis açtığı, bu fiillerle ilgili bir sınıflama yaptığı ve iletişim fiillerinin sınırlarını çizdiğini söylemek güçtür. İletişim fiilleri kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu fiillerle ilgili yapılan tasnif ve çalışmalardan bahsetmekte yarar vardır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Özen Yaylagül, *Türk Runik Harfli Metinlerdeki Mental Fiiller* adlı makalesinde Runik harfli metinlerden elde ettiği malzemeyi *Duyu Fiilleri, Duygu Fiilleri, Anı ve Uslamlama Fiilleri ve Açıklama Fiilleri* olmak üzere 4 başlıkta değerlendirmiş, iletişim ifade eden fiilleri *Açıklama Fiilleri* başlığında işlemiştir (Yaylagül, 2005, s. 24).

Melek Erdem, *Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde İletişim Fiilleri* başlıklı çalışmasında Seyitnazar Arnazarov’un iletişim fiillerini 1. *Söyleme Sürecinin İçeriğini Anlatan Fiiller (duygu katkısı olmayan fiiller, olumlu duygu katkısı olan fiiller ve olumsuz duygu katkısı olan fiiller)*, 2. *Söyleme Sürecinin Tarzını Anlatan Fiiller (söyleme sürecinin tarzını genel anlamda anlatan fiiller, yüksek tonlu*

konusmayı niteleyen fiiller, alçak sesli konuşmayı niteleyen fiiller, söyleme sürecinin hoşluğunu, güzelliğini anlatan fiiller, çok ve anlaşılmaz konuşmayı niteleyen fiiller) olmak üzere iki ana başlıkta ele aldığını, Arnazarov'un bu tasnifinin Türk dilinin fonksiyonel dil bilgisi çalışmalarında kullanılabileceğini ifade etmiştir (Erdem, 2007, s. 97-102). Erdem; Türkiye Türkçesi, Gagavuz Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesindeki iletişim fiillerini tablolar hâlinde vermiştir.

Savaş Şahin, *Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller* adlı doktora tezinde iletişim fiillerini idrak fiilleri başlığı altında vermiştir. Şahin'in idrak fiilleri ile ilgili yaptığı tasnif şöyledir: *Anlama İfade Eden Fiiller, Bilme İfade Eden Fiiller, Düşünme İfade Eden Fiiller, Karar verme ve Anlaşma İfade Eden Fiiller, Kararsız Kalmayı İfade Eden Fiiller, İnanma İfade Eden Fiiller, Fark Etme, Ayırt Etme İfade Eden Fiiller, Niyet, İstek, Tasarlama, Arzu İfade Eden Fiiller, Hayal İfade Eden Fiiller, Dikkat Etme İfade Eden Fiiller, Onaylama, Doğrulama Eden Fiiller, Çıkarımda Bulunma İfade Eden Fiiller, Öğüt İfade Eden Fiiller, Öğrenme ve Öğretme İfade Eden Fiiller, Tahmin İfade Eden Fiiller, Akıllanma İfade Eden Fiiller, Unutma İfade Eden Fiiller, Hatırlama İfade Eden Fiiller, İletişim Fiilleri* (Şahin, 2012, s. 68). Şahin iletişim fiillerini; *Konuşma İletişim Fiilleri ve Tartışma, Münakaşa İfade Eden İletişim Fiilleri* olmak üzere iki alt başlığa ayırmıştır (Şahin, 2012, s. vii-viii).

Hüseyin Yıldız, *Eski Uygur Türkçesinde Mental Fiiller* adlı doktora çalışmasında iletişim fiillerini biliş fiilleri başlığında ele almış ve şu tasnifi yapmıştır: *Sözlü Temas Fiilleri (Konuşma Fiilleri, Söyleme Fiilleri, Bildirme Fiilleri, Anlatma Fiilleri, Ezber Fiilleri, Şikâyet Fiilleri, Sorma Fiilleri), Ses Çıkarma Fiilleri, Tartışma Fiilleri (Söyleşme Fiilleri, İtiraz Fiilleri, Münakaşa Fiilleri, Müzakere Fiilleri), Övgü Fiilleri, Açıklama-İtiraf Fiilleri, Öğüt Fiilleri, İstek Fiilleri, Kandırma Fiilleri, Şarkı Söyleme Fiilleri, Emir Fiilleri, Ant Fiilleri, Kınama Fiilleri, Hakaret Fiilleri, Kutlama Fiilleri, Kabul Fiilleri, Alay Fiilleri, İltifat Fiilleri* (Yıldız, 2016, s. 66-67).

Fatih Doğru, *Risâletü'n-Nushiyye'de İletişim Fiilleri* adlı yazısında Levin'in sınıflandırmasını esas aldığını ifade etmiştir. Doğru'nun verdiği bilgilere göre Levin, fiilleri 57 sınıfa ayırmıştır ve bu sınıflardan biri de iletişim fiilleridir. Çalışmaya göre iletişim fiilleri; *Mesaj Aktarma Fiilleri, Anlatma Fiilleri, Konuşma Tarzı Fiilleri, İletişim Aracı Fiilleri, Konuşma Fiilleri, Gevezelik Fiilleri, Söyleme Fiilleri, Sızlanma Fiilleri, Tavsiye Fiilleri* olmak üzere 9 ayrı alt başlıkta ele alınmıştır (Doğru, 2021, s. 139-141). Doğru, çalışmasında Levin'in bu sınıflandırmasına ayrıca "memnuniyet fiilleri" sınıfı da eklediğini ve Levin'in yargı fiilleri sınıfında yer verdiği iletişim anlam alanına giren bazı fiillerin de bu kapsamda değerlendirildiğini ifade etmiştir (Doğru, 2021, s. 142).

Oğuz Ergene, *Kutadgu Bilig'de Sözlü İletişim* adlı çalışmasında Kutadgu Bilig'de geçen fiiller, isimler ve bunların kavram alanlarına giren diğer sözcükleri tespit etmiş ve bu sözcükleri görev ve yapıları bakımından ele alarak listelemiştir (Ergene, 2019).

Serpil Soydan ve Muzaffer Saz, *Lisânü't-Tayr'da İletişim Fiilleri* adlı çalışmalarında Seyitnazar Arnazarov'un söyleyiş fiillerini "1. *Söyleme sürecinin içeriğini anlatan fiiller. 2. Söyleme sürecinin tarzını anlatan fiiller. Söyleme sürecinin içeriğini anlatan fiilleri kendi içinde 1. Duygu katkısı olmayan 2. Olumlu duygu katkısı olan ve 3. Olumsuz duygu katkısı olan fiiller*" olmak üzere üç grupta değerlendirdiğini ve kendi çalışmalarında da bu tasnifi esas aldıklarını belirtmişlerdir (Soydan & Saz, 2019, s. 860-861).

Nuh Doğan, *Türkçede İletişim Fiilleri: Fiillerin Sınıflandırılmasında Hibrit Yaklaşım* adlı yazısında iletişim fiillerini ele almış, dilsel ölçütler esasına dayanan bir tasnif yapmış ve bu tasnifte iletişim

fiillerini 31 alt başlığa ayırmıştır: *Açıklama Fiilleri, Alay Etme fiilleri, Azarlama Fiilleri, Bağırma Fiilleri, Bahsetme Fiilleri, Bildirme Fiilleri, Davet Etme Fiilleri, Eleştirme Fiilleri, Emretme Fiilleri, Fısıldama Fiilleri, Hayıflanma Fiilleri, Haykıрма fiilleri, Ismarlama Fiilleri, İltifat etme Fiilleri, İtiraf Etme Fiilleri, Kekeleme Fiilleri, Kınama fiilleri, Konuşma Fiilleri, Kutlama Fiilleri, Mırıldanma Fiilleri, Müzakere Etme Fiilleri, Öğütleme Fiilleri, Önerme Fiilleri, Övme Fiilleri, Sohbet Fiilleri, Sorma Fiilleri, Sövme Fiilleri, Söyleme Fiilleri, Şikâyet Etme Fiilleri, Tekrarlama Fiilleri, Uyarma fiilleri* (Doğan, 2022, s. 2460).

Bu tasniflerin dışında birçok araştırmacının doğrudan iletişim fiilleri bahsinde olmasa da mental fiiller bahsinde bildirme, anlatma, konuşma, öğüt vb. durumları ifade eden iletişim fiillerini çeşitli başlıklar altında ele aldıklarını ve bu fiillere ait örnekler verdiklerini söyleyebiliriz (Bayraktar, 2017; Sandalyeci, 2016; Seçkin, 2019; Yegin, 2019; Doğan & Erdin, 2021 vd.).

Ali Şir Nevâyî ve eserleri

Ali Şir Nevâyî, Türk edebiyatında önemli bir yer etmiş, yüzyıllar boyunca Türk coğrafyalarındaki şair ve yazarları derinden etkilemiş, Çağatay Türkçesinin en büyük temsilcisidir. Şair ve yazarlığının yanında devlet adamlığı rolü de bulunan Nevâyî, son derece kültürlü ve birikimli biridir. Nevâyî'nin Türkçe kullanımı konusundaki farkındalığı, Türkçenin önemini ortaya koymak için yaptığı çalışmalar, Farsçanın hâkim olduğu dönemde Türkçeye değer vermesi ve Türkçenin üstünlüğünü dile getirmesi son derece kıymetlidir. Nevâyî, tüm Türk coğrafyalarında çok sevilmiş ve sırf onun yazdığı eserlerin daha iyi anlaşılabilmesi adına sözlükler meydana getirilmiştir.

Nevâyî, tür ve konu bakımından çok çeşitli eserler meydana getirmiştir. Klasik Çağatay edebiyatının oluşması ve gelişmesi Nevâyî'nin özgün yazma gayreti sonucunda biçimlenmiştir. Nevâyî Farsçadan Çağatay Türkçesine yaptığı çevirilerde dahi özgün olmaya önem vermiştir. Böylelikle Orta Asya'da vücut bulmuş olan Türk edebiyatı, onun da kattığı millî ruhla klasikleşmiştir (Argunşah, 2013, s. 42).

Ali Şir Nevâyî'nin bugüne ulaşan 29 eseri vardır. Bu eserler şunlardır: *Garâ'ibü's-Sıgar, Nevâdirü's-Şebâb, Bedâyiü'l-Vasat, Fevâ'idü'l-Kiber, Farsça Divan, Hayretü'l-Ebrar, Ferhâd u Şirin, Leylî vü Mecnûn, Seb'a-i Seyyâre, Sedd-i İskenderî, Mecâlisü'n-Nefâyis, Nesâyimü'l-Mahabbe min Şemâyimü'l-Fütüvve, Mizânü'l-Evzân, Muhâkemetü'l-Lügateyn, Münâcât, Çihil Hadis, Nazmu'l-Cevâhir, Lisânü't-Tayr, Sirâcü'l-Müslimîn, Mahbûbu'l-Kulûb, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ, Târih-i Mülûk-ı 'Acem, Zübdetü't-Tevârih, Hâlât-ı Seyyid Hasan Beg, Hamsetü'l-Mütehayyirîn, Hâlât-ı Pehlevân Muhammed, Vakfiye, Münşe'at* (Argunşah, 2013, s. 43-48).

Amaç ve yöntem

Yazımızın esasını Nevâyî'nin *Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ, Vakfiye* adlı 4 mensur eseri oluşturmaktadır. Ali Şir Nevâyî'nin eserlerinden bazılarını büyük bir titizlikle yayımlayan Vahit Türk, *Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ* adlı eserin söz başı kısmında “*Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ*, Ayşe Deniz Abik tarafından yapılan doktora çalışmasının bir bölümü olarak işlenmiştir ancak ne bu çalışma yayımlanmış ne de ülkemizde bu eserle ilgili başka bir çalışma yapılmıştır.” demiş ve Nevâyî'nin bu eserini yayımladığını ifade etmiştir (Türk, 2018, s. v). Aslında bu durum bizim çalışmamızda yer verdiğimiz 4 eser için de geçerlidir. Zira bu eserler Nevâyî'nin diğer eserleri kadar meşhur ve bilinir durumda değildir. Biz de Nevâyî üstadın bu eserleri üzerine bir çalışma yaparak hem eserlerdeki iletişim fiillerini, iletişim fiilleri temelindeki fiil söz varlığını ve Nevâyî'nin

iletişim için hangi fiilleri doğrudan tercih ettiğini ortaya koymaya hem de bu eserlere dikkat çekmeye çalıştık.

Çalışmamızı yaparken *Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ, Vakfiye* adlı eserlerin Vahit Türk tarafından çalışılan ve Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü tarafından basılan yayınlarını kullandık. İlk olarak eserlerin dizinlerini taradık ve iletişim ifade eden fiilleri -metinlerdeki anlamlarından hareketle- belirlemeye çalıştık. Ardından 4 eserin transkripsiyonlu metinlerini satır satır okuyarak dizinlerde doğrudan verilmeyen *söz ayt-*, *söz di-*, *âferin oku-* gibi yapıları tespit ettik. Tespit edilen her fiil için metinlerden birer örnek cümle verdik ve fiillerin eserlerde kaç defa geçtiğini köşeli parantez içerisinde belirttik. Böylece çalışmamızdan istifade edecek olan araştırmacılara istatistik bir veri sunmuş olduk. Biz, Hüseyin Yıldız tarafından doktora tezi olarak hazırlanan *Eski Uygurcada Mental Fiiller* adlı çalışmada yer alan iletişim fiillerine ait tasnifi esas aldık. Bu tasniften ve çalışmada yer alan örneklerden hareketle tespit ettiğimiz iletişim fiillerini listeledik.

1. Sözlü Temas Fiilleri

1.1. Konuşma Fiilleri

körüş- “konuşmak, görüşmek” [*< kör-* “görmek” -*ü-ş-*] [TEVH 1]

Yûsuf aleyhi's-selâmğa yavuğlaşkaç Ya küb aleyhi's-selâm maħmildin çıkıp Yûsuf aleyhi's-selâm anıñ ayağığa tüşüp körüştiler... “Yusuf Aleyhisselam yaklaşınca deve üzerindeki sepetten aşağı indi, Yusuf Aleyhisselam onun ayağına düştü, görüştiler...” [TEVH, Türk, 2018, s. 25/95].

muşâhabet kıl- “konuşmak, sohbet etmek” [*< muşâhabet* (Ar.) “karşılıklı konuşma, görüşme” + *kıl-* “yapmak, etmek”] [TEVH 1]

Niçe vakt kim ötti Yahyâ aleyhi's-selâm bile muşâhabet kılur irdi ol vakt kim İsa aleyhi's-selâm mütevellid boldı... “Bir süre geçti, Yahya Aleyhisselam ile konuşurlardı, o sırada İsa Aleyhisselam doğdu...” [TEVH, Türk, 2018, s. 59/126].

mükâleme kıl- “konuşmak” [*< mükâleme* (Ar.) “konuşma, söyleşme” + *kıl-* “yapmak, etmek”] [TEVH 1]

Süleymân aleyhi's-selâm ol emrğa vâkif bolup tevakıf kılup ol mürmî avuçğa alıp anıñ bile mükâleme kıldı. “Süleyman Aleyhisselam bu buyruğu öğrenince durup o karıncayı avucuna aldı ve onunla konuştu.” [TEVH, Türk, 2018, s. 50/118].

mütেকellim kıl- “konuşturmak” [*< mütেকellim* (Ar.) “konuşan, söyleyen” + *kıl-* “yapmak, etmek”] [TEVH 1]

Bävücüd ol ki tiñri teâlâ İsa aleyhi's-selâmı ötken tekellüm bile kim mütেকellim kıldı. “Tanrı taala İsa Aleyhisselam'ı daha önce belirtildiği gibi konuştu.” [TEVH, Türk, 2018, s. 59/126].

şoħbet tut- “konuşmak, sohbet etmek” [*< şoħbet* (Ar.) “konuşma, sohbet” + *tut-* “tutmak”] [TEVH 1]

...bir kün ulemâ bile şoħbet tutup ders ve ta lîmğa meşğül bolur irdi... “bir gün bilginlerle sohbet edip ders almak ve öğrenmekle meşgul olurdu...” [TEVH, Türk, 2018, s. 47/115].

sözleş- "konuşmak" [< söz "söz" +le-ş-] [TEVH 1]

Bu katla didiler kim fülân gârda selef mülûkidin niçenin maķberesi bar du â bile alarnı tirgüzseñ ki biziñ bile sözleşsinler ni diseñ kılah. "Filan mağarada eski meliklerden pek çoğunun kabri var, dua ile onları diriltsen de bizimle konuşsalar, o zaman ne dersen yapalım." [TEVH, Türk, 2018, s. 67/133].

tekellüm kıl- "konuşmak" [< tekellüm (Ar.) "konuşma" + kıl- "yapmak, etmek"] [KTMA 1, TEVH 4]

Ve mu cizesi ot miniñ bile tekellüm kıllur demek irdi ve âteş-gede yanıda naķb urup birevni ta yîn kılp irdi ki özini hiķâb kılsa ol kişi Mezdek örgetgen cevâbnı biyik ün bile aytur irdi. "Mucize olarak da ateşin kendisiyle konuştuğunu söylerdi. Ateşgedenin yanından bir lağım açıp oraya birini yerleştirmişti ve kendisi ne söylese oraya yerleştirdiği kişi de Mezdek'in öğrettiği cevabı yüksek sesle söylerdi." [KTMA, Türk, 2019, s. 35/75].

Dâvud aleyhi's-selâm ayttı kim bolur. Şerhni sordı irse köp gârîb âşâr beyân kıldı ve ol cümledin biri bu kim didi ki bir taş miniñ bile tekellüm kıldı kim... "Davut Aleyhisselam olur dedi. Neler olduğu sorulunca pek çok gariplikler anlattı ve onlardan biri bu idi, dedi ki: Bir taş benimle konuştu..." [TEVH, Türk, 2018, s. 46/114].

zıkr kıl- "zikretmek, adını söylemek" [< zıkr (Ar.) "sözünü etme, ismini söyleme" + kıl- "yapmak, etmek"] [V 1]

ayta hem almasam şifâtıñnı/kılgâ min zıkr tilge atıñnı "sıfatlarını da söyleyemem/fakat dilimde adını zikredeceğim" [V, Türk, 2015, s. 24/48]

1.2. Söyleme Fiilleri

ayt-/ayıt- "söylemek, demek" [< ay- "söylemek" -t-] [ayt- KTMA 29, TEVH 90, V 4; ayıt- M 1]

Çün Behrâm anı tiledi ve didi kim aytur sözleriñni ayt. "Behram onu çağırdı ve ona söyleyeceklerini söyle, dedi." [KTMA, Türk, 2019, s. 25/67]

Îlâhî derd ü hâlimni her kimge ayıtsam red kılsa singe teveccüh itkey-min eger sin red kılsañ nitkey-min ve kimge kitkey-min. "İlahi, derdimi ve durumumu her kime söylesem reddettiğinde sana yönelirim, eğer sen reddedersen ne yaparım ve kime giderim." [M, Türk, 2017, s. 3/6].

Yûsuf aleyhi's-selâm ayttı kim tiñri teâlânıñ taķdîri miniñ taķdîrim bile muvâfık tüşüpdür... "Yusuf aleyhisselam Tanrı'nın takdiri ile benim takdirim uygun düşmektedir, dedi." [TEVH, Türk, 2018, s. 22/92]

ayta hem almasam şifâtıñnı/kılgâ min zıkr tilge atıñnı "sıfatlarını da söyleyemem/fakat dilimde adını zikredeceğim" [V, Türk, 2015, s. 24/48]

ayıl- "söylenmek, denilmek" [< ay- "söylemek" -t-ı-l-] [TEVH 1, V 2]

...bu riâyetni vazife kılp yana kılmekleriñ fikreti yine dağı meşakķatlar bar kim ayıtlsa söz... "bu riayeti, vazife edinip yine geleceklerinin endişesi ve başka meşakķatlar var ki söylenilse söz... [V, Türk, 2015, s. 41].

...didi kim ilâcı katldur kim bir yirde medfün bolğay tâ **aytılğay** kim üydin çıkpıdur bilmes biz kayan barıpdur. “Bundan kurtulmanın çaresi öldürmek ve bir yere gömmektir, (soranlara) evden ayrıldı ve nereye gittiğini bilmiyoruz denir, dedi.” [TEVH, Türk, 2018, s. 69/135].

di- "söylemek, demek" [KTMA 156, M 4, TEVH 302, V 16]

...çün Erdeşirniñ oğlı yok irdi, **didi** kim niçük melâlet bolmağay kim âlem mülkin aldım ve ömr âhiriğa yetti..."Erdeşir'in oğlu yoktu. Şöyle dedi: Nasıl üzgün olmayayım, dünyanın pek çok ülkesini aldım ve ömrümün sonu yaklaştı..." [KTMA, Türk, 2019, s. 23/65]

İlâhî min tevbe kıldım **digendin** ni sūd. Sin tevbe birgil ki hem tevvâb-sin ve hem ma būd. “İlahi ben tövbe ettim demekte ne fayda var! Sen tövbe ver hem tevabsın hem mabut.” [M, Türk, 2019, s. 4/8].

Ĥâce sordı kim arpa ikip küncid niçük tapar sin. **Didi** kim sin nâ-şâyed iş kılp niçük tiñri te âlâdın rahmet ve cennet tama kılar sin. “Hoca arpa ekip nasıl susam elde edersin diye sordu. O sen uygun olmayan davranışlarda bulunup nasıl Tanrı'dan rahmet cennet istersin (dedi).” [TEVH, Türk, 2018, s. 55/122].

nazmıñ dürridin ki dehr toldı/**digil** ki saña ni behre boldı “şüirin cevheriyle âlem doldu/fakat söyle bundan sana ne yarar oldu?” [V, Türk, 2015, s. 32/54]

diyil- "denilmek, söylenilmek, adlandırılmak" [< di- "söylemek" -y-i-l-] [TEVH 1]

Ĥançalatü's-Şadıkıñ hidâyeti Ĥâzür ilige kim Yemen mülkidindir. Aşhâb-ı Kehfdin sonra **diyilipdür**. “Hantalatü's-Sadık'ın hidayete çağrısı Yemen ülkesindeki Hazur halkınadır. Ashab-ı Kehften sonra olduğu söylenir.” [TEVH, Türk, 2018, s. 65/132].

ĥitâb kıl- "söylemek" [< ĥitâb (Ar.) "sözü birine veya birilerine yöneltme, seslenme, hitap" + kı- "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

Ve mucizesi ot minij bile tekellüm kılar dimek irdi ve âteş-gede yanıda nağb urup birevni ta yîn kılp irdi ki özini **ĥitâb kılsa** ol kişi Mezdek örgetgen cevâbnı biyik ün bile aytur irdi. "Mucize olarak da ateşin kendisiyle konuştuğunu söylerdi. Ateşgedenin yanından bir lağım açıp oraya birini yerleştirmişti ve kendisi ne söylese oraya yerleştirdiği kişi de Mezdek'in öğrettiği cevabı yüksek sesle söylerdi." [KTMA, Türk, 2019, s. 35/75].

ıkrâr kıl- “açıkça söylemek, gizlemeden söylemek” [< ıkrâr (Ar.) “gizlemeyip açıklama, itiraf etme” + kı- ”yapmak, etmek”] [TEVH 4]

Alardın ikisi ilgerirek ve Şem ün keyinrek yörüp Ya kıb ol nidâm kıldı. İl hücum kılgâç yandı. Tumas **ıkrâr kıldı**. Anı pâdişâh kaşığa ilttiler. “Onların ikisi önde, Şemun biraz daha geriden yürüdü. Yakup o sözü söyledi, insanlar saldırınca geri döndü. Tumas aynı şeyi söyleyince onu yakalayıp padişahın karşısına çıkardılar.” [TEVH, Türk, 2018, s. 62/129].

lâfın ur- “söz söylemek” [< lâf (Far.) “söz, lakırdı, laf” + ur- “vurmak”] [M 1]

Her niçe balâğât **lâfın urğan** dem urmasa ma zūr bolur. “Her ne kadar güzel söz söyleyen varsa sana layık söz söyleyememekte mazurdur.” [M, Türk, 2017, s. 2/5-6]

nidâni kıl- "söz söylemek" [< *nidâ* (Far.) "seslenme, çağırma" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

Alardın ikisi ilgerirek ve Şem ûn keyinrek yörüp Ya kûb ol nidâm kıldı. İl hücum kılğaç yandı. Tumas ikrâr kıldı. Anı pâdişâh kaşığa ilttiler. "Onların ikisi önde, Şemun biraz daha geriden yürüdü. Yakup o sözü söyledi, insanlar saldırınca geri döndü. Tumas aynı şeyi söyleyince onu yakalayıp padişahın karşısına çıkardılar." [TEVH, Türk, 2018, s. 62/129].

terennüm tüz- "söz söylemek, söylemek" [< *terennüm* (Ar.) "anlatma, ifade etme" + *tüz-* "dizmek"] [V 1]

... *uluuv-i derecetdin (ulemâü ümmetî kenbiyâi benî İsrâ'îl) terânesi bile terennüm tüzdi ve sümüvv-i firatdin fazlu'l-zâlimi ale'l-abidi kefazli alâ ednâküm fesânesi bile terennüm körgüzdi.* "Ümmetinden çıkan bilginler İsrailoğullarının peygamberi gibidir dedi ve göklerin yüksekliğinde 'bilginle sofu arasındaki erdem farkı, benimle sizin en aşağınız arasındaki fark gibidir.' (diyerek) efsanevî bir söz söyledi." [V, Türk, 2015, s. 24/48]

terennüm körgüz- "söz söylemek, demek" [< *terennüm* (Ar.) "anlatma, ifade etme" + *kör-* "görmek" -*güz-*] [V 1]

... *uluuv-i derecetdin ulemâü ümmetî kenbiyâi benî İsrâ'îl terânesi bile terennüm tüzdi ve sümüvv-i firatdin fazlu'l-zâlimi ale'l-abidi kefazli alâ ednâküm fesânesi bile terennüm körgüzdi.* "Ümmetinden çıkan bilginler İsrailoğullarının peygamberi gibidir dedi ve göklerin yüksekliğinde 'bilginle sofu arasındaki erdem farkı, benimle sizin en aşağınız arasındaki fark gibidir.' (diyerek) efsanevî bir söz söyledi." [V, Türk, 2015, s. 24/48]

söz ayt- "söz söylemek, söylemek" [< *söz* "söz" + *ay-* "söylemek" -*t-*] [KTMA 1, TEVH 3]

... *yanî kişi püştidin imes irdi. Özge kavmler bile kim Keyümers dipdürler. Ma nîsi hayy-ı nâţıkdur, yanî tirigi kim söz aytkay...* "Yani bir insanın soyundan gelme değildir. Başka bazıları ise ona Keyumers der. Bunun anlamı, konuşan canlıdır, yani söz söylemeye yeteneği olan canlıdır." [KTMA, Türk, 2019, s. 1/49].

Ol söz aytsa işitmeli dip kulağların tutar irdiler. "O konuştuğunda işitmeyelim diye kulaklarını kapatırlardı." [TEVH, Türk, 2018, s. 5/79].

söz di- "söz söylemek, demek" [< *söz* "söz" + *di-* "demek"] [KTMA 1, V 1]

Hüred-mend oldur kim mahfî andak iş kılmağay kim âşikârâ anı kıla almağay ve birev gaybıda andak söz dimegey kim yüzide diye almağay. "Akıllı o kişidir ki gizli olarak yapamayacağını açıktan da yapamasın, birinin yüzüne söyleyemeyeceği sözü arkasından da söylemesin" [KTMA, Türk, 2019, s. 39/77].

her niçe bu söz dimek kirekmes/çün râst durur kirek kirekmes "bu sözü söylemek de gerekmez/bu doğru söz bu yüzden başka söz gerekmez" [V, Türk, 2015, s. 32/55]

1.3. Bildirme Fiilleri

'arz kıl- "arz etmek, bildirmek; anlatmak" [*arz* (Ar.) "bildirme, ifade etme" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 14]

Cibrîl aleyhi's-selâm kayıtp anıñ sözün arz kıldı irse Mikâ ilğa hüküm boldı. "Cebrail Aleyhisselam dönüp onun bu sözünü arz edince aynı emir Mikail'e verildi." [TEVH, Türk, 2018, s. 1/75].

beşâret bir- "müjde vermek, müjdelemek" [*beşâret* (Ar.) "müjde, iyi haber" + *bir-* "vermek"] [TEVH 4]

...andın haber birür ve İbrâhîm aleyhi's-selâmğa Cebrâ il beşâret birdi kim miñ peygamber İshak neslidin mütevellid bolğay. "Cebrail aleyhisselam İbrahim'e bin peygamberin İshak'ın soyundan geleceğine dair müjde verdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 17/88].

bildir-/bildür- "bildirmek" [*bil-* "bilmek" -*dir-*/*-dür-*] [*bildir-* KTMA 1; *bildür-* M 1]

Erkân-ı devletka keyfiyyetini bildirüp dârâbnıñ yüzün öpüp şādumânlığlar bile tâcını anıñ başığa koyup tahtını aña müsellemler tuttı. "Devlet erkanına durumunu bildirip Dârâb'ın yüzünü öperek mutlu bir şekilde tacını onun başına koydu, tahtı ona teslim etti." [KTMA, Türk, 2019, s. 15/59].

İlâhî eger hevâsıdın baş ayağ yalan her yan yüğürdüm. Başdın ayağım yaman irkenin halâyıkka bildürdüm. "İlahi, arzu ve istekle baş ayak yalın her yana koşturdu. Baştan ayağa kötü olduğumu insanlara bildirdim." [M, Türk, 2017, s. 4/8].

haber bir- "haber vermek" [*haber* (Ar.) "bilgi, malumat, haber" + *bir-* "vermek"] [TEVH 16]

...Şâlih nebî ve Şemûd kavmin kıssasını ayttı ve ol şâh altındın haber birdi. "Salih peygamber ile Semud kavminin kıssasını anlatıp o şah altınının da haberini verdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 10/83].

haber-dâr kıl- "bilgi vermek, haberdar etmek" [*haber-dâr* (Ar.+Far.) "bilgili, vakıf" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

İsâ aleyhi's-selâmı Meryem hâtrı iştînânı için yiti kiçesidin soñra âsumândın yirge nazil kıldı kim Meryem kaşığa kildi. Meryemğa ahvâldin haber-dâr kılp Meryemniñ hâtrı karâr taptı. "İsa aleyhisselamı Meryem'in gönlünün tatmin olması için yedinci geceden sonra gökten yere indirdi. O, Meryem'in karşısına gelip onu durumdan haberdar etti ve Meryem'in gönlü sakinledi." [TEVH, Türk, 2018, s. 64/130].

haber kıl- "haber vermek, haber etmek" [*haber* (Ar.) "bilgi, malumat, haber" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 4]

Çün İbrâhîm aleyhi's-selâm mütevellid boldı anası amı yaşurup Azerğa haber kıldı kim tıfl ölüğ tüştü ve defn kıldı... "İbrahim Aleyhisselam doğunca annesi onu gizledi ve babası Azer'e çocuk ölü doğdu ve onu defnettik diye haber verdi."

haberleş- "haberleşmek" [*haber* (Ar.) "bilgi, malumat, haber" + *leş-*] [KTMA 1]

Siğilleri bile haberleşip aña zehr yibardılar kim Erdeşirge birip helâk kılğay, şâyed bu vesîle bile mülk alarğa tüşkey. "Kız kardeşleriyle haberleşip Erdeşir'e içirip öldürmesi için ona zehir gönderdiler. Böylece ülke yeniden ellerine geçecekti." [KTMA, Türk, 2019, s. 22/65].

ilâm kıl- "bildirmek" [*i lâm* (Ar.) "bildirme, anlatma" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 2]

Yusûf aleyhi's-selâm barmay ilâm kıldı kim turunç bile iliğın kisgen zu afâdın istifsar kılğıl. "Yusuf Aleyhisselam huzura gitmeden önce Melik'e turunç yerine elini kesen kadınlardan durumu soruşturmasını bildirdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 22/93].

işittür- "işittirmek, sesini duyur-" [*işit-* "işitmek, duymak" -*tür-*] [V 1]

kulağka bolsa gerdân halk için fikr/işittürsem şadâ-yı halka-i zikir "halk için düşünce kulağa küpe olsa/zikir halkasının sesini işittirsem" [V, Türk, 2015, s. 31/54].

müjde yitkür- "müjde vermek, müjdelemek" [*müjde* (Far.) "müjde" + *yit-* "ulaşmak" -*kür-*] [TEVH 1]

...Üzeyr aleyhi's-selâmın oğlanlarığa müjde yitkürdi kim... "Üzeyir Aleyhisselam'ın oğullarına müjde verdi..." [TEVH, Türk, 2018, s. 58].

şalâ ur- "haber vermek, haber verilmek" [*şalâ* (Ar.) "çağırma, davet" + *ur-* "vurmak"] [TEVH 1]

...ve barça maḥlûkatka şalâ urdı ve bu ešnâda tiğri teâlâ baḥr devâbıdın bir dâbbeni sudın çıkardı... bütün yaratıklara haber verildi ve bu sırada Tanrı taala deniz hayvanlarından bir hayvanı sudan çıkardı..." [TEVH, Türk, 218, s. 51/118].

1.4. Anlatma Fiilleri

beyân kıl- "anlatmak" [*beyân* (Ar.) "açıklama, anlatma, söyleme" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA, 1, TEVH 2]

Behrâmın taḥtı koyup müsâferet Hindüstânğa barğanın hem çün ğarâyib-i umûrdındır mücmelen beyân kılalı. "Garip olaylardan biri de Behram'ın tahtı bırakıp Hinditan'a yaptığı yolculuktur, bunu da etraflıca anlatayım." [KTMA, Türk, 2019, s. 32/73].

Dâvud aleyhi's-selâm ayttı kim bolur. Şerhni sordı irse köp ğarib âşâr beyân kıldı... "Davut Aleyhisselam olur dedi. Neler olduğu sorulunca pek çok gariplikler anlattı..." [TEVH, Türk, 2018, s. 46/114].

rivâyet kıl- "anlatmak, nakletmek, rivayet etmek" [*rivâyet* (Ar.) "bir haberi, söz veya olayı nakletme, anlatma" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

Anıñ bile Hoş-nevâz arasında kim Heyâtlâ mülkinin pâdişâhı irdi, ğarib iş rivâyet kılıpdurlar. "Onunla Heyatla ülkesinin padişahı olan Hoşnüvaz arasında garip işler olduğu rivayet edilir." [KTMA, Türk, 2019, s. 35/74].

tarîf it- "anlatmak, açıklamak" [< *tarîf* (Ar.) "tanıtma, tanımlama, açıklama" + *it-* "yapmak, etmek"] [V'de 1 kez]

kaysı til birle yâ nebîyullâh/sini tarîfitey min-i gümrâh "hangi dil ile ey Tanrı'nın peygamberi/yolunu şaşırması olan ben seni anlatayım" [V, Türk, 2015, s. 24/48]

tarîf kıl-/ tarîfin kıl- "anlatmak, açıklamak" [< *tarîf* (Ar.) "tanıtma, tanımlama, açıklama" + *i+n* + *kıl-* "yapmak, etmek"] [*tarîf kıl-* TEVH 4, *tarîfin kıl-* TEVH 1]

Niçe künlük muşâhabetdin sonra mîzbân mihmânun şaşâyil-i hamîdesin tarîf kılıp Süleymân aleyhi's-selâm Belkîsni öz nikâhıya tarttı... "Birkaç günlük sohbetten sonra ev sahibi konuğun güzel ahlakını anlattı ve Süleyman Aleyhisselam Belkîs'i nikâhına aldı." [TEVH, Türk, 2018, s. 53/120].

...Ve Aşâf Süleymân aleyhi's-selâm mecliside enbiya-yı sâbıkunı na tın kılurda Süleymân aleyhi's-selâmın atası zamânığaça ve tufüliyyet eyyâmınun tarîfin kıldı. "Âsâf, Süleyman Aleyhisselam'ın meclisinde eski peygamberlerin naatını okurken Süleyman Aleyhisselam'ın babasının zamanına kadar ve onun çocukluk çağının olaylarını anlattı." [TEVH, Türk, 2018, s. 53/120]

zâhir kıl- "anlatmak, açıklamak" [< *zâhir* (Ar.) "açık, meydanda, belli" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 5]

Ol işni aña zâhir kıldı irse kabûl kılıp yalguz barıp ol pîlni öltürdi. "Durumu ona anlatınca o kabul etti ve yalnız başına gidip fili öldürdü." [KTMA, Türk, 2019, s. 33/73].

1.5. Ezber Fiilleri

ezber oku- "ezberden okumak" [< *ezber* (Far.) "bir metni veya sözü akılda tutma, ezber" + *oku-* "okumak"] [TEVH 1]

Üzeyr aleyhi's-selâm Tevrîtni ezber okudu ve alar bildiler... "Üzeyir Aleyhisselam Tevrat'ı ezberden okudu ve onlar bildiler..." [TEVH, Türk, 2018, s. 58].

1.6. Şikâyet Fiilleri

şikâyet kıl- "şikâyet etmek" [< *şikâyet* "yakınma, sızlanma, şikâyet" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 2]

Alardın yine biridin şikâyet kıldı kim toksan koyı bar ve minin bir koyum bar irdi mindin tama kılıp ol koyumnu aldı. "Onlardan biri diğerinden şöyle şikâyetçi oldu: Bu kişinin doksan dokuz koyunu var ve benim de bir koyunum vardı. Tamah edip benim bir koyunumu aldı." [TEVH, Türk, 2018, s. 48/116].

1.7. Sorma Fiilleri

istifsâr kıl- "sormak" [< *istifsâr* (Ar.) "sorma, araştırma" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1, TEVH 1]

Ve Kisrâ bu işlerdin mütehayyir bolup Satih kâhinni tilep andın bu iş keyfiyyetin istifsâr kıldı irse, ol ayttı kim... "Kisra bu olanlara şaşırıp kahin Satih'i çağırdı ve ona olan bitenlerin sebebini sorunca o, dedi ki..." [KTMA, Türk, 2019, s. 38/77].

*Yusûf aleyhi's-selâm barmay ilâm kıldı kim turunç bile iliğın kisgen zu afâdın **istifsâr kılgıl**.* "Yusuf Aleyhisselam huzura gitmeden önce Melik'e turunç yerine elini kesen kadınlardan durumu soruşturmasını bildirdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 22/93].

sor- "sormak" [KTMA 8, TEVH 37]

*...altı yaşıda Şehrdî digen vezîri anıñ kaşıda irdi kim şâm vaktide nakkâre üni kildi. Şâpûr vezirdin **sordı** kim ni nakkâredür.* "... altı yaşındaydı ve Şehrdî adlı veziri karşısındayken akşam vakti nakkare sesi duyuldu. Şapur vezirden nakkarenin niçin çaldığını sordu." [KTMA, Türk, 2019, s. 27/68].

*Nemrûd metegayyir bolup aña secde baş indürmegeniniñ sebebin **sordı**.* "Nemrut şaşkın bir biçimde neden secde etmediğini sordu." [TEVH, Türk, 2018, s. 13/85].

suâl it- "sormak, soru sormak" [< *su âl* (Ar.) "soru" + *it-* "yapmak, etmek"] [V 1]

*kişi bile nâgeh **suâl itmesün**/suâlin müvecceñ hayâl itmesün* "kişi buna şaşırıp nasıl sormasın, sorusunun yerindeliğini nasıl düşünmesin?" [V, Türk, 2015, s. 27/50].

suâl kııl- "sormak, soru sormak" [< *su âl* (Ar.) "soru" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1, TEVH 1]

*Gâzür anı suda tapқан üçün Dârâb at koyup irdi. Çün öz himmetin ol işdin biyikrek mülâhazâ kıldı Gâzürdin öz hâliniñ keyfiyetidin **suâl kıldı** kim...* "Çamaşırdı onu suda bulduğu için Darab adını koymuştu. Çocuk kendi durumunu çamaşır yıkayıcılığa uygun görmeyip kendini büyüten kişiden geçmiş durumunu sordu..." [KTMA, Türk, 2019, s. 13/58].

*Mūsâ aleyi's-selâm hayret-i bî-ihtiyâr kılip yene ol iş keyfiyetidin **suâl kıldı**.* "Musa Aleyhisselam şaşkın hâlde bunun sebebinin sordu." [TEVH, Türk, 2018, s. 37-38/106].

2. Ses Çıkarma Fiilleri

çarla- "çağırarak, seslenmek" [< *çar* "ses" + *la-*] [TEVH 1]

*sâliha ol zâniyeni tilep ilig karnığa koyup münâcâtdın soñra karnıdaki tıflnı **çarlağaç** tıfl lebbeyk dip cevâb birdi.* "Kadın, o zinacı kadını çağırıp elini karnına koyup dua ettikten sonra karnındaki bebeğe seslenince bebek 'Efendim' diye cevap verdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 71/136].

feryâd kııl- "feryat etmek" [< *feryâd* (Far.) "çığlık, feryat" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 2]

*Cehûdlar anı İsi aleyhi's-selâm sağıñıp tuttular katlı kılğalı ol her niçe **feryâd kıldı** min İşü 'min fâyide birmedi.* "Yahudiler, onun İsa Aleyhisselam olduğunu düşünüp öldürmek üzere tuttular ve o, ben İşi'yum diye ne kadar feryat ettiyse de yararı olmadı." [TEVH, Türk, 2018, s. 64/130].

hiṭâb kııl- "seslenmek, hitap etmek" [< *hiṭâb* (Ar.) "sözü birine veya birilerine yöneltme; seslenme" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 5]

*Tiğri te âlâ melâyikege **hiṭâb kıldı** kim bu zâhir cemîyyetleri perîşânlıñ esbâbidur velî sizin mazanneñiz bu bolsa kim bu cihetlerdin kim anıñ köñli cem 'üçün ibâdetka meşûfdur.* "Tanrı taala

meleklerle şöyle seslendi: 'Bu görünenler perişanlığın sebepleridir, ancak siz böyle zannetseniz de onun gönlü bu tür şeylerle ilgili değildir ve ibadetle meşguldür.' [TEVH, Türk, 2018, s. 27/96].

inde- "çağırma" [< in "ses" +de-] [TEVH 1]

*Şu ayb aleyhi's-selâm Mûsâ aleyhi's-selâmı üyige **indep** haseb ve nesebin ma lûm kılıp Şafûra athğ kızın aña atadı.* "Şuayip Aleyhisselam, Musa Aleyhisselam'ı evine çağırıp soyunu sopunu öğrendi ve Safura adlı kızını ona nişanladı." [TEVH, Türk, 2018, s. 30/100].

kıçkır- "haykırmak" [< kıç +kır-] [KTMA 1]

*Sipâhânda gâve-i âhengerniñ bir oğlı bu cihetdin katl bolup irdi, yene bir oğlığa dağı çek tüşti. Ol bî-tahammül bolup **kıçkırıp** ilge köp ta nlar kılıp zağhâknı sögti.* "İsfahan'da Gave-i Ahenger'in bir oğlu bu şekilde kura ile öldürülmüştü. Kurada öteki oğlu da çıktı. O bu duruma dayanamayıp haykırp insanlara hakaretler etti." [KTMA, Türk, 2019, s. 4/51].

nâle kıl- "inlemek" [< nâle (Far.) "inleme, inilti" + kıl- "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*Dipdürler kim bir kiçe Şâpûr töşegide Melike **nâle kılıp** uyuy almas irdi.* "Derler ki bir gece Melike Şapur'un yatağında inler ve uyuyamazdı." [KTMA, Türk, 2019, s. 27/69].

nevha kıl- "ağlamak, inlemek, feryat etmek" [< nevha (Ar.) "ölünün arkasından sesle ağlama, feryat etme" + kıl- "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

*...seyr ešnâsında bir acûzeni kördi kim bir kabir başıda mü eşşir **nevha kıladur.*** "Dolaşırken bir yaşlı kadını, bir mezarın başında dertli dertli ağlarken gördü." [TEVH, Türk, 2018, s. 61/128].

tazallum kıl- "sızlanmak, yanıp yakılmak" [< tazallum (Ar.) "sızlanmak, yakınma" + kıl- "yapmak, etmek"] [TEVH 2]

*Dāvūd aleyhi's-selâm kılıjan işiniñ kabâhatidin hâtırığa kilip dūd başığa aştı ve bu hatâsı özride kırk kün secdedin baş kötermedi. Nevhâ bile öz hâliğe yığılap **tazallum kıldı.*** "Davut Aleyhisselam başına vurdu ve bu hatasından dolayı kırk gün secdeden başını kaldırmadı. Kendi durumuna sesli olarak ağlayıp yanıp yakıldı." [TEVH, Türk, 2018, s. 48/116].

3. Tartışma Fiilleri

3.1. İtiraz Fiilleri

serkeşlik kıl- "dik kafalılık etmek, dik kafalı davranmak" [< serkeş (Far.) "dik başlı, dik kafalı, inatçı, itaatsiz (kimse)" +lik + kıl- "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*Köprek mülk selâîni aña inkıyâd kıldılar ve Rûm kayseri kim ol zamânda Feylekûs irdi, **serkeşlik kıldı irse sipâh tartıp Rûmğa yörüp kayserni tutti ve bend kıldı.*** "Pek çok ülkenin sultanı ona boyun eğdi ve Rum kayseri olan Feylekus, dik kafalılık edince ordu çekip Rum'a yürüdü ve onu hapsedti." [KTMA, Türk, 2019, s. 14/59].

yamanla- "karşı çıkmak, karşı gelmek" [< yaman "kötü" +la-] [KTMA 1]

Güştasb begâyet reşid ve bahâdır kişi irdi, tahammül kıla almay andın yamanlap Rûmğa bardı. "Çok olgun ve yiğit bir kişi olan Güştasb bu duruma dayanamayıp ona karşı çıkararak Rum'a gitti." [KTMA, Türk, s. 10/56].

3.2. Münakaşa Fiilleri

ğavğâ kııl- "kavga etmek" [*< gāvğā* (Far.) "kavga, dövüş" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA, 3 kez]

...ve Mezdek-i la in kubād zamānıda peydā bolup nübüvvet da vāsı āşikār kıldı ve ilni bir biriniñ mālğa ve ayālğa ve şeriklikge ruşat birdi. Bu cihetdin evbāş ve erzāl yığılp ğavğâ kıldılar. "Mezdek, halkın birbirinin malına ve eşlerine ortak olmasına izin vermedi. Böyle olunca başıbozuk ahlaksızlar ve reziller toplanıp kavga ettiler." [KTMA, Türk, 2019, s. 35/75].

münāza'at kııl- "kavga etmek, nizalaşmak" [*< münāza at* (Ar.) "ağız kavgası, çekişme, kavga" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

Dağı kün soñra ki sin bolmasañ bular için ara münāza at kılp siniñ dārü'l-mülküñge kim Rūmdur ta arruz kiçrek kılgaylar. "Başka bir şey de sen bunu yapmazsan bunlar kendi aralarında kavga eder, önünde sonunda da Rum'a yani senin ülkeneye de saldırırlar." [KTMA, Türk, 2019, s. 18/62].

nizā' kııl- "kavga etmek, çekişmek" [*< nizā'* (Ar.) "çekişme, kavga, anlaşmazlık" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

Ve mülük-ı tavāyifni Īrān-zemīnde ol ta yin kıldı kim üç yüz altmış yılğaça alar için ara nizā' kılp Rūmğa hiç kıysınuz zarararı yitmedi. "İran ülkesinin meliklerini o tayin etti ve üç yüz altmış yıl boyunca onlar kendi aralarında çekiştiler ve hiçbirinin Rum'a bir zarararı ulaşmadı." [KTMA, Türk, 2019, s. 17/61].

sitiz eyle- "kavga etmek" [*< sitiz* (Far.) "kavga, dövüş" + *eyle-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

anı kıldı haq mekri eylep sitiz/siyāset kılıcı bile rız rız "Onu hak hilesi kavga ettirip/siyaset kılıcıyla parça parça etti." [KTMA, Türk, 2019, s. 3/51].

3.3. Müzakere Fiilleri

başşka sal- "tartışmak, kendi aralarında tartışmak" [*başş* (Ar.) "karşılıklı konuşma, söz, sohbet" + *ka* + *sal-* "salmak"] [KTMA, 1]

Evvel anüümüd-vārılığlar bile muşāhib ve mülāzım kıldı ve etbā in özidin vehmsiz kıldı tā barça zāhir boldılar andın soñra ulemānı yığıp anıñ birle başşka saldı ve ulemā anı tekfır kılp küfrni aña şābit kıldılar. "Önce onu umutlandırarak sohbetlerine alıp yakınlaştırdı, ona bağlı olanlar da korkmaz oldular ve hepsi ortaya çıktı. Daha sonra bilginleri toplayıp onunla tartışmalarını sağladı ve bilginler onun kâfir olduğunu ve küfürde sabit olduğunu ortaya koydu." [KTMA, Türk, 2019, s. 24-25/67].

meşveret kııl- "istişare etmek, danışmak" [*< meşveret* (Ar.) "danışma" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

Ve Rûm sağırdı Şehr-i İrâd digen Pervîznîñ bir uluñ kişisi bar irdikim her küllî iş kılsa anıñ bile **meşveret kılmaý** ol işni kıldılar. "Rum tarafında Perviz'in Şehr-i İrad adlı bir büyük adamı vardı. Önemli bütün işleri onunla istişare etmeden yapmazdı." [KTMA, Türk, 2019, s. 44/81].

söz öt- "tartışılmak, söz edilmek, konuşulmak" [KTMA 1]

...min özümni siniñ oğluñ gümân kılmaýdurmin minge öz nijâdımdın haber bir. Gâzür münker boldı. Köp **söz arada ötkendin** soñ gâzür bildi kim yaşura almas. Ayttı kim sini şanduk bile su içinde tapıp terbiyet kıldım ve şanduk içinde nuñud ve cevâhir hem bard irdi..." "Ben kendimi senin oğlun olarak düşünemiyorum, bana kendi soyum hakkında bilgi ver. Çamaşırıcı inkâr etti, uzun süre konu tartışılınca çamaşırıcı anladı ki durumu gizlemek mümkün olmayacak, sonunda seni suda bir sandık içinde bulup büyüttüm ve sandık içinde para ve mücevher de vardı, dedi." [KTMA, Türk, 2019, s. 13/58].

4. Övgü Fiilleri

âferinler kıl- "övmek, methetmek" [*< âferîn* (Far.) "övmek, övgü" + *ler* + *kıl-* "yapmak"] [TEVH 1]

Süleymân aleyhi's-selâm tiñri teâlâ şunıça **âferinler kılıp** öz kılğandın münfâ il bolup haq teâlâ kaşıda acziğa itirâf kıldı ve afv u mağfiret tiledi. "Süleyman Aleyhisselam Tanrı taalanın yaratma gücüne övgüler düzüp kendi yaptığından mahcup oldu ve Tanrı taala karşısında acizliğini itiraf edip af ve bağışlanma diledi." [TEVH, Türk, 2018, s. 51/118].

âferin oku- "övmek, methetmek" [*< âferîn* (Far.) "övmek, övgü" + *oku-* "okumak"] [TEVH 1]

...anıñ şanatıça **âferin okup** merkebin minip öz şehriğa tibredi. "...onun yaratma kudretine övgüler düzüp eşeğine bindi ve şehrine doğru yola çıktı." [TEVH, Türk, 2018, s. 58/124].

medhin di- "övmek" [*< medh* (Ar.) "övmek" + *di-* "demek"] [TEVH 1]

Anıñ sözleridindür kim kişi öz **medhin dise** çın dağı bolsa nâ-pesenddür ve ötkenler bile ant içmek yalğan nişânesidür. "Onun sözlerinden bazıları: Kişinin kendini övmesi doğru da olsa hoş değildir ve geçmiş olan olaylarla ilgili ant içmek yalan göstergesidir." [TEVH, Türk, 2018, s. 72/137].

tahsin kıl-/tahsinler kıl- "övmek, methetmek, övgüler dizmek" [*< tahsin* (Ar.) "övmek, takdir etmek" + *ler* + *kıl-* "yapmak, etmek"] [*tahsin kıl-* TEVH 1; *tahsinler kıl-* KTMA 1, V 1]

Bir kün gâyet hod-pesendliğıdın bir haqîmdin sordı kim miniñ efâl ve şıfâtımğa ni nime kireklikdür. Ğarazı bu kim ol **tahsinler kılğay** kim hiç nime kireklik imes. "Kendini beğenmişlikten dolayı bir gün bir bilgeye 'Benim eylemlerime ve tavırlarıma var olandan başka ne gereklidir.' diye sordu. Onun arzusu kendisini övmesini ve hiçbir şey gerekmez demesiydi." [KTMA, Türk, 2019, s. 26/68].

Suçı tüşini mundağ didi kim bir bāğda üç hoşsa üzüm kördüm ol üzümni sıktım fi'l-hâl çağır boldı anı Melikge tuttum içip maña iltifat ve **tahsin kıldı**. "Sucu düşünüy şöyle anlattı: Bir bağda üç çok güzel üzüm gördüm, o üzümü sıktım ve şarap oldu, onu Melik'e sundum, içip bana iltifat edip beni övdü." [TEVH, Türk, 2018, s. 22/92].

...ve bu bābda **tahsinler kılıp** inşāflar birürler... "... ve bu babda övgüler dizip insafı davranırlar... [V, Türk, 2015, s. 39]

5. Açıklama-İtiraf Fiilleri

âşikâr kıl- "açıklamak, açık etmek" [*< âşikâr* (Far.) "açık, meydanda" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA, 3]

Erdeşir hayret kılp keyfiyyetni yahşî ma lûm kıldı irse vezîr emânet hoşkanı tilep ol rânî âşikâr kıldı kim bu künnîñ fikrin kılp ol hâmileni öltürmey töhmet defi için özümge bu hâlîni revâ kördüm. "Erdeşir şaşırıp durumu iyice anlayınca vezir emanet hokkayı istedi ve o sırrı açıkladı. Ben bugünün endişesini duyduğum için o hamileyi öldürmedim ve suçlamadan kurtulmak için de kendime bu durumu reva gördüm." [KTMA, Türk, 2019, s. 23/65].

aşikâre kıl- "açıklamak, açık etmek" [*< âşikâre* (Far.) "açık, meydanda" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

Taşlası bu gârîb işni aşikâre kıldılar irse Yehûd barçanı tekzîb kılp zindânğa mahbûs kıldılar... "Sabahleyin bu garip olayı açıkladıklarında Yahudi hepsini yalanlayıp zindana atıp hapsedti." [TEVH, Türk, 2018, s. 64/130].

itirâf kıl- "itiraf etmek" [*< itirâf* (Ar.) "gerçeği açıklama, itiraf" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 3]

Süleymân aleyhi's-selâm tiñri teâlâ şunığa âferînler kılp öz kılganındın münfâ il bolup haq teâlâ kaşıda acziğa itirâf kıldı ve afv u mağfîret tiledi. "Süleyman Aleyhisselam Tanrı taalanın yaratma gücüne övgüler düzüp kendi yaptığından mahcup oldu ve Tanrı taala karşısında acizliğini itiraf edip af ve bağışlanma diledi." [TEVH, Türk, 2018, s. 51/118].

izhâr kıl- "açıklamak" [*< izhâr* (Ar.) "açığa vurma, aşikar etme" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [*izhâr kıl-* TEVH 6, *izhârın kıl-* TEVH 1]

Ammâ bî-ţâkatlık inân-ihtiyârın iligdin çıkarur irdi. Tâ ol ki Yûsuf aleyhi's-selâmğa aşkın izhâr kılp taleb-i vişâl kıldı. Yûsuf aleyhi's-selâm ol maţlûbin imtinâ kılp Züleyhâğa tiñridin tahvîf kıldı. "Ancak çaresizce duygularına engel olamayıp kendini kaybetti ve Yusuf Aleyhisselam'a aşkını açıkladı ve birlikte olmayı istedi. Yusuf Aleyhisselam onun isteğini kabul etmedi ve Züleyha'ya Tanrı'dan korkmasını söyledi." [TEVH, Türk, 2018, s. 21/92]

Yûsuf maña izhâr-ı ta alluq kılp vişâl ârzüsü izhârın kıldı. "Yusuf bana sarkıntılık edip birlikte olmayı teklik etti, dedi." [TEVH, Türk, 2018, s. 21/92]

muvażzah kıl- "açıklamak, açıklığa kavuşturmak" [*< muvażzah* (Ar.) "açık, açıklanmış, izah edilmiş" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [V 1]

...ve öz tevķîatı bile muvażzah kılp bu buķāğa muħalled ve mü ebbed vakf bolğanın muķarrar ve mu ayyen kıldılar. "...ve kendi emirleriyle durumu açıklığa kavuşturup bu yerlerin daimî ve ebedî vakıf olduğunu kararlaştırıp belirgin hâle getirdiler." [V, Türk, 2015, s. 45/67]

mücmel kıl- "az sözle anlatmak, açıklamak, açık etmek" [*< mücmel* (Ar.) "kısaltılmış, özetlenmiş" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*kişi nükteni **kılsa mücmel** ayân/yakın kim anıñ şerhi tapmas beyân* "kişi sözlerini öz olarak açık etse/muhtemel ki o sözler şerhe gerek duymaz" [KTMA, Türk, 2019, s. 48/84].

şerh kııl- "açıklamak" [*< şerh (Ar.) "açıklama, şerh" + kııl- "yapmak, etmek"*] [TEVH 2]

*Bu kışsa bu yirde tursun biz Lût 'aleyhi's-selâmnıñ kışsasın **şerh kıılıp** inşallah yine kışsa başığa kileli.* "Bu hikâye burada kalsın, biz Lut aleyhisselamın hikâyesini açıklayalım inşallah ve kıssanın başına yeniden dönelim." [TEVH, Türk, 2018, s. 15/87].

6. Öğüt Fiilleri

naşihât ağâz kııl- "nasihat etmek, nasihat etmeye başlamak" [*naşihat (Ar.) "öğüt, nasihat" + ağâz (Far.) "başlama" + kııl- "yapmak, etmek"*] [TEVH 1]

*Şabâh bolgaç yine Cercis aleyhi's-selâm ol melik dergâhığa bardı körüp hayrân kaldılar. Yene **naşihât ağâz kııldı.*** "Sabah olunca Cercis Aleyhisselam yine o Melik'in sarayına gitti, onu görüp şaşırıldılar. O yine öğütler verdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 66-67/133]

naşihat başla- "nasihat etmek, öğütte bulunmak" [*< naşihat (Ar.) "öğüt, nasihat" + baş "baş" +la-*] [TEVH 1]

*...haķ te ālā emri bile ol zālīmni **naşihat başlap** tiñri te ālā ubudiyetiğa delâlet kııldı.* "Hak taalanın buyruğuyla o zalime öğütlerde bulunup Tanrı taala kulluğuna çağırdı." [TEVH, Türk, 2018, s. 66/132].

naşihat bünyâd kııl- "nasihat etmek, öğüt vermek" [*< naşihat (Ar.) "öğüt, nasihat" bünyâd (Far.) "esas, temel" + kııl- "yapmak, etmek"*] [TEVH 1]

*Haķ te' ālā yine Cercis ' aleyhi's-selâmnı tirgüzüp yine ol bî-bâknıñ dergâhığa hâzır bolup **naşihât bünyâ kııldı.*** "Hak taala yine Cercis Aleyhisselam'ı diriltip o Allah'tan korkmazın sarayında hazır etti ve o da yine ona öğütler verdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 67/133]

naşihat kııl-/naşihatlar kııl- "öğüt vermek, nasihat etmek" [*naşihat (Ar.) "öğüt, nasihat" +lar + kııl- "yapmak, etmek"*] [*naşihat kııl- TEVH 1; naşihatlar kııl- KTMA 1, TEVH 1*]

*İsma' il ' aleyhi's-selâm Hazramevt ehliğa hidâyet için me' mür boldı ve ol halâyıkka ilig yıl **naşihat kıılıp** tiñri te' ālā yolın körgüzdi...* "İsmail Aleyhisselam Hazramevt halkının hidayeti için görevlendirildi ve o insanlara elli yıl öğüt verdi. Tanrı taala yolunu gösterdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 17/88-89].

*İsâ aleyhi's-selâm alarga pendler ve **naşihatlar kııldı** ve her kıaysını bir işge tayîn kııldı.* "İsa Aleyhisselam onlara nasihatlerde bulundu ve her birini bir işle görevlendirdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 64].

*Mübedler kilip **naşihatlar kııldılar** kim pâdişâh ulu ve il bile pâdişâhtur.* "Ateşperest önderleri gelip 'padişah ulusu ve devleti ile padişaktır' diye öğüt verdiler." [KTMA, Türk, 2019, s. 25/67].

pendler kııl- "öğüt vermek" [*< pend (Far.) "öğüt, nasihat" +ler + kııl- "yapmak, etmek"*] [TEVH 1]

*İsâ aleyhi's-selâm alarga **pendler** ve naşihatlar **kıldı** ve her kaysını bir işge tayîn kıldı.* "İsa Aleyhisselam onlara nasihatlerde bulundu ve her birini bir işle görevlendirdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 64].

söz tutur- "öğüt vermek" [< söz "söz" + tut- "tutmak" -ur-] [KTMA 1]

*Keyhüsrevni çün Giv Tūrāndın kiltürdi, İrānda saltanat tahtığa olturdi ve Ferāmūz bile Tūsnu Efrāsiyāb defığa yıbardı ve ol ikev aña yakın uruq irdiler, **söz tuturdi** kim Siyāvüş neslidin Ferūd tūrāndadur, aña āsib ve zahmet yitkürmeñiz.* "Keyhüsrev, Giv onu Turan ülkesinden getirince İran'da saltanat tahtına oturdu ve Feramuz ile Tus'u Efrasiyap'ın üzerine gönderdi. O ikisi soy olarak ona yakındı, onlara Siyavuş soyundan Ferud Turan'da olduğunu ve ona zarar vermemelerini öğütledi." [KTMA, Türk, 2019, s. 9/55].

7. İstek Fiilleri

ārzū kıl- "istemek, canı istemek" [< ārzū (Far.) "heves, istek" + kıl- "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

*Hārūn aleyhi's-selām Mūsā aleyhi's-selāmğa ayttı kim hātırım **ārzū kıludur** kim bu taht üstide ārām tapsam.* "Harun Aleyhisselam, Musa Aleyhisselam'a canım bu taht üzerinde dinlenmeyi istemektedir, dedi." [TEVH, Türk, 2018, s. 38/107].

heves kıl- "heveslenmek, istemek, arzu etmek" [< heves (Ar.) "istek, arzu, niyet" + kıl- "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*Alardın biri budur kim Hindūstān mülkiniñ acūbesin işitip teferrücin **heves kıldı** ve mülkni Nersīga tapşurup yaşurun ildin çıkıp Hindūstānğa bardı.* "Bunlardan biri, Hindistan'ın garipliklerini duyup onu görmeyi istemesiydi, ülkeyi Nersi'ye bırakıp gizlice ayrıldı ve Hindistan'a vardı." [KTMA, Türk, 2019, s. 32/73].

iltimās kıl- "ricada bulunmak, istemek" [< iltimās (Ar.) "isteme, rica" + kıl- "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*Bu kün deyr tigrisige olturuñ, tañla mini alıp yanıñ. Çün bu nev **iltimās kıldı**, ol sipāh kabül kılıp deyr tigriside tüştiler.* "Bugün hanın çevresinde konaklayın, sabahleyin beni alıp götürün, dedi. O böyle ricada bulununca askerler bunu kabul edip han çevresinde konakladılar." [KTMA, Türk, 2019, s. 41/79].

iste- "istemek" [< iz "nişan, belirti" +de-] [KTMA 1, V 4]

*...nefsānī hevāhis ğalebesidin delil tilemekge zell ve bürhān **istemekge** alil bolsa...* "nefsani arzularından (dolayı) delil dileme ve tanık isteme hastalığına yakalansa..." [V, Türk, 2015, s. 26/50]

*adālet için **istese** mülk ü cāh/sitem def iylerse çikse sipāh* "Adalet için istese mülk ve makam/kötülüğü kovmaya çekse ordu" [KTMA, Türk, 2019, s. 47/84].

istidā kıl- "istemek, talep etmek" [< istidā (Ar.) "isteme, talep etme" + kıl- "yapmak, etmek"] [KTMA 5, TEVH 7]

*Gâyet yakışlıkdın Rûm pâdişâhını özige muî' kılıp irdi, andağ ki kayşer vefâtı çağıda, çün oğlı küçük irdi, Şâpûrğa kişi yibarıp **istidâ kıldı** kim..."* Çok fazla iyilikleri olduğu için Rum padişahını kendine bağlı duruma getirdi, öyle ki kayser ölümcül hastalandığında oğlu küçüktü, Şapur'a adam gönderdi ve (ondan) talep etti ki..." [KTMA, Türk, 2019, s. 29/70].

*Mûsâ aleyhi's-selâm ayttı kim andağ kı. Hârûn aleyhi's-selâm **istidâ kıldı** kim Mûsâ aleyhi's-selâm dağı anıñ bile yatqay.* "Musa Aleyhisselam istediğin gibi yap dedi. Harun Aleyhisselam, Musa Aleyhisselam'ın da kendisiyle yatmasını istedi." [TEVH, TÜRK, 2018, S. 38/107]

kol- "istemek, kız isteyip almak" [KTMA 5, TEVH 7]

*Çün Rûmnı kayâşıraddın özge kişi zabt kılmak düşvâr irdi hem anı ok terbiyet kılp miñ beyzâ altun kim her biri veznğa kırk miskâl bolğay, harâc ta yin kılp kaysermiñ kızın **kolup** Rûmdın yandı.* "Rum ülkesini kayserlerden başkasının zapt etmesi zordu, onu hizaya getirip her birini ağırlığı kırk miskal olan bin altın yumurta haraç tayin edip kayserin kızını alarak Rum'dan döndü." [KTMA, Türk, 2019, s. 14/59].

*Ol zaîfa didi bu şart bile kabûl kıılır min kim mindin oğluñ bolsa velîahdıñ bolğay. Dâvûd aleyhi's-selâm kabûl kıılıp anı **kııldı**.* "O kadın, benden oğlun olursa senin veliahtın olması şartıyla isteğini kabul ederim, dedi. Davut Aleyhisselam kabul etti ve onu istedi." [TEVH, Türk, 2018, s. 48/115].

taleb-i afv kııl- "af istemek, af talep etmek" [< *taieb* (Ar.) "isteme, talep" + *afv* (Ar.) "bağışlama, af" + *kııl-* "yamak, etmek"] [TEVH 1]

*Dâvûd aleyhi's-selâm Cebrâîl aleyi's-selâm ta lîmi birle Üryâ kabri başığa barıp Üryâdın **taieb-i afv kııldı**.* "Davud Aleyhisselam Cebrail Aleyhisselam'ın öğrettiği gibi Urya'nın mezarının başına gidip ondan af diledi." [TEVH, Türk, 2018, s. 48/116].

taieb-i vişâl kııl- "istemek, talep etmek" [< *taieb* (Ar.) "isteme, talep" + *vişâl* (Ar.) "kavuşma" + *kııl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

*Ammâ bî-tâkathık inân-ihtiyârın iligdin çıkarur irdi. Tâ ol ki Yûsuf aleyhi's-selâmğa aşkın izhâr kıılıp **taieb-i vişâl kııldı**. Yûsuf aleyhi's-selâm ol matlûbın imtinâ' kıılıp Züleyhâğa tinridin tahvîf kııldı.* "Ancak çaresizce duygularına engel olamayıp kendini kaybetti ve Yusuf Aleyhisselam'a aşkını açıkladı ve birlikte olmayı istedi. Yusuf Aleyhisselam onun isteğini kabul etmedi ve Züleyha'ya Tanrı'dan korkmasını söyledi." [TEVH, Türk, 2018, s. 21/92].

tile- "istemek, dilemek" [< *til* "dil" + *e-*] [KTMA 30, TEVH 55, V 7]

*Erdevân işitip anı Bâbekdin **tilep** öz oğlanları bile terbiyet kıılır irdi.* "Erdevan bunu işitmiş ve onu Babek'ten istemiş, öz çocuklarıyla yetişmesini sağlamıştı." [KTMA, Türk, 2019, s. 21/64]

*Lûţ aleyhi's-selâm işigin bağlap mühlet **tile**di.* "Lut Aleyhisselam kapısını kilitleyip süre istedi." [TEVH, Türk, 2018, s. 16/87].

*...bu serkâr amelesidin cem ve harc nüshası **tilemegeyler**...* "...bu makamlarda olanlardan bir şeyleri biriktirme ve harcama istemesinler..." [V, Türk, 2015, s. 45/67].

tilet- "istetmek" [< *til* "dil" + *e-t*-] [KTMA 2]

Çün İskender harâc ybarmadı. Dârâ kişi ybarıp miñ altun beyzânı tiletti. "İskender haraç göndermedi. Dara bir adam gönderip bin altın yumurtayı istetti." [KTMA, Türk, 2019, s. 14/59].

8. Kandırma Filleri

çağ- "dedikodusunu yapmak, adını çıkarmak" [KTMA 1]

Sūdâbe ögey anası aña âşık bolup irdi, andın kim kām hâşıl kıla almay, öz korkunçdın Keykāvus kaşıda am özi bile bednâm kılıp çağtı ve ol öz berâ ati üçün otka kirdi. "Üvey annesi Sudabe ona âşık olmuştu, ondan istediğini elde edemeyince korkusundan Keykavus nezdinde onun kendisiyle birlikte olmak istediğine dair adını çıkardı ve kendini temize çıkarmak için ateşe girdi." [KTMA, Türk, 2019, s. 8/54].

firîb bir- "aldatmak, kandırmak" [< *firîb* (Far.) "aldatma, hile" + *bir-* "vermek"] [TEVH 1]

Âkâbet hatunun kavm şâhı öz nikâhı va desî bile firîb birip ol bî-vefâ va de kıldı kim am giriftar kılığay. "Sonunda o kavmin padişahı kadını nikah vaadiyle aldattı ve o vefasız da onu öldüreceğine dair söz verdi." [TEVH, Türk, 2018, s. 70/136].

firîfte kıl- "aldatmak, kandırmak" [< *firîfte* (Far.) "aldatılmış, kandırılmış, iğfal edilmiş" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

Çün hakîm irdi ve riyâzat cihetidin ilni şayd kılıp irdi, Güştâsbm hem firîfte kıldı. "Bilge bir kişiydi, nefsini köreltmış olduğundan insanları avlayabiliyordu. Güştâsb'ı da aldattı" [KTMA, Türk, 2019, s. 11/56-57].

hîle kıl- "aldatmak, hile yapmak" [< *hîle* (Ar.) "aldatma, kandırma, düzen, hile" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

Zâl tedbiri bile yâ dipdürler ki simurg mededi bile barı her taqdîr bile hîle kılıp İsfendiyârnu helâk kıldı. "Zal'ın hilesiyle ya da Simurg'un yardımıyla İsfendiyar'ı helak ettiğini söylerler" [KTMA, Türk, 2019, s. 12/57].

ızlâl kıl- "doğru yoldan çıkarmak, saptırmak" [< *ızlâl* (Ar.) "doğru yoldan çıkarma, saptırma" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

Yünus cühüd u azîm riyâzâtlar bile ilni mu tekd kılıp İsâ aleyhi's-selâm kaşudın kiledür min ve ba zı İsânın tiñri oğhdur dipdürler ba zı tiñri İsânın oğhdur dipdürler ve ba zı şerîkdür dip ızlâl kıldı... "Yunus büyük çabalar göstererek halkı kendine inandırdı ve İsa Aleyhisselam'ın yanından geldiğini söyledi. Bazılarına İsa, Tanrı'nın oğludur; bazılarına Tanrı, İsa'nın oğludur; bazılarına da ikisi ortaktır diyerek sapkınlığı yaydı..." [TEVH, Türk, 2018, s. 65-66/132].

iğvâlar kıl- "hile yapmak, yoldan çıkarmak" [< *iğvâ* (Ar.) "baştan çıkarma, yolunu şaşırtma" + *lar* + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

*Ve şeytân-ı laîn Rahimeğa her nev' **igvâlar kıtur irdi** kim muhâfazatı Eyyüb aleyhi's-selâmğa yitmegey.* "Lanetlenmiş şeytan, onun koruması Eyyüp Aleyhisselam'a ulaşmasını diye Rahime'yi yoldan çıkarmak için her türlü hileye başvurdu." [TEVH, Türk, 2018, s. 26/196].

keyd kıl- "kandırmak, aldatmak, hile yapmak" [< *keyd* (Ar.) "hile, oyun" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*Çün Perviz kaçtı, Behrâmğa barmadı. Hürmüz bildi kim Behrâm **keyd kılp** oğlı günehsiz irkendür, sipâh yasap Behrâm utrusığa yıbardı.* "Perviz kaçtı, ancak Behram'a gitmedi. Behram'ın hile yaptığını ve oğlunun suçsuz olduğunu anladı." [KTMA, Türk, 2019, s. 40/78].

mekrler kıl- "hile yapmak, hileler yapmak" [< *mekr* (Ar.) "hile, aldatma" + *ler* + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

*Ve ehl-i şirk dâyim anıñ ezâsığa belki defîğa **mekrler kıtur irdiler**...* "Müşrikler sürekli ona cefa etmek ve onu öldürmek için hileler yaparlardı." [TEVH, Türk, 2018, s. 71/136].

siâyet kıl- "dedikodu yapmak" [< *siâyet* (Ar.) "laf taşıma, adam çekiştirme, dedikodu, gıybet" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*Ammâ Gersiveznîñ haseddin **siâyet kılganı** bile tahkîk kılmay anı bî-günâh öltürdi. Anıñ bâresığa aceb hayf yüzidin zulm irdi.* "Gersivez'in hasetten dolayı dedikodu yaptığını araştırmadan (buna) inanıp onu suçsuz yere öldürdü. Ona yapılanlar büyük bir haksızlık ve zulümdü." [KTMA, Türk, 2019, s. 8/55].

töhmet kıl- "suçlamak, iftira atmak" [< *töhmet* (Ar.) "suçlama" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 1]

*Ol zâniye Carîhka öz zinası bile **töhmet kıldı** ve ol eşrâr Carîhniñ boynığa ip takıp melikleri kaşığa iltip melik Carîhka katl hüküm kıldı.* "O kadın, Carih'i kendisine tecavüz etmekle suçladı ve o şirret kişiler Carih'in boynuna ip takıp meliklerinin karşısına götürdü." [TEVH, Türk, 2018, s. 71/136]

yalğan tüş yasa- "yalandan düş uydurmak" [< *yalğan* "yalan" + *tüş* "düş, rüya" + *yasa-* (Moğ.) "yapmak"] [TEVH 1]

*Yüsuf aleyhi's-selâm il tüşige tabîr kıturını körüp ittifâk bile her biri **yalğan tüş yasap** Yüsuf aleyhi's-selâmğa arz kıldılar.* "Bunlar Yusuf Aleyhisselam'ın insanların düşünü yorumladığını görüp anlaşarak her biri bir düş uydurup Yusuf Aleyhisselam'a anlattılar." [TEVH, Türk, 2018, s. 22/92]

yasa- "uydurmak" [< *yasa-* (Moğ.) "yapmak"] [TEVH 1]

*Üç künden sonra suçını Melik Rayyân çıkarıp terbiyet kıtur bekavulnıñ boğzıdın asar. Alar ayıttılar kim biz bu tüşni körmeydür irdük belki **yasap irdük**.* "Üç gün sonra Melik Rayyan suçunu çıkarıp himayesine alacak muhafızı ise idam edecek. Onlar, biz böyle bir düş görmedik, onları uydurduk, dedi." [TEVH, Türk, 2018, s. 22/22]

yazğur- "suçlamak" [< *yaz-* "günah işlemek, -ğur-"] [TEVH 1]

Melik Rayyân suçısı birle bekavulı aña zehr birür tevehhümidin yazğurup zindânğa yiberdiler. “Melik Reyyan’ın sucusuyla muhafızı onu zehirleyecekleri suçlamasıyla zindana atıldı.” [TEVH, Türk, 2018, s. 2/92]

9. Şarkı Söyleme Fiilleri

nevâlar tüz- “şarkı söylemek” [< *nevâ* (Far.) “nağme, ahenk” + *lar* + *tüz-* “dizmek”] [V 1]

Çün hıred bülbüli nevâlar tüzdi ve tevfiğ tütisi bu nağmeler körgüzdi. “Akıl bülbülü böyle şarkılar söyledi ve uygunluk tütisi bu nağmeleri gösterdi.” [V, Türk, 2015, s. 34/56]

10. Emir Fiilleri

buyruk bol- “buyrulmak, emredilmek” [< *buyur-* “emretmek” -*u-k* + *bol-* “olmak”] [TEVH 1]

...İsrâfilğa hükm boldı ol hem ol ikiniñ özri bile kaytkandın soñra Azrâ ilğa buyruk boldı kim... “İsrafil’e emredildi, o da diğer ikisinin mazeretiyle döndükten sonra yerden toprak getirmesi Azrail’e buyruldu...” [TEVH, Türk, 2018, s. 1/75].

buyur- “emretmek, buyurmak” [KTMA 21, TEVH 44]

...ve anıñ zamânında azım kaht vâkı boldı. Ganilerğa buyurdı kim çâşt ta âmı bile ötkergeyler ve şâm ta âmun meşâkînge birgeyler. “...Onun zamanında büyük bir kıtlık oldu. Zenginlere kuşluk yemeği ile yetinmelerini ve akşam yiyeceklerini fakirlere dağıtmalarını buyurdu.” [KTMA, Türk, 2019, s. 2/50].

Âdem aleyhi’s-selâm ikige kurban buyurdı kim her kaysınıñ kurbanı kabül tüşse aña birgeyler. “Adem Aleyhisselam ikisine kurban adamalarını buyurdu, hangisinin kurbanı kabul edilirse ona verecekti.” [TEVH, Türk, 2018, s. 2/76].

emr kııl- “emretmek, buyurmak” [< *emr* (Ar.) “buyruk, emir” + *kıl-* “yapmak, etmek”] [KTAM 22, TEVH 12]

Körüngeñ kara hod deşt beyâhimi irmiş. Bârî te âlâ bir sürüg koydın bir sütlüg öçkü ayırıp emr kııldı kim her kün kilip ol tıflğa süt birür irdi. “Görülen karaltı bozkırda otlayan hayvan sürüsüyümüş. Allahutaala bir sürü koyundan bir sütlü keçiyi seçip ona her gün gelip bu bebeğe vermesini buyurdu.” [KTMA, Türk, 2019, S. 16/60].

Hağ te âlâ yirge emr kııldı kim ol küllerni yığıp Cercis aleyhi’s-selâm kül içidin çıktı... “Tanrı taala yere o külleri bir araya toplamasını emretti ve Cercis Aleyhisselam o kül içinden çıktı...” [TEVH, Türk, 2018, s. 69/133].

fermân buyur- “emretmek” [< *fermân* (Far.) “emir, buyruk” + *buyur-* “emretmek”] [TEVH 1]

Müsâ aleyhi’s-selâm her sabt kavmini bir küçege fermân buyurdı. “Musa Aleyhisselam Sabt kavminin bir sokağa çıkmasını emretti.” [TEVH, Türk, 2018, s. 32].

hükm bol- “emredilmek, buyruk verilmek” [< *hükm* (Ar.) “emir, buyruk” + *bol-* “olmak”] [TEVH 2]

*Cibrîl aleyhi's-selâm kayıtp anıñ sözün arz kıldı irse Mîkâilğa **hüküm boldı**.* “Cebrail Aleyhisselam dönüp onun bu sözünü arz edince aynı emir Mikail'e verildi.” [TEVH, Türk, 2018, s. 1/75].

hüküm eyle- “emir vermek, buyurmak” [< *hüküm* (Ar.) “emir, buyruk” + *eyle-* “yapmak, etmek, eylemek”] [TEVH 1]

taķririm eger yahşı idi yoksa tebâh/elfâzım eger yaman idi ger dil-ĥâh

*arz itmegini çü **hüküm eylep idi** şâh/şâh aklamasa bu ĥıdmetim nitge min âh*

“yazdıklarım iyi de kötü de olsa/sözlerim ağır da yumuşak da olsa

söylememi buyurmuştı şah/bu hizmetimi şah anlamasa ne yaparım!” [TEVH, Türk, 2018, s. 35/57]

hüküm kııl- “buyurmak, emretmek” [< *hüküm* (Ar.) “emir, buyruk” + *kıl-* “yapmak, etmek”] [TEVH 13]

*Ve ba ĥı bularđın hem dipdürler Nemrüd zamânınıñ kâhin ve müneccimleri aña arz kıldılar kim bu yıl bir nutfe raĥimğa barur kim ol kişı mütevellid bolsa siniñ zevâliñe bâ işdür. Ol **hüküm kııldı** kim hiç kişı ol yıl ĥatunı bile mübâşeret kılmasun...* “Nemrut zamanının kâhin ve falcıları Nemrut'a bu yıl bir rahime bir nutfe düşeceğini o kişi doğarsa kendisinin sebebi olacağını söylemiş. Bunun önüne geçmek için Nemrut o yıl hiç kimsenin hanımına yaklaşmamasını buyurmuş...” [TEVH, Türk, 2018, s. 12/84].

11. Ant Fiilleri

ahd kııl- “ahdetmek, yemin etmek” [< *ahd* (Ar.) “yemin, ant” + *kıl-* “yapmak, etmek”] [TEVH 1]

*Raĥime küt kitürgeç Eyyüb aleyhi's-selâm anıñ saçın körmedi meşhürdür kim **ahd kııldı** kim Raĥimeni yüz yığaç urğay.* “Rahime yiyecek getirince Eyyüp Aleyhisselam onun saçlarını görmediği için Rahime'ye yüz sopa vuracağına ahdettiği meşhurdur.” [TEVH, Türk, 2018, s. 27/97].

ant bir- “yemin etmek, ant vermek” [< *ant* “yemin” + *bir-* “vermek”] [TEVH 2]

*Yir ĥâl tili bile aña **ant birdi** kim bu tofrağnı mindin alma kim bolmağay kim bu maĥlûkdın nâ-şâyest emr vücüdka kilgey kim ol sebebdin min ĥaķ teâlânıñ mücib-i saĥt ve ĥiĥâbı bolğay min.* “Yer hâl diliyle; olmaya ki bu mahluktan istenmeyen hareketler ortaya çıkar ve bu yüzden Tanrı'nın sert hitabına maruz kalırım endişesini dile getirerek toprağı benden alma diye ant verdi.” [TEVH, Türk, 2018, s. 1/75].

ant iç- “yemin etmek” [< *ant* “yemin” + *iç-* “içmek”] [KTMA 1, TEVH 1]

*Çün ol sipâh arasında yıklıdı İskender kilip anıñ başın tizi üstige koyup **ant içti** kim bu iş minin kaşımđın imes irdi.* “Çünkü o askerinin içinde yere düşünce İskender geldi ve onun başını kendi dizi üzerine koyup bu iş benden kaynaklanmıyor diye ant içti.” [KTMA, Türk, 2019, s. 15/59-60].

*Anıñ sözleridindür kim kişı öz medĥin dise çın dağı bolsa nâ-pesenddür ve ötkenler bile **ant içmek** yalğan nişânesidür.* “Onun sözlerinden bazıları: Kişinin kendini övmesi doğru da olsa hoş değildir ve geçmiş olan olaylarla ilgili ant içmek yalan göstergesidir.” [TEVH, Türk, 2018, s. 72/137].

12. Kutlama Fiilleri

ceşn/çenş kııl- “şölen yapmak, tören yapmak” [< *ceşn/çenş* (Far.) “tören, şölen” + *kıl-* “yapmak, etmek”] [*ceşn kııl-* KTMA 1, TEVH 1; *çenş kııl-* KTMA 1]

Çün bu imâret tükendi âlem selâtin ve eşraf ve ekâbirin yığıp anda azîm ceşn kıldı. "Bu yapı tamam olunca dünyadaki sultanları, önde gelenlerle büyükleri toplayıp büyük bir şölen yaptı." [KTMA, Türk, 2019, S. 3/50].

Müsâ aleyhi's-selâm azîm ceşn kılp Şuayb aleyhi's-selâmın ziyâfet kıldı... "Musa Aleyhisselam büyük bir şölen yapıp Şuayip Aleyhisselam için ziyafet verdi..." [TEVH, Türk, 2018, s. 34].

13. Kabul Fiilleri

ibâ kııl- "kabul etmemek, çekinmek, kaçınmak, razı olmamak" [< *ibâ* (Ar.) "çekinme, kaçınma, razı olmama" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [TEVH 2 kez]

*Bir kün ki pâdşâh mest irdi ol kızını anası ârâste kılp anıñ kaşığa yiberdi. Sekr ğalebâti ve şehvet tuğyâmdın aña meyl kıldı. Kız **ibâ kıldı** kim eger hâcetimni revâ kıtur sin bu iş bolur.* "Padişahın sarhoş olduğu bir gün annesi kızı süsleyip onun karşısına gönderdi. Padişah, içkinin etkisiyle ve şehvetin galip gelmesi sonucu kızı meyletti. Kız çekindi ve 'Bir şartım var, yerine getirirsen bu iş olur.' (dedi)." [TEVH, Türk, 2018, s. 60/127].

icâbet kııl- "uymak, kabul etmek" [< *icâbet* (Ar.) "kabul etme, uyma" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 1]

*...Güştasb yâ Rüstem anıñ hükmin **icâbet kılmagan** cihetdin yâ mülk ve saltanatdın kiçe almasdın İşfendiyârnu Rüstem urışığa yıbardı...* "Güştasb ya Rüstem'in emirlerini kabul etmediği veya saltanattan vazgeçmediği için İsfendiyar'ı Rüstem ile savaşmak için gönderdi." [KTMA, Türk, 2019, s. 11/57].

ķabûl it- "kabul etmek" [< *ķabûl* (Ar.) "razı olma, kabul" + *it-* "yapmak, etmek"] [V 2]

*...müzd tilep minnet kılmadım belki müzd birürge minnet dağı tuttılar **ķabûl itmedim**.* "ücret isteyip kimseye minnet etmedim, bazen ücret vermek için ısrar ettiler, ancak kabul etmedim." [V, Türk, 2015, s. 35/58]

ķabûl kııl- "kabul etmek" [< *ķabûl* (Ar.) "razı olma, kabul" + *kıl-* "yapmak, etmek"] [KTMA 10, M 1]

*Ol işni aña zâhir kıldı irse **ķabûl kılp** yalğuz barıp ol pîlni öltürdi.* "Durumu ona anlatınca o kabul etti ve yalnız başına gidip fili öldürdü." [KTMA, Türk, 2019, s. 33/73].

*İlâhî yıllar ibâdet kılgannu red kılsañ hîç kim dahl kıla almas ve ķarnlar isyân kılgannu **ķabûl kılsañ** hikmetin hîç kişi bile almas.* "İlahi, yıllarca ibadet edeni reddetsen hiç kimse müdahale edemez ve tekrar tekrar isyan edeni kabul etsen hikmetini hiç kimse bilemez." [M, Türk, 2019, s. 3/6].

muterif bol- "kabul etmek, itiraf etmek" [< *mu terif* (Ar.) "açıkça söyleyen, itiraf eden" + *bol-* "olmak"] [TEVH 4]

*Müsâ aleyhi's-selâm Hızır aleyhi's-selâmın ilmiğa **muterif bolup** hayr-bâd kılp birbiridin ayrıhştılar.* "Musa Aleyhisselam Hızır Aleyhisselam'ın bilgisinin yüksekliğini kabul edip birbirlerine hayırlar dileyip ayrıldılar." [TEVH, Türk, 2018, s. 38/107].

müstecâb kıl- “kabul etmek” [*< müstecâb (Ar.) “kabul edilen” + kıl- “yapmak, etmek”*] [TEVH 2]

Hağ teâlâ duâsın müstecâb kıldı ve Firavn benî İsrâ'îniñ sürürin körüp säyir kabîlerğa buyurdu kim... “Tanrı taala onun duasını kabul etti ve Firavun benî İsrail'in sevincini görüp Kiptilere emretti...” [TEVH, Türk, 2018, s. 31/101].

red kıl- “reddetmek, kabul etmemek” [*< red (Ar.) “kabul etmeme, geri çevirme” + kıl- “yapmak, etmek”*] [M 3]

İlâhî derd ü hâlimni her kimge ayıtsam red kılsa singe teveccüh itkey mine ger sin red kılsañ nitkey min ve kimge kitkey min. “İlahi, derdimi ve durumumu her kime söylesem reddettiğinde sana yönelirim, eğer sen reddedersen ne yaparım ve kime giderim!” [M, Türk, 2019, s. 3/6].

rızâ bir- “kabul etmek, razı olmak” [*rızâ (Ar.) “razı olma, kabul etme” + kıl- “yapmak, etmek”*] [KTMA 1, TEVH 1]

Pâdişâh mülâzemet istidâsı kıldı. Ol rızâ birip pâdişâh ansız bir ayağ içmes irdi. “Padişah onun yanında bulunmasını arzu etti. O da kabul etti ve padişah onsuz bir kadeh bile içmez oldu.” [KTMA, Türk, 2019, s. 33/73].

Ol zânî bu zânîye hâtırı üçün ma şüm katlığa rızâ birdi. “O zinacı erkek, bu zinacı kadının hatırı için masum bir insanın ölümüne razı oldu.” [TEVH, Türk, 2018, s. 60/127].

una- “kabul etmek” [*< un+a-*] [TEVH 1]

Ķâbil öz siñiliniñ ħüsni cihetidin aña mâyil irdi, unamadı kim Hâbilğa birgeyler. “Kâbil'in güzelliğinden dolayı öz kardeşine meyli vardı, bu yüzden onun Hâbil'e verilmesini kabul etmedi.” [TEH, Türk, 2018, s. 2/76].

14. Hakaret Fiilleri

katık sözle- “ağır sözler söylemek” [*< kat- “sertleşmek, katılaşmak” -iğ + söz “söz” +le-*] [TEVH 1]

...bañı anıñ mağtelin dipdürler kim meşşâtanı Firavn katl kılurda ol iztırâb kılıp Firavnğa katık sözlep dînin izhâr kıldı. “Bazıları onun öldürülmesinin sebebi olarak şöyle der: Firavun kızının süslemecisini öldürürken o da ıstırap çekmiş ve Firavun'a ağır sözler söyleyip dinini açık etmiş.” [TEVH, Türk, 2018, s. 39/108].

sög- “hakaret etmek, sövmek” [KTMA 1 kez]

Sipâhânda gâve-i âhengerniñ bir oğlı bu cihetdin katl bolup irdi, yene bir oğlığa dağı çek tüşti. Ol bî-tağammül bolup kaçkırap ilge köp ta nlar kılıp zahhâqmı sögti. “İsfahan'da Gave-i Ahenger'in bir oğlu bu şekilde kura ile öldürülmüştü. Kurada öteki oğlu da çıktı. O bu duruma dayanamayıp haykırap insanlara hakaretler etti.” [KTMA, Türk, 2019, s. 4/51].

tañ kıl-/ta'nlar kıl- “sövmek, yermek, ayıplamak” [*< tañ (Ar.) “kınama, ayıplama, yerme” +lar + kıl- “yapmak, etmek”*] [*ta'nlar kıl-* KTMA 1, *ta'n kıl-* TEVH 2]

*Niçe vaqt kim ötti Yahyâ aleyhi's-selâm bile muşâhabet kıtur irdi ol vaqt kim İsâ aleyhi's-selâm mütevellid boldı ve ahyâr aña **tan kıldılar**.* “Bir süre geçti, Yahya Aleyhisselam ile konuşturdular, o sırada İsa Aleyhisselam doğdu ve ileri gelenler ona kötü sözler söylediler.” [TEVH, Türk, 2018, s. 59/126].

*Sipâhânda gâve-i âhengerniñ bir oğlı bu cihetdin katlı bolup irdi, yene bir oğlıña dağı çek tüşti. Ol bî-tahammül bolup kıçkırp ilge köp **tanlar kılp** zahhâknı sögti.* “İsfahan'da Gave-i Ahenger'in bir oğlu bu şekilde kura ile öldürülmüştü. Kurada öteki oğlu da çıktı. O bu duruma dayanamayıp haykırp insanlara hakaretler etti.” [KTMA, Türk, 2019, s. 4/51].

15. Alay Fiilleri

istihzâ kıp “alay etmek” [< *istihzâ* (Ar.) “alay etme, eğlenme” + *kıl* “yapmak, etmek”] [TEVH 2]

*Ba zı ol sözge **istihzâ kıldılar** âsumândın bir ot tüşüp müstehzi ilni örtedi ve Yüşâ aleyhi's-selâm Dâri şehrinı feth kılp Belkâğa müteveccih boldılar...* “Bazıları o sözlerle alay etti, gökten bir ateş düşüp alay eden insanları yaktı ve Yuşa Aleyhisselam Dari şehrinı fethedip Belka'ya yöneldi.” [TEVH, Türk, 2018, s. 40/109].

Sonuç

1. Ali Şir Nevâyî'nin *Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı Acem, Münâcât, Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ, Vakfiye* adlı mensur eserlerinde toplam 124 adet iletişim fiili tespit edilmiştir. Bu fiiller içerisinde en çok fiilin 13 adetle *Kandırma Fiilleri* ve 12 adetle *Söyleme Fiilleri* başlıklarında bulunduğu görülmüştür. *Ezber Fiilleri, Şikâyet Fiilleri, Şarkı Söyleme Fiilleri, Kutlama Fiilleri* ve *Alay Fiilleri* başlıklarında birer adet fiil tespit edilmiştir. Taradığımız eserlerde yer alan iletişim fiillerinin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

1. Sözlü Temas Fiilleri	
1.1. Konuşma Fiilleri	<i>körüş-</i> “konuşmak, görüşmek”, <i>muşâhabet kıp-</i> “konuşmak, sohbet etmek”, <i>mükâleme kıp-</i> “konuşmak”, <i>mütekellim kıp-</i> “konuşturmak”, <i>şohbet tut-</i> “konuşmak, sohbet etmek”, <i>sözleş-</i> “konuşmak”, <i>tekellüm kıp-</i> “konuşmak”, <i>zıkr kıp-</i> “zikretmek, adını söylemek”. [fiil sayısı: 8]
1.2. Söyleme Fiilleri	<i>ayt-/ayt-</i> “söylemek, demek”, <i>aytıl-</i> “söylenmek, denilmek”, <i>di-</i> “söylemek, demek”, <i>diyil-</i> “denilmek, söylenilmek, adlandırılmak”, <i>hitâb kıp-</i> “söylemek”, <i>ıkrâr kıp-</i> “açıkça söylemek, gizlemeden söylemek”, <i>lâfın ur-</i> “söz söylemek”, <i>nidâni kıp-</i> “söz söylemek”, <i>terennüm tüz-</i> “söz söylemek, söylemek”, <i>terennüm körgüz-</i> “söz söylemek, demek”, <i>söz ayt-</i> “söz söylemek, söylemek”, <i>söz di-</i> “söz söylemek, demek”. [fiil sayısı:12]
1.3. Bildirme Fiilleri	<i>arz kıp-</i> “arz etmek, bildirmek; anlatmak”, <i>beşâret bir-</i> “müjde vermek, müjdelemek”, <i>bildir-/bildür-</i> “bildirmek”, <i>haber bir-</i> “haber vermek”, <i>haber-dâr kıp-</i> “bilgi vermek, haberdar etmek”, <i>haber kıp-</i> “haber vermek, haber etmek”, <i>haberleş-</i> “haberleşmek”, <i>ilâm kıp-</i> “bildirmek”, <i>işittür-</i> “işittirmek, sesini duyur-”,

	<i>müjde yitkür-</i> "müjde vermek, müjdelemek", <i>şalâ ur-</i> "haber vermek, haber verilmek". [fiil sayısı:11]
1.4. Anlatma Fiilleri	<i>beyân kıl-</i> "anlatmak", <i>rivâyet kıl-</i> "anlatmak, nakletmek, rivayet etmek", <i>ta rîf it-</i> "anlatmak, açıklamak", <i>ta rîf kıl-/ta rîfin kıl-</i> "anlatmak", <i>zâhir kıl-</i> "anlatmak, açıklamak". [fiil sayısı:5]
1.5. Ezber Fiilleri	<i>ezber oku-</i> "ezberden okumak". [fiil sayısı:1]
1.6. Şikâyet Fiilleri	<i>şikâyet kıl-</i> "şikâyet etmek". [fiil sayısı:1]
1.7. Sorma Fiilleri	<i>istişâr kıl-</i> "sormak", <i>sor-</i> "sormak", <i>su âl it-</i> "sormak, soru sormak", <i>su âl kıl-</i> "sormak, soru sormak". [fiil sayısı:4]
2. Ses Çıkarma Fiilleri	<i>çarla-</i> "çağırarak, seslenmek", <i>feryâd kıl-</i> "feryat etmek", <i>hîttâb kıl-</i> "seslenmek, hitap etmek", <i>inde-</i> "çağırarak", <i>kıçkur-</i> "haykırmak", <i>nâle kıl-</i> "inlemek", <i>nevha kıl-</i> "ağlamak, inlemek, feryat etmek", <i>tazallum kıl-</i> "sızlanmak, yanıp yakılmak". [fiil sayısı:8]
3. Tartışma Fiilleri	
3.1. İtiraz Fiilleri	<i>serkeşlik kıl-</i> "dik kafahlık etmek, dik kafalı davranmak", <i>yamanla-</i> "karşı çıkmak, karşı gelmek". [fiil sayısı:2]
3.2. Münakaşa Fiilleri	<i>ğavğâ kıl-</i> "kavga etmek", <i>münâza at kıl-</i> "kavga etmek, nizalaşmak", <i>nizâ kıl-</i> "kavga etmek, çekişmek", <i>sitiz eyle-</i> "kavga etmek". [fiil sayısı:4]
3.3. Müzakere Fiilleri	<i>bahşka sal-</i> "tartışmak, kendi aralarında tartışmak", <i>meşveret kıl-</i> "istişare etmek, danışmak", <i>söz öt-</i> "tartışılmak, söz edilmek, konuşulmak". [fiil sayısı:3]
4. Övgü Fiilleri	<i>âferinler kıl-</i> "övmek, methetmek", <i>âferin oku-</i> "övmek, methetmek", <i>medhin di-</i> "övmek", <i>tahsîn kıl-/tahsînler kıl-</i> "övmek". [fiil sayısı:4]
5. Açıklama-İtiraf Fiilleri	<i>âşikâr kıl-</i> "açıklamak, açık etmek", <i>aşikâre kıl-</i> "açıklamak, açık etmek", <i>itirâf kıl-</i> "itiraf etmek", <i>izhâr kıl-/izhârın kıl-</i> "açıklamak, teklifte bulunmak", <i>muvazzah kıl-</i> "açıklamak, açıklığa kavuşturmak", <i>mücmel kıl-</i> "az sözle anlatmak, açıklamak, açık etmek" <i>şerh kıl-</i> "açıklamak". [fiil sayısı:7]
6. Öğüt Fiilleri	<i>naşihât âğâz kıl-</i> "nasihat etmek, nasihat etmeye başlamak", <i>naşihat başla-</i> "nasihat etmek, öğütte bulunmak", <i>naşihat bünyâd kıl-</i> "nasihat etmek, öğüt vermek", <i>naşihat kıl-/naşihatlar kıl-</i> "öğüt vermek, nasihat etmek", <i>pendler kıl-</i> "öğüt vermek", <i>söz tutur-</i> "öğüt vermek". [fiil sayısı:6]
7. İstek Fiilleri	<i>ârzû kıl-</i> "istemek, canı istemek", <i>heves kıl-</i> "heveslenmek, istemek, arzu etmek", <i>istidâ kıl-</i> "istemek, talep etmek", <i>iltimâs kıl-</i> "ricada bulunmak, istemek", <i>iste-</i> "istemek", <i>kol-</i> "istemek, kız isteyip almak", <i>taleb-i afv kıl-</i> "af istemek, af talep etmek", <i>taleb-i vişâl kıl-</i> "istemek, talep etmek", <i>tile-</i> "istemek, dilemek", <i>tilet-</i> "istemek". [fiil sayısı:10]
8. Kandırma Fiilleri	<i>çağ-</i> "dedikodusunu yapmak, adımı çıkarmak", <i>firib bir-</i> "aldatmak, kandırmak", <i>firifte kıl-</i> "aldatmak,

	kandırmak", <i>hîle kıl-</i> "aldatmak, hîle yapmak", <i>ızlâl kıl-</i> "doğru yoldan çıkarmak, saptırmak", <i>ıgvâlar kıl-</i> "hîle yapmak, yoldan çıkarmak", <i>keyd kıl-</i> "kandırmak, aldatmak, hîle yapmak", <i>mekrler kıl-</i> "hîle yapmak, hîleler yapmak", <i>si âyet kıl-</i> "dedikodu yapmak", <i>tö Ahmet kıl-</i> "suçlamak, iftira atmak", <i>yalğan tüş yasa-</i> "yalandan düş uydurmak", <i>yasa-</i> "uydurmak", <i>yazğur-</i> "suçlamak". [fiil sayısı:13]
9. Şarkı Söyleme Fiilleri	<i>nevâlar tüz-</i> "şarkı söylemek". [fiil sayısı:1]
10. Emir Fiilleri	<i>buyruk bol-</i> "buyrulmak, emredilmek", <i>buyur-</i> "emretmek, buyurmak", <i>emr kıl-</i> "emretmek, buyurmak", <i>fermân buyur-</i> "emretmek", <i>hük m bol-</i> "emredilmek, buyruk verilmek", <i>hük m eyle-</i> "emir vermek, buyurmak", <i>hük m kıl-</i> "buyurmak, emretmek". [fiil sayısı:7]
11. Ant Fiilleri	<i>ahd kıl-</i> "ahdetmek, yemin etmek", <i>ant bir-</i> "yemin etmek, ant vermek", <i>ant iç-</i> "yemin etmek". [fiil sayısı:3]
12. Kutlama Fiilleri	<i>ceş n/çenş kıl-</i> "şölen yapmak". [fiil sayısı:1]
13. Kabul Fiilleri	<i>ibâ kıl-</i> "kabul etmemek, çekinmek, kaçınmak, razı olmamak", <i>icâbet kıl-</i> "uymak, kabul etmek", <i>şabûl it-</i> "kabul etmek", <i>şabûl kıl-</i> "kabul etmek", <i>mu terîf bol-</i> "kabul etmek, itiraf etmek", <i>müstecâb kıl-</i> "kabul etmek", <i>red kıl-</i> "reddetmek, kabul etmemek", <i>rızâ bir-</i> "kabul etmek, razı olmak", <i>una-</i> "kabul etmek". [fiil sayısı:9]
14. Hakaret Fiilleri	<i>katık sözle-</i> "ağır sözler söylemek", <i>sög-</i> "hakaret etmek, sövmek", <i>ş a n kı l-/ş a n lar kı l-</i> "sövmek, yermek, ayıplamak". [fiil sayısı:3]
15. Alay Fiilleri	<i>istihzâ kı l-</i> "alay etmek". [fiil sayısı:1]

2. İletişim Fiili olarak belirlenen *buyur-* "emretmek, buyurmak" [Emir Fiili], *di-* "söylemek, demek" [Söyleme Fiili], *çak-* "dedikodusunu yapmak, adımı çıkarmak" [Kandırma Fiili], *kol-* "istemek, kız isteyip almak" [İstek Fiili], *sor-* "sormak" [Sorma Fiili], *sög-* "hakaret etmek, sövmek" [Hakaret Fiili], *yasa-* "uydurmak" [Kandırma Fiili] fiillerinin herhangi bir yapım eki almadan kullanıldıkları görülmüştür.

3. Çalışmamızda yer alan fiillerden bazıları isim veya fiil kök ve gövdelerinden türemiştir. Bu fiiller ve fiillerin aldıkları yapım ekleri aşağıdaki tablola yer almaktadır:

Yapım Ekleri	Fiiller
+a- (isimden fiil yapma eki):	<i>un+a-</i>
+de- (isimden fiil yapma eki):	<i>in+de-, is+te-</i>
+e- (isimden fiil yapma eki):	<i>ti-l+e-, ti-l+e-t-</i>
-dir/-dür-/tür- (fiilden fiil yapma eki):	<i>bil-dir-/bil-dür-, işit-tür-</i>
-ğur- (fiilden fiil yapma eki):	<i>yaz-ğur-</i>
+kır- (isimden fiil yapma eki):	<i>kıç+kır-</i>
-l+ (fiilden isim yapma eki):	<i>ti-l+e-, ti-l+e-t-</i>

-l- (fiilden fiil yapma eki):	<i>ay-t-i-l-, di-y-i-l-</i>
+la- (isimden fiil yapma eki):	<i>çar+la-, haber+le-ş-, söz+le-ş-, yaman+la-,</i>
-r- (fiilden fiil yapma eki):	<i>kö-r-ü-ş-</i>
-ş- (fiilden fiil yapma eki):	<i>haber+le-ş-, kö-r-ü-ş- söz+le-ş-</i>
-t- (fiilden fiil yapma eki):	<i>ay-t-, ay-ı-t-, ay-t-i-l-, ti-l+e-t-</i>

4. Tespit ettiğimiz 124 fiilden büyük çoğunluğu birleşik fiil durumundadır. Bu birleşik fiiller şu şekildedir:

bir- yardımcı fiili ile oluşanlar	<i>ant bir-, beşâret bir-, haber bir-, firib bir-, rızâ bir-</i> [fiil sayısı:5]
--	---

isim + bol- yardımcı fiili ile oluşanlar	<i>buyruk bol-, hüküm bol-, mu'arif bol-</i> [fiil sayısı:3]
---	---

it-/eyle- yardımcı fiilleri ile oluşanlar	<i>hüküm eyle-, kabûl it-, sitiz eyle-, su'âl it-, ta'rif it-</i> [fiil sayısı:5]
--	--

isim + kıl- yardımcı fiili ile oluşanlar	<i>ahd kıl-, arz kıl-, ârzü kıl-, âşikâr kıl-, aşikâre kıl-, beyân kıl-, emr kıl-, feryâd kıl-, firifte kıl-, ğavġâ kıl-, haber kıl-, haber-dâr kıl-, heves kıl- hîle kıl-, hitâb kıl-, hüküm kıl-, izlâl kıl-, ibâ kıl-, icâbet kıl-, ikrâr kıl-, ilâm kıl-, iltimâs kıl-, istidâ kıl-, istifsâr kıl-, istihzâ kıl-, i tirâf kıl-, izhâr kıl-, kabûl kıl- keyd kıl-, meşveret kıl- muşâhabet kıl-, muvazzah kıl-, müemel kıl-, mükâleme kıl-, münâza at kıl-, müstecâb kıl- mütekellim kıl-, nâle kıl-, naşihât âġâz kıl-, naşihat bünyâd kıl-, naşihat kıl-, nevha kıl-, nizâ kıl-, red kıl-, rivâyet kıl-, siâyet kıl- su'âl kıl-, şerh kıl- şikâyet kıl-, taleb-i afv kıl-, taleb-i vişâl kıl-, tahsîn kıl-, ta n kıl-, ta'rif kıl-, tazallum kıl-, tekellüm kıl-, töhmet kıl-, zâhir kıl- zikr kıl-</i> [fiil sayısı:59]
isim + çekim eki/yapım eki + kıl- yardımcı fiili ile oluşanlar	<i>âferîn+ler kıl-, iġvâ+lar kıl-, izhâr+i+n kıl-, mekr+ler kıl-, naşihat+lar kıl- nidâ+nı kıl-, pend+ler kıl-, serkeş+lik kıl-, tahsîn+ler kıl-, ta'n+lar kıl- ta'rif+i+n kıl-</i> [fiil sayısı: 11]

Kalıplaşmış biçimde oluşan birleşik fiiller/kalıp yapılar	<i>âferin oku-</i> , <i>ant iç-</i> , <i>bağışka sal-</i> , <i>ceşn/çenş kıl-</i> , <i>ezber oku-</i> , <i>fermân buyur-</i> , <i>katık sözle-</i> , <i>lâfin ur-</i> <i>medhin di- müjde yitkür-</i> , <i>naşihat başla-</i> , <i>nevâlar tüz-</i> , <i>şalâ ur-</i> , <i>şoğbet tut-</i> , <i>söz ayt-</i> , <i>söz di-</i> , <i>söz öt-</i> , <i>söz tutur-</i> , <i>terennüm körgüz-</i> , <i>terennüm tüz-</i> , <i>yalğan tüş yasa-</i> [fiil sayısı:21]
--	---

5. Çalışmamız neticesinde Türkçe (*ayt-*, *aytl-*, *di-*, *körüş-*, *sözleş*, *söz ayt-*, *söz di-* vb.), Arapça (*'arz*, *hişâb*, *ikrâr*, *muşâhabet*, *mükâleme*, *mütekellim* vb.), Farsça (*ezber*, *feryâd*, *lâf* vb.), Moğolca (*yasa-*) pek çok sözcüğün gerek müstakil gerekse birleşik fiil olarak iletişim kurmak amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir.

6. İletişim kurmak her çağda insanların temel ihtiyaçlarından biri olmuştur. Eski Türk topluluklarının nasıl iletişim kurdukları, iletişim için temelde hangi fiilleri tercih ettikleri, söz varlıklarındaki çeşitlilik vb. durumlar ancak metinlerin analizleriyle ortaya çıkabilmektedir. Ali Şir Nevâyî'nin çok hacimli olmayan 4 mensur eseri üzerine yaptığımız bu çalışmayla birlikte Nevâyî'nin iletişim için 124 farklı fiili kullanmış olması dikkat çekicidir. Türkçeden Arapça, Farsça ve Moğolcaya kadar çeşitli sözcüklerin var olması Nevâyî'nin sözcük dağarcığının geniş olduğunu ortaya koymuştur. Eserlerde anlatılan olaylara, hikâyelere bağlı olarak farklı iletişim fiillerinin tercih edilmiş olması Nevâyî'nin kudretli, monotonluktan uzak ve gerçekten Türk edebiyatının en büyük şair ve yazarlarından biri olduğunun göstergesidir.

Kısaltmalar

KTMA	Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem
M	Münacât
TEVH	Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ
V	Vakfiye

Kaynakça

- Argunşah, M. (2013). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayraktar, F. S. (2017). Bulgarca Sözlüğünde Yer Alan Mental Fiiller Üzerine. *XII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı, Bildiri Kitabı*, 458-466.
- Bilgin Aksoy, G. (2022). Anlam Bilimsel Bir Fiil Kategorisi Olarak Mental Fiiller. *Dil Araştırmaları*, S 30, 115-137.
- Deany, J. (1995). *Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları*. (çeviren Oytun Şahin). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, L. & Erdin, C. (2021). Gagauz Türkçesinde Mental Fiiller. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, V 9, 191-221.
- Doğan, N. (2022). Türkçede İletişim Fiilleri: Fiillerin Sınıflandırılmasında Hibrit Yaklaşım. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, BİAD 12 (3), 2441-2466.
- Doğru, F. (2021). Risâletü'n-Nushiyye'de İletişim Fiilleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C 23, 138-154.
- Erarslan, M. & Güner, G. (2021). Babürnâme'deki Mental Fiillerin Yapı ve İçerik Bakımından Sınıflandırılması. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 1 (1), 17-66.

- Erdem, M. (2007). Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde İletişim Fiilleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C 4, S 2, 94-103.
- Ediskun, H. (1996). *Türk Dil Bilgisi (Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ergene, O. (2019). Kutadgu Bilig'de Sözlü İletişim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı Bildiriler Kitabı, 501-544.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Hacıeminoğlu, N. (1992). *Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hirik, E. (2018). *Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öztürk, R. (1997). *Uygur ve Özbek Türkçelerinde Fiil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şahin, S. (2012). *Türkmen Türkçesinde Mental Fiiller*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sandalyeci, S. (2016). Bir Eski Anadolu Türkçesi Metni Olan Şeyyat Hamza'nın Yüsf u Zeliha Mesnevisinde Mental Fiiller. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C 6, S 12, 157-171.
- Seçkin, K. (2020). *Eski Türkçe Metinlerden Örneklerle Mental Fiil Teorisi*. Konya: Palet Yayınları.
- Soydan, S. & Saz, M. (2019). Lisânü't Tayr'da İletişim Fiilleri. *Turkish Studies Language and Literature*, volume 14-issue 2, 855-878.
- Taş, İ. (2009). *Kutadgu Bilig'de Söz Yapımı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Teres, E. (2009). *Çağataycada Söz Yapımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk, V. (2015). *Ali Şir Nevâyî Vakfiye*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Türk, V. (2017). *Ali Şir Nevâyî Münâcât-Çihil Hadis (Kırk Hadis)-Nazmü'l-Cevâhir-Kitâb-ı Sırâcül-Müslimîn*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Türk, V. (2018). *Ali Şir Nevâyî Târih-i Enbiyâ ve Hükemâ*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Türk, V. (2019). *Ali Şir Nevâyî Kitâb-ı Tevârih-i Mülûk-ı 'Acem*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Yaylagül, Ö. (2005). Türk Runik Harfli Metinlerde Mental Fiiller. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, C 2, S 1, 17-51.
- Yegin, A. (2019). Mental Fiil Kavramı ve Şeyyâd Hamza'nın Yüsf u Zeliha Mesnevisinde Mental Fiiller. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. C 4, S 1, 51-74
- Yegin, A. (2019). Mental Fiil Kavramı ve Şeyyâd Hamza'nın Yüsf u Zeliha Mesnevisinde Mental Fiiller. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C 4, S 1, 51-74.
- Yıldız, H. (2016). *Eski Uygur Türkçesinde Mental Fiiller*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

URL-I: <http://lugatim.com>

URL-II: sozluk.gov.tr

17. Türk sözlükçülüğüne katkı sağlayabilecek yönleriyle, tarihsel sözlüklerin anıtsal bir örneği olan *Thesaurus Linguae Latinae* (TLL)*

Ekin ÖYKEN¹

APA: Öyken, E. (2023). Türk sözlükçülüğüne katkı sağlayabilecek yönleriyle, tarihsel sözlüklerin anıtsal bir örneği olan *Thesaurus Linguae Latinae* (TLL). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 327-343. DOI: 10.29000/rumelide.1379394.

Öz

Thesaurus Linguae Latinae [Latin Dilinin Hazinesi], kısa adıyla TLL, 19. yüzyılın son çeyreğinde beş Alman üniversitesinin ortak girişimiyle, klasik filolog Eduard Wölfflin'in önderliğinde başlayan, yüzlerce fasikülü, onlarca cildi yayımlanan ama yazımı henüz tamamlanmamış olan bir tarihsel sözlük projesidir. Zamanla başka ülkelerden üniversitelerin, bilimsel dernek ve toplulukların da katılmasıyla projeye destek veren kurumların sayısı günümüzde 30'a ulaşmıştır ve türünün anıtsal örneklerinden biri olan TLL başka dillerdeki benzer sözlüklere de esin kaynağı ve model olmaya devam etmektedir. İlk fasikülü 1900 yılında çıkan TLL bugün R harfindedir ve mevcut proje ekibinin öngörüsüne göre 2050'den önce tamamlanmayacaktır. Dijital araçların filolojideki yoğun kullanımı da araştırma ve yazım süreçlerine şimdilik oldukça sınırlı katkı sağlamaktadır çünkü günümüzde yeni maddelerin hazırlanmış yöntemi 20. yüzyıl başında ilk maddelerin hazırlanışından, kompozisyondaki değişimler dışında özde pek farklı olmayıp, malzemenin çözümlenmesi, yorumlanması ve madde hâline getirilmesi yazar ile editörlerin filoloji ve leksikografi donanımını gerektirmektedir. Dilbilimsel tanımıyla ölü bir dil olan Latince için bu kadar ayrıntılı, zorlu ve uzun süre isteyen bir sözlüğün hazırlanmasını ve tamamlanmamış bir sözlüğün verimliliğini sorgulayanlar olabilir ama Latin filologları için TLL sadece bir başvuru kaynağı değildir; kendi kültür dairesinde etkisi hiç azalmamış kadim bir dille ve bu dilin doğal kullanıcılarının dünyasıyla filoloji çerçevesinde kurduğumuz ilişkinin, sözcüklerin tarihine ilişkin bir araştırma, düşünme ve yorumlama deneyiminin somutlaşmış hâlidir. Dolayısıyla bu yazı da Latincenin sayısız başvuru kaynaklarından birinin tanıtımı değil, söz konusu filolojik deneyimin TLL özelindeki bireysel bir kesitidir. Projeye baştan itibaren ev sahipliği yapan Bavyera Bilimler Akademisi'ndeki gözlemlerimizi de içeren bu yazıdaki bilgi ve tespitlerin Türkiye Türkçesinin uzun süredir beklenen tarihsel sözlük projesinin yeniden hayata geçmesi durumunda somut katkı sağlayacağı kanısındayız.

Anahtar kelimeler: Leksikografi, tarihsel sözlük, Latince, *Thesaurus Linguae Latinae*, klasik filoloji

* Bu makale 31/10/2018 tarihinde İ.Ü. Latin Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı tarafından düzenlenen Klasik Filoloji Seminerleri kapsamında sözlü olarak sunulan "*Thesaurus Linguae Latinae: Anıtsal Bir Sözlüğün Sayfaları Arasında*" başlıklı bildirden doğmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eskiçağ Dilleri ve Kültürleri Bölümü, Latin Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), eoyken@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4279-1712. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379394]

***Thesaurus Linguae Latinae* (TLL), a monumental example of historical dictionaries, in respect of its features that can contribute to Turkish lexicography**

Abstract

The *Thesaurus Linguae Latinae* [Treasury of Latin Language], or shortly TLL, is a historical dictionary project that began in the last quarter of the 19th century as a joint initiative of five German universities under the leadership of the classical philologist Eduard Wölfflin, with hundreds of fascicles and tens of volumes published, but not yet completed. As universities, scientific associations and societies from other countries joined the project over time, the number of supporting organisations has increased to 30, and the TLL, one of the monumental examples of its kind, continues to inspire and serve as a model for similar dictionaries in other languages. The TLL, the first fascicle of which was published in 1900, is now at the letter R and, according to the current project team, will not be completed before 2050. The intensive use of digital tools in philology also makes a very limited contribution to the research and writing processes for the time being, since the preparation method of new articles today is not fundamentally different from the preparation of the first articles at the beginning of the 20th century, apart from compositional changes, and the analysis, interpretation and compiling of the material requires the philological and lexicographical skills of authors and editors. There may be those who question the preparation of such a detailed, demanding and long-term dictionary for Latin, a dead language by linguistic definition, and the usefulness of an incomplete dictionary, but for Latin philologists, the TLL is not just a reference tool; it is the embodiment of our philological relationship with an ancient language whose influence in its own cultural circle has never waned, and with the world of its natural users, an experience of research, reflection and interpretation on the history of words. Therefore, this article is not an exposition of one of the numerous reference sources of Latin, but an individual account of this philological experience that reflects on and from the TLL. We believe that the information and remarks in this article, including our observations at the Bavarian Academy of Sciences, which has been hosting the project from the beginning, will provide a significant contribution in the event that the expected historical dictionary project of Turkey Turkish is revived.

Keywords: lexicography, historical dictionary, Latin, *Thesaurus Linguae Latinae*, classical philology

TLL üzerinden tarihsel sözlük kavramına kısa bir bakış

Temeli 1893'te Eduard Wölfflin (1831-1908) tarafından atılan *Thesaurus Linguae Latinae* [Latincenin Dil Hazinesi] sadece Latin filologlarının değil, leksikografların da yakından bildiği, malzemesi gibi açıklamaları da Latince olan, işlev ve içeriğinin yanı sıra hazırlanış yöntemi açısından da anıtsal nitelikte bir tarihsel sözlüktür. Alman geleneğindeki beş üniversitenin ortak çalışmasıyla başlayan² ve ilk fasikülü 1900 yılında yayımlanan bu asırlık sözlük iki dünya savaşının doğurduğu elverişsiz şartlar nedeniyle belirli dönemlerde sekteye uğramış (Flury, 1987, s. 16) ama 1949 yılında Uluslararası *Thesaurus Linguae Latinae* Komisyonunun kurulmasıyla birlikte idari yönden yeniden yapılandırılarak günümüzde çeşitli ülkelerden 31 akademik kurumun katkı sağladığı, büyük ölçekli bir beşerî bilim projesine dönüşmüştür

2 Berlin, Göttingen, Leipzig, Münih ve Viyana Üniversitesi.

(Thesaurus-Kommission, 2023a). Antik Çağ Latinesinin, henüz R harfinde olan³ ve yazımı şimdilik büyük oranda geleneksel leksikografi yöntemlerini gerektiren (Flury, 1987, s. 17) bu en kapsamlı sözlüğü, yazar ve editörlerinin öngörülerine göre 2050'den önce tamamlanmayacaktır (Smith, 2021). Henüz tamamlanmadığından belirli sözcükler için başvurulamayacak olan *Thesaurus Linguae Latinae* (buradan itibaren TLL⁴) sözlüğünü pek önemli saymayanlar çıkabilir. TLL'den önce de sözlükler, 20. yüzyıl öncesinde de filologlar vardı ancak günümüzde bu kaynaktan yararlanmayan bir filoloğun Latin edebiyatının metinlerini özgün dilinde incelikleriyle anlayıp çevirmesi ya da Latince bir kavramın gelişim sürecini birincil kaynaklardan takip etmesi imkânsız değilse de bunları Latin filolojisinin bugünkü ölçütlerini karşılayacak biçimde yapması pek mümkün görünmemektedir. Geçmişte TLL'nin bazı ciltleri Ankara ve İstanbul Üniversitesinin ilgili ihtisas kütüphanelerine fasilalı olarak alındıysa da Türkiye'de söz konusu ciltlerin tümüne erişilebilen hiçbir kütüphane yoktur. Doktora tez için (Öyken, 2009) zorluklarla erişebildiğim bu başvuru kaynağının Latin filolojisi öğrencileri tarafından tanınması ve hocalarının kılavuzluğunda kullanılması gerektiğini düşündüğümden İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi'ne 2018 yılında bir kez daha başvurmuş ve ilgili birimin uzmanlarının sağduyusu ve bütçenin o yıl uygun olması sayesinde TLL'nin, De Gruyter yayınevi tarafından hazırlanan çevrimiçi sürümünü bir yıl boyunca öğrencilerle birlikte etkin biçimde kullanma fırsatı bulmuştuk.⁵ Nihayet 2019'da, TLL projesine baştan itibaren ev sahipliği yapan Münih'teki Bavyera Bilimler Akademisinin, yayımlanmış fasiküllerin hemen hepsini PDF formatında ücretsiz olarak erişime açması bu eşsiz kaynağa ihtiyaç duyan tüm filologları sevindirmiştir.⁶

TLL'nin nasıl bir tarihsel sözlük olduğunu tarif etmeye geçmeden önce 19. yüzyılda şekillenen “tarihsel sözlük” terimine kısaca değinmekte fayda var.⁷ “Tarihsel sözlük” olarak nitelenen, Jacob ve Wilhelm Grimm'in başlattığı *Deutsches Wörterbuch* (1852-1961), James Murray'ın girişimiyle doğan *A New English Dictionary on Historical Principles* (1884-1933; sonradan *The Oxford English Dictionary* adını almıştır), hazırlıkları Paul Imbs'in 1960'ta kurduğu ilgili araştırma merkeziyle başlayıp yayımı 1971-1994 tarihleri arasında yapılmış, 19. ve 20. yüzyıl Fransızcasının tüm söz varlığını içeren *Trésor de la langue française* gibi anıtsal birçok sözlük vardır (genel bir döküm için bk. Merkin, 2003). TLL için de kullandığımız “anıtsal” yakıştırmasıyla bu sözlüklerin epey uzun bir süre zarfında, genellikle birden çok kişinin hatta neslin çalışmalarıyla ortaya çıkan, sözcük ve tanıkları, sayısız metnin taranmasıyla derlenen çok ciltli başvuru kaynakları olduğu vurgulanmaktadır. Herhangi bir dilin yazılı metninin tümünü ya da bunların yoğun olduğu uzunca bir dönemini kapsayan, leksikografinin bilimsel ilkelerine göre hazırlanmış her tarihsel sözlük anıtsal nitelemesini doğal olarak hak eder. Tarihsel sözlük belirli bir dildeki sözcüklerin zaman içindeki izini sürerek her bir sözcüğün biçim, kullanım ve anlam değişimlerini edebî ve diğer metin türlerinden tanıklarıyla birlikte kronolojik sıraya göre kaydeden, sözcüklerin bir anlamda *curriculum vitae*'lerini yani özgeçmişlerini içeren bir başvuru kaynağıdır

3 Başlangıçta B. G. Teubner yayınevi tarafından basılan TLL, günümüzde bu yayınevini bünyesine katan De Gruyter yayıncısı tarafından basılmaktadır ve çıkan son fasikül 2023 tarihli *Vol. XI, Pars 2, Fasc. IX: repressio – resilio* fasikülüdür (bk. Blundell vd., 2023). İçerdiği sözcük ve tanıkların fazlalığından dolayı Thesaurus Komisyonu kararıyla, daha sonra yazılmak üzere atlanmış olan N harfine ait fasiküller R harfine ait olanlarla eş zamanlı yazılmakta olup, bu harften yayımlanan son fasikül *Vol. IX, Pars 1, Fasc. IV: nemo – netura* fasikülüdür (bk. Hillen vd., 2022).

4 Sözlüğün adının erken tarihli kaynaklarda “ThLL” olarak kısaltıldığı görülebilir ama günümüzde “TLL” kısaltması daha yaygındır.

5 Bu çevrimiçi sürüm TLL'in ilk dijital sürümü değildir. K. G. Saur yayınevi 2002'de TLL'nin bilgisayar arayüzü üzerinden kullanılabilen CD-ROM sürümünü çıkarmış ve bu dijital sürümü 2007'de DVD olarak sunulan 5. sürüme kadar güncelleştirilmiştir. Sözlüğün bu biçimi o dönemde kullanım açısından belirli kolaylıklar sağlamış ama bazı olumsuz eleştiriler de almıştır (bk. Heslin, 2006). TLL'nin 2018'de katıldığım birinci yaz okulunda sözlük projesinin ve ekibinin K. G. Saur ve De Gruyter yayınevleri tarafından satışa sunulan dijital sürümlerin hazırlanma sürecine dâhil olmadığını öğrenmiş bulunuyorum.

6 Söz konusu fasiküllere son birkaçı hariç şu adresten erişilebilmektedir: <https://thesaurus.badw.de/tll-digital/tll-open-access.html>.

7 Tarihsel sözlük (İng. *historical dictionary*) terimindeki “tarihsel” nitelemesinin sözlüğün önemine veya anıtsal değerine değil hazırlanmış yöntemine özellikle de tanıkların kronolojik sıralanışına ilişkindir.

(Hartmann ve James, 1998, s. 68).⁸ Leksikograf Merkin (2003, s. 90) tarihsel sözlüklerde genellikle şu bilgilerin bulunduğunu belirtir:⁹

1. Her bir sözcüğün farklı dönem, yer ve türlerdeki varlığı
2. Anlam, kullanım, biçim ve yazımındaki değişimler
3. Deyimsel kullanımları ve birlikte sıkça kullanıldığı sözcükler
4. Dış ya da karşılaştırmalı etimolojisinin yanı sıra iç türemeleri
5. Morfoloji ve sentaks özellikleri
6. Üslup özellikleri ve kullanım istatistikleri

Yaşayan dillere ait tarihsel sözlüklerin ölü dillerinkilerden işlev ve alımlanış başta olmak üzere çeşitli farkları vardır ama Merkin'in özetlediği, her tarihsel sözlükte bulunması beklenen yukarıdaki bilgiler bu ayırmadan bağımsızdır. Bilindiği gibi, yaşayan dillerin canlılığı metaforu her dilin sürekli bir dönüşüm içinde olduğunu, türetme, ödünçleme ya da yeniden kullanıma sokma yoluyla yeni sözcüklere kavuştuğunu ve kullanılmayanları belki de bir gün bünyesine yeniden katmak üzere geride bıraktığını ifade eder. Buna karşın, ölü bir dil olan Latincenin canlılık kazanması Batı tarihinin çeşitli dönemlerinde olduğu gibi, genellikle sınırlı bir topluluk tarafından bilimsel ya da diplomatik amaçlarla yeniden kullanılmaya başlamasıyla olmuştur. Latincenin canlılığı, dilbilimsel anlamda yaşayan bir dil yani ebeveynlerin çocuklarıyla asli iletişim aracı olduğu dönemde diğer doğal dillerinkinden farksızken, ölü bir dile dönüşüp önce âlimlerin sonra modern bilimin araştırma konusu olduğu andan itibaren, bulunacak yeni papirüs, yazma veya yazıtlarda keşfedilecek sözcük ya da kullanımların sağladığı yeni bilgi ve tasavvurlardan ibaret olmuştur. Sözlüğün uzun yıllar baş editörü olan Peter Flury'nin (1987, s. 6) de dikkat çektiği gibi TLL, sözlü dili daha dolaysız yansıtan duvar yazıları gibi metinleri de kısmen tarayarak antik Latincenin görece tam bir görüntüsünü sunarken, yaşayan dillerin metinleri aralıksız biçimde çoğaldığından bu dillerin tarihsel sözlüklerinin kapsayıcılığının ölü dillerinkine oranla daha sınırlı olması şimdilik kaçınılmaz görünmektedir ama dijital sözlükçülükteki gelişmeler bu durumu değiştirebilir.

Tarihsel sözlük yazımının kuramsal çerçevesi 19. yüzyılın ikinci yarısında olgunluğa ulaşmış, yayım çalışmaları da 20. yüzyılda yoğunluk kazanmıştır. Bugün geriye bakıldığında bu çalışmaların genel olarak şu ortak yönlerinden söz edilebilir: 1) Münferit leksikografların bireysel çabası önemli bir hareket noktası olsa da bu sözlüklerin tamamlanması için genellikle yetersiz kalmıştır;¹⁰ 2) Madde yazımı, kontrolü ve yayım süreçlerinin süresiyle ilgili tahminler neredeyse hiçbir zaman tutmamış, sözlüklerin yaratıcıları girişimlerinin tamamlandığını nadiren görmüştür; 3) Tarihsel sözlüklerin özündeki, belirli bir dilin bilinen tarihindeki tüm sözcükleri tespit etme amacının teoride de uygulamada da pek erişilebilir olmadığı görüşü güçlenmiş ve genelde çalışma malzemesinin, tarih aralığı başta olmak üzere çeşitli açılardan sınırlandırılması tercih edilmiştir. Çoğaltılabilecek bu genel tespitler TLL için de, epey

8 Tarihsel sözlükler bağlamında sözcüklerin özgeçmişleri mecazı TLL'nin yayımlanan ilk fasikülünün önsözünde de geçer (*Thesaurus-Kommission, 1900, s. iii*): "*novus [...] linguae latinae Thesaurus [...] qui non modo omnia vocabula complecteretur, sed etiam unius cuiusque ab origine ad exitum quasi vitam ex temporum rerum animorum mutationibus explicatam traderet patefaceretque in usum hominum quocumque modo curantium antiquitatem*" [tüm sözcükleri kapsamanın yanında her bir sözcüğün ortaya çıkışından yok oluşuna kadarki yaşamını tıpkı insan yaşamının dönemlere özgü olayların ruhundaki değişimler üzerinden sunulduğu gibi aktaracak ve Antik Çağ'a ne türden olursa olsun ilgi duyan insanların kullanımına sunacak yeni bir Latince sözlüğü].

9 Aksı belirtilmedikçe tüm çeviriler makale yazarına aittir.

10 Fransız dil âlimi Émile Littré'nin 1863-1873 yılları arasında dört cilt olarak yayımlanan ve 1877'de ek bir ciltle tamamlanan *Dictionnaire de la langue française* sözlüğü "tek kişinin yazdığı en kapsamlı sözlük" namını yıllarca korumuş, tarihsel sözlük kategorisi altında değerlendirilen bir sözlük olsa da (Merkin, 2003, s. 92), belirli bir noktadan itibaren leksikografideki gelişmelerin gerisinde kalmış ve bu yüzden Fransız dili için yeni bir tarihsel sözlüğün (*Trésor de la langue française*) hazırlanması kaçınılmaz olmuştur.

Thesaurus Linguae Latinae (TLL), a monumental example of historical dictionaries, in respect of its features that can contribute to Turkish lexicography / Öyken, E.

emek harcanan ama örnek niteliğindeki mütevazı bir denemeyi saymazsak (Levend vd., 1972) henüz yayım aşamasına geçemeyen *Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü* projesi için de geçerlidir (bu projeye ilgili genel bilgi için bk. Levend, 1971; Dilçin, 1983; Parlatır, 1998; Tezcan-Aksu, 2022, s. 146-147).¹¹

TLL hazırlama komitesinin 1990'da sözlüğün genel yapısını, hazırlanış ve kullanım mantığını kısaca açıklamak için yayımladığı çok dilli kılavuzda projenin kısa tarihçesi şu ifadeyle başlar (Thesaurus-Kommission, 1990, s. 5):

Rönesans'tan beri niceleri, bütün Antik Çağ metinlerinin taranmasıyla derlenmiş tüm Latince sözcükleri kapsayan bir sözlüğün özlemine duyduğundan, böyle bir eseri kotarmayı deneyen münferit filologlar (örneğin R. Stephanus, E. Forcellini, I. J. G. Scheller ve R. Klotz) sık sık çıkmıştır. Ne var ki, böyle bir işe tek kişinin gücünün yetmeyeceği anlaşılınca 19. yüzyılda tüm Latincenin sözlüğünün pek çok kişinin el birliğiyle yazılması yönünde kararlar alınmış ancak [bunlardan] herhangi bir sonuç çıkmamıştır. Sonunda Eduard Wölflin'in özel çabasıyla bizim sözlüğümüzün temelleri atılmıştır.¹²

TLL'nin "kurucu babası" olarak anılan¹³ Wölflin 1884 ile 1908 arasında 15 sayısının çıkmasını sağladığı *Archiv für lateinische Lexikographie und Grammatik* [Latin Leksikografisi ve Grameri Arşivi] dergisinde yayımlanan yazılarla bu büyük sözlük projesinin hayata geçmesinde önemli rol oynayan akademik zeminin oluşmasını sağlamıştır. Ayrıca Leipzig, Frankfurt, Coburg ve Berlin'de gerçekleştirilen konferanslarla projenin finans boyutuna ve çalışma takvimine ilişkin önemli kararlar alınmış ve Theodor Mommsen, Franz Bücheler, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, Hermann Diels ve Friedrich Leo gibi 19. yüzyıl klasik filolojisinin en tanınmış isimleri projeye doğrudan katkı sağlamıştır (bk. Flury, 1987, s. 5; Schrickx, 2023). Sonuçta 1894 yılında Göttingen ve Münih'te malzeme derleme çalışmaları başlamış ve beş yılda milyonlarca fişe ulaşılarak tamamlanan arşivle 1899'da madde yazımına geçilmiş (Thesaurus-Kommission, 2023b), 1908'te ölen Wölflin ise sadece iki madde yazabilmiştir (Hey, 1911, s. 123).

Başlangıç yıllarında projeye genç bir filolog olarak dâhil olan Theodor Bögel'in, kendi anı ve gözlemlerini de içeren TLL tarihi (Bögel, 1996) ve benzer diğer şahitlikler¹⁴ leksikolojinin 20. yüzyıldaki gelişimine ışık tutmakla kalmayıp, sıfırdan planlanan ya da Türkçeninki gibi yeniden canlandırılması umulan tarihsel sözlük projelerinin tümü için önemli deneyimlerle doludur. Ayrıca, 1934'ten itibaren TLL yazarları maddeleri hazırlarken elde ettikleri ancak madde dışında bırakmaya karar verdikleri bilgileri alanın önde gelen filoloji dergilerinde *Beiträge aus der Thesaurusarbeit* [Thesaurus Çalışmasından Katkılar] ortak başlığıyla yayımlamaya başlamış, bunların ilk yirmisi 1979'da derlenerek kitaplaştırılmıştır (Haffter, 1979). Bu türden çalışmalar, TLL'nin ölü bir dilin tarihsel sözlüğü olsa da güncel filolojinin kaynaklarıyla hazırlandığının, buna karşılık o kaynaklara katkıda bulunarak yukarıda değinilen Latinceye özgü akademik canlılığa katkı sağladığının en açık göstergesidir. Aslında bunlar anıtsal bir tarihsel sözlüğün nasıl bir ekosistemde doğup geliştiği sorusunun da yanıtı niteliğindedir ve

11 Projenin güncel durumu hakkında bilgi almak için Prof. Dr. Bilal Yücel'in, FSM Vakıf Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü tarafından düzenlenen Türkoloji Konuşmaları kapsamında 20/12/2021 tarihinde yaptığı "*Türkiye Türkçesi Tarihsel Sözlüğü'nün Dünü ve Bugünü*" başlıklı konuşmanın görüntü kaydı Üniversite'nin Youtube kanalında izlenebilir (Yücel, 2021).

12 Kılavuzun Latince kısmındaki şu paragrafın çevirisidir: "cum multi inde a renatis litteris desiderarent lexicon, quod voces latinas omnes ex universis antiquitatis testimoniis collectas contineret, singuli saepius philologi opus huiusmodi perficere temptabant, e. g. R. Stephanus, A. Forcellini, I. J. G. Scheller, R. Klotz. singulorum autem vires postquam ad rem tantam parum sufficere apparuit consilia quidem saeculo praeterito capiebantur, ut plures communiter Thesaurum totius latinitatis componerent, neque tamen quicquam processit. denique Thesaurus noster condi coeptus est operam praecipuam navante Eduardo Wölflin."

13 Alm. *Gründervater* (bk. Flieger, 2016; Schrickx, 2023).

14 Daha güncel izlenimler için *Transactions of American Philological Association* dergisinin 2007 tarihli 137/2 sayısının TLL'ye ayrılan bölümündeki (s. 473-571) yazılara bakılabilir.

kanımca Türkçenin tarihsel sözlüğü projesi yeniden canlandırılırsa, dikkate alınmalıdır. Türkoloji ve leksikografi disiplinlerinin güncel olanaklarıyla hazırlanacak *Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü*, planlandığı gibi 13. – 15. yüzyıllar arasının metinleriyle sınırlandırılabilir (Levend, 1971, s. 100), geçmişe ilişkin donuk bir başvuru kaynağı olarak değil, bu disiplinlerin canlılığına katkı sağlayabilecek, hatta Türkçenin yaşayan bir dil olduğu da hesaba katılırsa, günümüz Türkçesini de etkileyebilecek büyük ölçekli bilimsel ve kültürel bir proje olarak görülmelidir. Benzer bir görüşü Jacob Grimm, kardeşiyle birlikte Almanca için hazırladıkları *Deutsches Wörterbuch* özelinde ve 19. yüzyılın toplum yapısının, kültür ve siyaset ikliminin etkisinde şöyle dile getirmiştir (Grimm ve Grimm, 1854):

İnsanlar dillerinin ne kadar kolay olduğunu bilselerdi, sözlük evin ihtiyacı haline gelebilir, istekle ve sık sık da ilgiyle okunabilirdi. Neden baba birkaç kelime seçip, bunlarla akşamları hem oğullarının dil becerilerini sınavıp hem de kendi dilini tazelemesin? Anne de onları keyifle dinleyecektir. Akli selim ve belleğinde güzel sözler barındıran kadınlar, genellikle bozulmamış dil duyularını kullanmaya ve yüksek sesli kelimelerin katlanmış keten bezi gibi kendilerine doğru fırladığı kutuların ve sandıkların önüne adım atmaya gerçekten heveslidirler: bir sözcük, bir kafiye yenilerini doğurur ve kadınlar oraya daha sık geri dönerek kapağı yeniden kaldırırlar.¹⁵

Tarihsel sözlüklerle ilgili bu genel bilgilerin ve TLL projesinin tarihine ve yapısına ilişkin bu notların ardından kısaca TLL'nin hazırlanış biçimine, kapsamına ve madde yapısına da değinelim.

TLL'nin hazırlanış biçimi

Latincenin en büyük sözlüğünün hazırlanış temelde derleme, tasnif ve bilimsel yorumlamadan oluşur ve bu etkinliklerin merkezinde TLL arşivi olarak nitelendirilen, kapsamını aşağıda belirteceğimiz, antik Latince'deki tüm sözcüklerin tanıklarının ve bazen de ilgili filolojik yayınların kaydedildiği, sayısı günümüzde 10 milyona ulaşan ve artmaya devam eden fişler bulunmaktadır (ör. için bk. **Resim 1**). Bu fişler ait oldukları madde başı sözcüklere göre ayrıldıktan sonra, sözcüğün tarihsel gelişimini ortaya koyarak maddenin özünü oluşturacak ayrımları ve alıntıları düzenleyen bir iskelet çıkartılır. Diğer yandan daha belirgin bir şablonla, sözcüklerin anlam ve kullanım özelliklerinden ziyade morfoloji, yazım ve prozodi gibi biçimsel özelliklerinin yanı sıra etimolojisi ve genel tarihiyle ilgili özet bilgiler içeren giriş bölümü yazılır. Editör denetimi, redaksiyon ve hakem sürecinden geçen maddeler, genel kontrollerin ardından basılmak üzere ilgili fasikülde yerini alır.

TLL'nin kapsamı

Doğru ve gerçekçi bir kapsam belirlemenin her akademik çalışma için ilk ve en önemli aşamalardan biri olduğunu açıklamaya gerek yok. Fakat söz konusu çalışma dil gibi uçsuz bucaksız bir alanı olabildiğince kuşatmayı amaçlayan bir tarihsel sözlükse kapsam belirleme işi adeta hayati öneme sahiptir. Nitekim, bu tür sözlüklerin hazırlanmasına katkı sağlayan filolog ve leksikografların gözlemleri tarihsel sözlüklerin yazar ve editörlerinin bu işi kısmi zamanlı yapmasının pek verimli olmadığı yönündedir. Ayrıca bu projeler pek çok uzmanın yıllarca istihdamını, bu da büyük finans kaynaklarını gerektirmektedir. Bunların yanında sözlüğün hazırlanmasındaki özel amaçlar, hedef okuyucu kitlesine ve ortaya çıkacak eserin hedef kültürdeki konumlanışına ilişkin genel tahminler de hesaba katıldığında

15 Sözlüğün önsözünden orijinal yazımıyla aktardığımız şu Almanca metinden Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Demez tarafından çevrilmiştir: "fände bei den leuten die einfache kost der heimischen sprache eingang, so könnte das Wörterbuch zum hausbedarf, und mit verlangen, oft mit andacht gelesen werden. warum sollte sich nicht der vater ein paar wörter ausheben und sie abends mit den knaben durchgehend zugleich ihre sprachgabe prüfen und die eigne anfrischen? die mutter würde gern zuhören. frauen, mit ihrem gesunden mutterwitz und im gedächtnis gutesprüche bewahrend, tragen oft wahre begierde ihr unverdorbnes sprachgefühl zu üben, vor die kisten und kasten zu treten, aus denen wie gefaltete leinwand lautere wörter ihnen entgegen quellen: ein wort, ein reim führt dann auf andere und sie kehren öfter zurück und heben den deckel von neuem."

sözlüğün sınırları da belirmeye başlar. Ne var ki, tarihsel sözlük projelerinin tasarımı aşamasında çizilen bu sınırlar genellikle zaman ve kaynak açısından kabul edilebilir ölçekte bir çalışmanın gerektirdiğinden daha geniş kalmış, üstelik sözlüğü hazırlayanlar bu gerçekle genellikle tasarıdan çalışmaya geçip belirli bir yol kat ettikten sonra yüzleşebilmiştir. Bunların çoğu TLL için de geçerlidir.

TLL'nin kapsamı belirlenirken yapılan ilk daraltma Orta Çağ ve Rönesans Latincesinin dışarıda bırakılmasıdır. Sözlük Latincenin, yazılı edebiyatının başlangıcı sayılan MÖ 3. yüzyıl ve biraz öncesinden MS 600'e yani Geç Antik Çağ sonlarına kadarki yaklaşık 1000 yıllık dönemini kapsamaktadır. Sözcüklerin tarihini tanımlarıyla ortaya koyabilmek için projenin ilk aşamasında hazırlanmış olan ve daha önce bilinmeyen metinler (genellikle yazıtlar) buldukça yenileri eklenen fişlerin içerdiği alıntı ve referansların kapsamıyla ilgili en önemli karar da TLL'nin ilk yıllarında Hermann Diels'in önerisiyle alınmıştır (Ehlers, 1968, s. 173). Metinler tarihlerine göre iki kısma ayrılmış, fişlerle oluşturulan arşive başlangıçtan Roma İmparatorluğu'nda Antoninus Hanedanı'nın başlangıcı olan MS 138'e kadarki yani arkaik, klasik ve eski tabirle gümüş döneme ait Latince eserlerin tümü, bu tarihten MS 600'e kadarki dönem içinse sadece yazarlardan bazılarının tüm, bazılarının da belli başlı eserleri dâhil edilmiştir.¹⁶ Flury'nin (1987, s. 7) belirttiği gibi, bunun isabetli bir karar olduğunu görmek için Augustinus'un eserlerine ilişkin basit bir hesap yeter. Hristiyan Latin edebiyatının, MS 4. yüzyılda doğmuş bu önemli yazarının, sayısı yüze varan eserlerinde toplamda 5 milyona yakın sözcük vardır. İkinci kısma giren metinlerden, eserlerin önem derecesini ve sözcüklerin az rastlanan kullanımlarını dikkate alarak uzmanların yaptığı bu seçki yerine tümü taranacak olsa mevcut fişlerin sayısı yaklaşık üç katına ulaşır ve proje kotarılabilir olmaktan çıkardı. Bu sınırlandırmadan doğan açığı yazara özel olanlar başta olmak üzere çeşitli dizinler ve başka filolojik çalışmalar belirli ölçüde kapatmıştır. Ayrıca TLL sözlüğü Packard Humanities Institute'm çeşitli platformlarda ücretsiz olarak kullanılabilen, Antik Çağ'ın Latince metinlerinin taranabildiği *Classical Latin Texts* adlı elektronik derlemi veya Brepols yayıncısının, Geç Antik Çağ ve Orta Çağ'ı da kapsayan, daha yeni ve nitelikli edisyonların taranabildiği çevrimiçi *Library of Latin Texts* derlemi gibi araçlarla eşgüdümlü kullanıldığında, söz konusu tarihsel sözlük de bu araçlar da daha verimli hâle gelmektedir.

Zaman aralığıyla ilgili belirttiğimiz sınırlandırmaya karşın, metin türlerinde herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiş, sadece yüksek edebiyat konumunda sayılan eserler değil, askerlik, hukuk, tıp ve felsefe gibi özel alanlara özgü metinlerin yanı sıra Ankara Anıtı gibi görkemli yazıtlardan büyü amaçlı lanet tabletlerine kadar her türlü epigrafik metin ve papirüsler de taranmıştır (Flury, 1987, s. 6). Genellikle sözcüklerin taranan metinlerde geçtiği tüm yerlerden alıntı yapılırken, metinlerde aynı anlamda çok sık geçen *et* ["ve" bağlacı], *non* [olumsuzluk zarfı], *is* ["o" zamiri], *res* ["şey"], *esse* ["(var)olmak"] gibi sözcükler için doğal olarak tüm metinlerden değil, öne çıkan bazılarından alıntı yapılmış ve bu durum madde başında sözcüğün soluna eklenen bir işaretle belirtilmiştir. Ayrıca başta sözlüğe diğer isimler gibi dâhil edilen özel isimlerin C harfinden itibaren ayrı ciltlerde toplanması kararlaştırılmış ama *Onomasticon* denilen bu ciltlere, filolojiden ziyade tarihe hizmet ettiği için projenin verimini azaltacağı düşünülerek D harfinden sonra ara verilmiştir.

TLL maddelerinin genel yapısı

Söz konusu sözlükte maddeler *lemma* (Lat.) yani madde başı biçiminin verildiği kısım hariç genellikle iki ana kısımdan oluşur. Almanca "baş" anlamındaki *Kopf* terimiyle anılan, giriş niteliğindeki ilk kısımda sözcüğün morfolojisine, hece düşmesi (Lat. *syncopē*, *apocopē* vs.) ve ünlü uzunluğu (Lat. *quantitas*) gibi

16 Başlangıçtan Roma'da Cumhuriyet Dönemi'nin sonuna yani MÖ 31'e kadarki tüm yazıtlar, sonraki döneme ait yazıtlardan seçilen bazıları taranmıştır.

prozodi özelliklerine, farklı yazımlarına ve metinlerde bu açıdan sıkça karıştırıldığı sözcüklere, metin eleştirisine ilişkin bilgiler vardır. Yine bu kısımda antik yazarların sözcüğün anlam ve kökeniyle ilgili tespit ve yorumları, sözcüğün kaydedildiği en erken metinden itibaren kronolojisiyle ve ayrıca hem karşılaştırmalı hem iç etimolojisiyle ilgili özet bilgi, belli başlı Roman dillerindeki türemiş biçimleri ve bazen yazarlara göre sıklık istatistiği bulunur. Genellikle “gövde” ya da “ana kısım” olarak anılan kısımda ise sözcüğün anlamı ve tanıklar eşliğinde tarihi sunulur. Bazı maddelerde bu iki ana kısmın dışında sözcüğün ayrıntılı sentaks özellikleri, birlikte sıkça kullanıldığı sözcükler ve oluşturduğu tamlamalar gibi sözcüğün öne çıkan yönlerini ele alan ek kısımlar (Lat. *appendix*) da vardır (bk. **Şema 2c**).

TLL maddelerinin gövde kısmı

Gövde kısmı genellikle ikili ayrıma dayalı hiyerarşik katmanlar biçiminde yapılandırılmış olup, bunlar en üst katmandan en alta doğru sırasıyla Roma rakamları (I, II, III vs.), büyük Latin harfleri (A, B, C gibi), sonra Arap rakamları (1, 2, 3 vs.), küçük Latin harfleri (a, b, c gibi) ve ardından Yunanca küçük harflerle (α, β, γ gibi), daha da alt katmanlar ise bunların aynı sıra izlenerek daireye alınmış biçimleriyle (Ⓘ, Ⓐ, ①, ⓐ vs.) gösterilmiştir (bk. **Şema 1a-b** ve **Şema 2a-c**). Tasnifin fazla ayrıntılı olduğu durumlarda gövde kısmı bazen “Birinci Bölüm, İkinci Bölüm” (Lat. *caput prius, caput alterum* gibi, bk. **Şema 2a** ve **2c**) biçiminde başlıklara ayrılmış ve okuyucunun metinde daha rahat ilerleyebilmesi için gövde kısmının, içindekiler tablosu işlevi gören ana hat dökümü başta verilmiştir. Bu katmanlardan kaçının bulunacağı madde başı olan sözcüğün doğasına, tanıklara ve madde yazarının tasnifle ilgili kararlarına bağlıdır. Sözcüğün anlamlarına ya da sentaks özelliklerine göre oluşturulmuş genel bir düzende, yine bunlara göre çıkarılmış katmanların her birine ait tanıklar, eskiden yeniye doğru kronolojik sırayla¹⁷ ve örnekledikleri kullanımı anlaşılır biçimde yansıtacak uzunlukta alıntılarla sıralanır. Maddenin gövde kısmını oluşturan bu düzenin (Lat. *dispositio*) kurulmasıyla ilgili bazı ortak eğilimler bulunmakla birlikte tüm maddelerde uygulanabilecek genel ilkeler yoktur. TLL komisyonu bunu şöyle ifade etmiştir (Thesaurus-Kommission, 1990, s. 8):

Her sözcüğün adeta kendi doğası ve tarihi olduğundan, sözcüklerin tarafımızdan betimlenmesinde kullanılabilecek genel ilkeler belirlenmesinin hiçbir olanağı yoktur; buna karşın çalışmamız tecrübeyle doğrulanmış bazı yöntem ve temayüllerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.¹⁸

Daha önce yayımlanmış olan maddeler yenilerine model oluşturmaktadır elbette ama ilkece bu durum sözcüklere ilişkin malzemenin şablona uydurmak uğruna eğilip bükülmesi anlamına gelmez. Örneğin semantik alanı zengin olan bir fiile ilişkin maddedeki ana tasnif, anlam ayrımları ve değişimleri üzerinden yapılırken, sentaks özelliklerinin çeşitliliğiyle öne çıkan bir fiil için söz konusu tasnif dilbilgisi üzerinden yapılabilir. Maddelerin özünü oluşturan tasnifin sözcüğe ve madde yazarına özgü olması TLL'nin en ayırt edici ve kanımca Türkçenin tarihsel sözlüğü için örnek alınabilecek en önemli özelliklerinden biridir.¹⁹ Azami özen ve çabayla hazırlanmış, en iyi denilebilecek TLL maddeleri bile sundukları sözcüğün doğasını ve tarihini, başka deyişle antik Latincedeki konumunu eksiksiz tarif etme iddiasında olamaz (Flury, 1995, s. 44) ama söz konusu esneklik madde yazarına sözcüğü olabildiğince

17 Görece yeni maddelerde tanıklar alt katmanların her birinde kronolojik olarak sıralanırken, erken tarihli bazı maddelerde kronolojik sıralamanın tüm katmanlarda uygulanmadığı görülür.

18 Kılavuzun Latince kısmındaki şu ifadenin çevirisidir: “cum suam quaeque vox quasi indolem et historiam habeat, exsistere praecepta generalia, quibus a nobis vocabula describantur, omnino nulla possunt; rationes tamen quoadmodum consuetudinesque usus noster protulit per experientiam probatas”.

19 TDK bünyesinde 1970'lerde başlayan ama birkaç kez duraklayan *Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü* için *The Oxford English Dictionary* ve *Deutsches Wörterbuch*'ün model aldığı projenin ilk yürütücülerinden Ağâh Sırrı Levend tarafından açıklanmıştır (Levend, 1971, s. 99). Yaşayan dillere ait olmaları açısından bunlar söz konusu proje için daha uygun modeller olabilir ancak o aşamada TLL'nin, özellikle de madde yazımıyla ilgili belirttiğimiz esnek yaklaşımın incelenmiş olması projenin daha verimli olacak biçimde tasarlanmasına katkı sağlayabilirdi belki.

ayrıntılı biçimde inceleme olanağı vermektedir. O incelemenin her durumda sınırlı kalması ise genel anlamda dilin doğasıyla ilgilidir.

Flury (Flury, 1987, s. 8-15) ilki 1900 diğeri 1983 tarihli iki TLL maddesini, ikisi de “önde/önce olmak; öne çıkmak” ve ilgili anlamlarda kullanılan *antecēdo* (Oertel, 1901) ve *praecēdo* (Somazzi, 1983) fiillerine ait maddeleri karşılaştırarak, hem eşanlamlı sayılabilecek iki sözcüğe ilişkin tasnifin ne kadar farklı olabileceğini hem de iki madde arasındaki uzun süre zarfında leksikografi yaklaşımında nasıl bir değişim yaşandığını açıkça ortaya koymuştur (bk. **Şema 1a-b** ve **Şema 2a-c**).²⁰

Sonuç

Latincenin en önemli etimoloji sözlüklerinden biri olan *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots*'nun (Ernout ve Meillet, 1932) ortak yazarı Alfred Ernout “Deux dictionnaires latins” [İki Latince Sözlüğü] başlıklı tahlil yazısında (1971, s. 301) TLL projesinin kısa bir tanıtımını ve tarihini verdikten sonra, Alman akademilerinin bu büyük girişiminin, işin doğasından kaynaklanan nedenlerle verimsiz kalabileceğini açıklamış ve Ernest Renan'ın bir sözünü uyarlayarak, TLL'nin günün birinde tamamlansa bile “ölü tanrıların içinde uyudukları erguvani bir kefende uyuyacağını” yazmıştır. Bu mecazla kastedilen, hem ölü bir dilin tarihsel sözlüğü olduğu hem sadece Latince okuyabilenler yararlandığı hem de onlarca ciltten oluşan pahalı bir başvuru kaynağı olduğu için TLL'yi oldukça sınırlı bir zümrenin kullanacağıdır. Girişte belirttiğim gibi, Latincenin bu en büyük sözlüğü kısa süre öncesine kadar herkesin kolayca erişebileceği bir kaynak olmadığından, bu tespitler en azından dönemi için bütünüyle isabetsiz değildir. Ne var ki, Ernout bunu yazarken bilişim alanında devrim niteliğindeki gelişmeler çoktan başlamış, beşerî bilimler içinde dilbilim ve filoloji, özellikle de klasik filoloji bu gelişmelerin en hızlı ve güçlü hissedildiği alanlardan olmuş, internetin de gelişileyle Ernout'nun kehaneti kanımca tam doğru çıkmamıştır. Benzer bir kehaneti *Deutsches Wörterbuch* için dillendirenlerin de yanlış olduğunu düşünüyorum.²¹ Grimm Kardeşler'in 1838'de hazırlamaya başladığı, 32 ciltlik dev bir sözlük olarak ancak 1961'de yani 123 yıl sonra tamamlanabilen bu kaynağa günümüzde internet üzerinden ücretsiz olarak erişilebilmektedir. Diğer yandan, bu âlimane sözlüklerin bugün maddi erişilebilirliklerinden ziyade hedef okur kitlesinin dar oluşu nedeniyle, yaratıcılarının hayal ettiğinden çok daha az yaygınlaştığını söylemek yanlış olmaz. Fakat bu sadece tarihsel sözlüklerin değil genel olarak tarihsel disiplinlerin gidişatıyla ilgili olsa gerek.

Çalışmaları II. Dünya Savaşı sırasında bombardıman altında bile devam eden TLL'nin (Flury, 1987, s. 16) tarihi 150 yıla yaklaşırken, Türkiye Türkçesinin, hazırlıkları fasıllı olarak neredeyse yarım asırdır devam eden ama ne yazık ki henüz tek bir fasikülü bile yayımlanmamış olan tarihsel sözlüğü için durum nedir peki? Leksikografinin giderek gelişen yöntemleri, doğal dil işleme araçları ve elektronik derlemeler tarihsel sözlüğümüzün yazımıyla ilgili bu gecikmeyi kısmen de olsa telafi edebilir mi? Araştırmacısı olduğum klasik filoloji disiplininin de etkisiyle olacak, güncel yönelimler ne yönde olursa olsun, beşerî bilimler alanında olgunlaşması yüzyıllar almış, bugün klasik olarak nitelenen yöntem ve yaklaşımların yok sayılmaması, dönüm noktası niteliğindeki yenilikleri benimserken bile yeniden hatırlanması

20 Flury'den esinlenen Anthony Corbeil (2007), “aşmak; önde gitmek” gibi anlamlarda kullanılan *anteo* fiilinin Wilhelm Bannier tarafından yazılmış 1901 tarihli TLL maddesi ile kendisinin aynı fiil için 2007'de deney amacıyla güncel yöntem ve yönelimler doğrultusunda yeniden hazırladığı ve TLL'nin o dönemki editörlerinin gözden geçirdiği versiyonu karşılaştırmış ve Flury'e benzer biçimde, yeni leksikografi yaklaşımlarının ve madde yazım yöntemlerinin eskilerine oranla üstün yönleri gibi zayıf yönlerinin de bulunduğunu saptamıştır.

21 Germanistik uzmanı Peter Ganz, 1973'te Oxford Üniversitesi'nde verdiği, kitap olarak yayımlanan bir derste “Sonunda tamamlanmışken sözlükten [*Deutsches Wörterbuch*] sadece Germanistik uzmanlarının yararlanabiliyor [...] ve sıradan kişilerin şu anda sözlüğü satın almaya bile gücünün yetmiyor olması [Jacob] Grimm'in suçu değildir” demiştir (Merkin, 2003, s. 92 aktarımıyla).

gerektiğini düşünüyorum. Aksi hâlde, Antik Çağ'ın öte dünya tasavvurundaki Lethe'nin, yudumlayana tüm geçmişini unutturan Unutma Nehri'nin sularından içmiş gibi keşfedilmiş keşfetme kısır döngüsünden kurtulamayabiliriz.

Kaynakça

- Blundell, J., Ottink, M. ve Schrickx, J. (Eds.). (2023). *Thesaurus Linguae Latinae. Editus iussu et auctoritate consilii ab academiis societatisque diversarum nationum electi, Vol. XI, Pars 2, Fasc. IX: repressio – resilio*. De Gruyter.
- Bögel, T. (1996). *Thesaurus-Geschichten. Beiträge zu einer Historia Thesauri linguae Latinae von Theodor Bögel (1876-1973); mit einem Anhang: Personenverzeichnis 1893 - 1995* (D. Krömer & M. Flieger, Ed.). B. G. Teubner.
- Corbeill, A. (2007). "Going Forward": A Diachronic Analysis of the Thesaurus linguae Latinae. *American Journal of Philology*, 128(4), 469-496.
- Dilçin, C. (1983). Türkiye Türkçesinin Sözcükçülüğü ve Tarihsel Sözlüğü. *Türk Dili Araştırmaları Yıllık Belleten*, 1980/1981, 23-38.
- Ehlers, W. (1968). Der Thesaurus linguae Latinae: Prinzipien und Erfahrungen. *Antike und Abendland*, 14, 172-184.
- Ernout, A. (1971). Deux dictionnaires latins. *Revue de Philologie, de Littérature et d'Histoire Anciennes*, 45, 298-303.
- Ernout, A. ve Meillet, A. (1932). *Dictionnaire étymologique de la langue latin : histoire des mots*. Klincksieck.
- Flury, P. (1987). Der Thesaurus Linguae Latinae. *Eirene: Studia Graeca et Latina*, XXIV, 5-20.
- Flury, P. (1995). Vom Tintenfaß zum Computer, şurada: D. Krömer (Ed.), *Wie die Blätter am Baum, so wechseln die Wörter: 100 Jahre Thesaurus linguae Latinae* (s. 29-56). Teubner.
- Grimm, J. ve Grimm, W. (1854). [Vorwort]. S. Hirzel.
- Haffter, H. (Ed.). (1979). *Beiträge aus der Thesaurus-Arbeit*. Brill.
- Hartmann, R. R. K. ve James, G. (1998). historical dictionary, şurada: *Dictionary of Lexicography*. Routledge London.
- Heslin, P. (2006). [Review] Third Electronic Edition. K.G. Saur Electronic Publishing, Thomas Technology Solutions, Thesaurus linguae Latinae. Munich: K.G. Saur, 2004. *Bryn Mawr Classical Review*. <https://bmcr.brynmawr.edu/2006/2006.02.19>
- Hey, O. (1911). Eduard Wölfflin. *Bursians Jahresberichte über die Fortschritte der klassischen Altertumswissenschaft*, 155, 103-136.
- Hillen, M., Holmes, N. ve Schrickx, J. (Eds.). (2022). *Thesaurus Linguae Latinae. Editus iussu et auctoritate consilii ab academiis societatisque diversarum nationum electi, Vol. IX, Pars 1, Fasc. IV: nemo – netura*. De Gruyter.
- Levend, A. S. (1971). Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü. *Türk Dili*, XXIV(236).
- Levend, A. S., Dilaçar, A. ve Dilçin, C. (1972). *Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü: Örnek*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Merkin, R. (2003[1983]). Historical Dictionaries, şurada: R. R. K. Hartmann (Ed.), *Lexicography. Critical Concepts. Vol. III (Lexicography, Metalexigraphy and Reference Science)* (s. 90-100). Routledge.
- Oertel, H. (1901). antecēdo, şurada: Thesaurus-Kommission (Ed.), *Thesaurus linguae Latinae. Editus auctoritate et consilio academiarum quinque Germanicarum Berolinensis, Gotingensis, Lipsiensis, Monacensis, Vindobonensis, Vol. II, Fasc. I: an – apluda* (s. 140-145). In aedibus B.G. Teubneri.

Thesaurus Linguae Latinae (TLL), a monumental example of historical dictionaries, in respect of its features that can contribute to Turkish lexicography / Öyken, E.

- Öyken, E. (2009). *Roma'da Bacchus Bayramı ve Esrime* [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. İstanbul.
- Parlatır, İ. (1998). Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü Çalışmaları. *Türk Dili*, 1998/I(557), 387-399.
- Pruvost, J. (2010). Dictionnaires de l'institution et dictionnaires de l'entreprise privée. Une stimulation caractéristique des dictionnaires français, şurada: M. Heinz (Ed.), *Cultures et lexicographies* (s. 223-244). Frank & Timme.
- Schrickx, J. (2023, 27/07/2023). Eduard Wölfflin, Gründervater des Thesaurus linguae Latinae. *Parerga: Lateinische Lexikographie*. 01/09/2023 tarihinde <https://parerga.hypotheses.org/2742> adresinden erişildi.
- Smith, C. (2021, 05/07/2021). Thesaurus Linguae Latinae: How the World's Largest Latin Lexicon Is Brought to Life. *De Gruyter Conversations*. 15/08/2023 tarihinde <https://blog.degruyter.com/thesaurus-linguae-latinae-how-the-worlds-largest-latin-lexicon-is-brought-to-life/> adresinden erişildi.
- Somazzi, M. (1983). praecēdo, şurada: H. Beikircher (Ed.), *Thesaurus Linguae Latinae. Editus iussu et auctoritate consilii ab academiis societatisque diversarum nationum electi, Vol. X, Pars 2, Fasc. 3: potestas – praecipuus*. B. G. Teubner.
- Tezcan-Aksu, B. (2022). Türk Dil Kurumunun Sözlük Çalışmaları 1932-2002. *2002/II(607)*, 140-174.
- Thesaurus-Kommission (Ed.). (1990). *Thesaurus linguae Latinae. Praemonenda de rationibus et usu operis. Editus iussu et auctoritate consilii ab academiis societatisque diversarum nationum electi*. In aedibus B.G. Teubneri.
- Thesaurus-Kommission. (2023a). *Thesaurus linguae Latinae (TLL) / History*. Bayerische Akademie der Wissenschaften. 15/08/2023 tarihinde <https://thesaurus.badw.de/en/about-the-tll/history.html> adresinden erişildi.
- Thesaurus-Kommission. (2023b). *Thesaurus linguae Latinae (TLL) / Thesaurus material*. Bayerische Akademie der Wissenschaften. 15/08/2023 tarihinde <https://thesaurus.badw.de/en/about-the-tll/thesaurus-material.html> adresinden erişildi.
- Yücel, B. (2021, 20/12/2021). *Türkiye Türkçesinin Tarihsel Sözlüğü'nün Dünü ve Bugünü*. <https://www.youtube.com/watch?v=uM5csPfNnwM>

Ekler

RESİM 1: “Yeniden filizlenmek, sürgün vermek” gibi anlamlara gelen “repullulo” filinin Plinius Maior’un *Naturalis Historia* eserindeki kullanımlarından birini kaydeden bir TLL fişi

46 PLINI NAT. HIST. XVI 45-47
E = cod. Par. lat 6795 <repullulo>

omnia ea perpetuo virent, nec facile discernuntur
in fronde etiam a peritis. tanta natalium mixtura (peritis codd.)
46 est, sed picea minus alta quam larice, illa crassior
leviorque cortice, folio villosior, pinguior et densior,
mollius flexo. at piceae rariora, siccioraque (ac codd. piceae
folia et tenuiora ac magis argentia, totaque vel pitae codd.)
horridior et perfusa resina, lignum abieti similis.
larice, iustis radicibus non repullulat, <picea re-
pullulat>, ut in Lesbo accidit incenso memore (inseruit Bar-
barus)

47 Typus haec. alia etiamnum generibus ipsis in piceu (etiamnum E)
differentia. mas brevior et durior, femina pro-
cerior, pinguioribus foliis et simplicibus atque (mb!)
non argentibus.

45

ŞEMA 1a: TLL'nin *antecēdo* maddesindeki gövde kısmının düzeni

Not: Flury, 1987, s. 19'dan alınmıştır. Sivri ayraç içindekiler maddede yazılmamış olup, Flury'nin örneklerden çıkardığı kategorilerdir. Onun atladığı ya da basitleştirmek adına dâhil etmediği ama maddede belirtilmiş olan kategorileri sağına yıldız (*) ekleyerek, Türkçe çevirileri köşeli ayraç içinde yazdık.

I *proprie* [düz anlamda]

A *de loco* [uzama dair]

1 *usu vario* [çeşitli kullanımlar]

⟨*de hominibus*⟩ [insanlara dair]

⟨*absolute*⟩ [bağımsız kullanımı]

⟨*de apparitoribus sim.*⟩ [devlet görevlileri vs. dair]

⟨*de quibuslibet hominibus*⟩ [herhangi insana dair]

c. acc. [*accusativus* hâliyle]

c. dat. [*dativus* hâliyle]

de bestiis [hayvanlara dair]

duco [lidere dair]

⟨*de bestiis*⟩ [hayvanlara dair]

c. acc. [*accusativus* hâliyle]

⟨*de bestiis*⟩ [hayvanlara dair]

⟨*de re*⟩ [şeye dair]

per tropum [değişmeceli kullanımı]

⟨*c. acc.*⟩ [*accusativus* hâliyle]

de exemplo [örneğe dair]*

de rebus [şeylere dair]

⟨*corporeis*⟩ [cismî şeylere dair]

⟨*usu sollemni*⟩ [dinsel/törenselle bağlamda]

⟨*de sideribus*⟩ [yıldızlara dair]

⟨*de arca*⟩ [gökkuşağına dair]

de altitudine [yüksekliğe dair]

⟨*incorporeis*⟩ [gayri cismî şeylere dair]

⟨*de parte libri*⟩ [kitap bölümlerine dair]

2 *ire spatium intermisso prae aliquo sive sequente sive relicto*

[arayı açıp geride kalanın veya takip edenin önünde ilerlemek]

de hominibus [insanlara dair]

absolute [bağımsız kullanımı]

⟨*de bestiis*⟩ [hayvanlara dair]

c. acc. [*accusativus* hâliyle]

t. t. militaris [askerliğe dair teknik terim]

de rebus [şeylere dair]

de sideribus [yıldızlara dair]

in imagine [imgesel olarak]

de cursu [ilerleyiş/seyre dair]

⟨*c. acc.*⟩ [*accusativus* hâliyle]

de mortis via [ölüme gidiş hakkında]

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

ŞEMA 1b: TLL'nin *antecēdo* maddesindeki gövde kısmının düzeni (devam)**B de tempore [zamana dair]****1 prior sum [daha önceyim]****de hominibus* [insanlara dair]**absolute* [bağımsız kullanımı]**de concretis* [somut varlıklara dair]**absolute* [bağımsız kullanımı]**c. acc. [accusativus hâliyle]***de abstractis* [soyut varlıklara dair]**de tempore* [zamana dair]**de numeri ordine* [sayıların sırasına dair]**de locis libri* [kitap bölümlerine dair]**ante dictus, supra dictus* [önce, yukarıda söylenmiş]**nota* [işaretlere dair]**de littera vocabuli sive de versus pede*

[sözcüklerin harflerine ya da dizelerin ayaklarına dair]*

de aliis abstractis [başka soyut varlıklara dair]**absolute* [bağımsız kullanımı]**c. acc. [accusativus hâliyle kullanımı]***t. t. philosophiae vel rhetoricae* [felsefe ya da hitabete dair teknik terim]**c. dat. [dativus hâliyle]***absolute* [bağımsız kullanımı]**de rebus non certe definitis* [kesin biçimde tanımlanmamış şeylere dair]***2 antevenio [önce geliyorum]****de hominibus* [insanlara dair]**absolute* [bağımsız kullanımı]**c. acc. [accusativus hâliyle]***c. acc. rei* [önce gelmenin konusu için *accusativus* hâliyle]**de bestiis* [hayvanlara dair]**de ratiocinatione* [akıl yürütmeye dair]**de plantis* [bitkilere dair]**absolute* [bağımsız kullanımı]**c. acc. [accusativus hâliyle]***de rebus* [şeylere dair]**de abstractis* [soyut varlıklara dair]***II translate de gradu vel qualitate [merhale ya da vasfa dair mecazen]***de hominibus* [insanlara dair]**c. dat. [dativus hâliyle]***c. acc. [accusativus hâliyle]***addito ablativo* [*ablativus* hâlinde bir isim eklenerek]**addito in* [*in* edatı eklenerek]**antecedere rem* [herhangi bir şeyi geçip geride bırakmak]**absolute* [bağımsız kullanımı]**de ludo* [oyuna dair]**de rebus concretis* [somut şeylere dair]**c. dat. [dativus hâliyle]***c. acc. [accusativus hâliyle]***absolute* [bağımsız kullanımı]**de rebus abstractis* [soyut şeylere dair]**c. dat. [dativus hâliyle]***de arithmetica* [aritmetiğe dair]**synonyma ad I A* [I A ile eş anlamlı]**opposita (ad I A)* [I A ile zıt anlamlı]**(synonyma) ad I B* [I B ile eş anlamlı]**opposita (ad I B)* [I B ile zıt anlamlı]**(synonyma) ad II* [II ile eş anlamlı]**opposita (ad II)* [II ile zıt anlamlı]***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

ŞEMA 2a: TLL'nin *praecēdo* maddesindeki gövde kısmının düzeni (giriş)

Not: Flury, 1987, s. 20'den alınmıştır. Flury'nin atladığı ya da basitleştirmek adına dâhil etmediği ama maddede belirtilmiş olan kategorileri sağına yıldız (*) ekleyerek, Türkçe çevirileri köşeli ayraç içinde yazdık.

CAPVT PRIVS: i. q. antecedere [anteceder e ile eşanlamlı]**I praevalente respectu gradus, qualitatis** [özelikle merhale, vasıf bağlamında]**A in universum** [genel olarak]***1 —unt res** [öznesi şeylerdir]***a non indicatur qua re** [hangi konuda olduğu belirtilmez]**pro subi. est enunt. secund.* [öznenin yerini ikincil bir ifade alır]***b indicatur qua re per abl.** [hangi konuda olduğu *ablativus* hâliyle belirtilir]***2 —unt animantes** [öznesi, canlı varlıklardır]***a indicatur qua re** [hangi konuda olduğu belirtilir]***α ablativo** [*ablativus* hâliyle]***β aliis modis** [başka biçimlerde]***b non indicatur qua re** [hangi konuda olduğu belirtilmez]***α formae variae** [çeşitli biçimler]***β part. praes. pro subst. vel adi.** [şimdiki zaman ortacı isim veya sıfat yerine]***B —unt, qui dignitate publica potiores sunt**

[öznesi, nüfuz açısından daha muktedir olanlardır]*

C —unt, qui condicione iuris potiores sunt, maiore iure aliquid petunt

[öznesi, hukuki anlamda daha muktedir olanlar, herhangi bir şeyi daha büyük bir hakla talep edenlerdir]*

II praevalente respectu temporis [özelikle zaman bağlamında]**A notione sollemni** [dinsellik/törensellik anlamı içeren]***1 —unt res (sc. in serie antecedentes sive ante aliquid aliud existentes)**

[öznesi, dizide önde bulunan veya başka herhangi bir şeyden önce ortaya çıkan şeylerdir]*

a quaelibet [ne olduğuna bakılmaksızın şeyler]***α formae variae** [çeşitli biçimler]***accedit abl. respectus vel mensurae**[bakım ya da miktar bildirme işlevindeki *ablativus* hâliyle kullanılır]***β part. praes. pro subst. vel adi.** [şimdiki zaman ortacı isim veya sıfat yerine]***b causa** [sebep]**struct. verbaem pro subi. positam* [ismin yerini alan fiil cümlecığı]***c scripta, dicta, syllabae, litterae sim.***(nonnulla vi locali explicari posse vix mireris)*

[yazılar, sözler, heceler, harfler vs. (bazılarının uzam anlamıyla açıklanabiliyor olması pek şaşırtıcı değildir)]*

α formae variae [çeşitli biçimler]***β part. praes. fere pro adi.** [şimdiki zaman ortacı çoğunlukla sıfat yerine]***Ⓚ usu sollemni, sc. de eis, quae in serie similia priora sunt**

[dinsel/törenselle anlamda, benzerleri arasında öne çıkan şeylere dair]*

Ⓛ usu deflexo, refertur ad tempus, quo argumenta afferuntur;*fere i. q. antea memoratus, praedictus*

[dolaylı anlamda, argümanların öne sürüldüğü zamana dair;

antea memoratus (daha önce anılan), *praedictus* (önceden

söylenen) ile neredeyse eşanlamlı]*

γ neutr. plur. part. praes. pro subst. [şimdiki zaman ortacının cinsiz çoğul biçimi isim yerine]***d futura praefigures (sc. in explicatione sacr. script.)**

[gelecekte olacakları hayal etmek, kutsal kitapların açıklanmasında]*

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

ŞEMA 2b: TLL'nin *praecēdo* maddesindeki gövde kısmının düzeni (devam)

- 2 —*unt animantes* [öznesi, canlı varlıklardır]*
 a *quolibet modo* [ne biçimde olduğuna bakılmaksızın]*
 α *formae variae* [çeşitli biçimler]*
 β *part. praes. fere pro subst. vel adi.* [şimdiki zaman ortacı çoğunlukla isim veya sıfat yerine]*
 b *scribendo vel dicendo* [yazı yazmada ya da konuşmada]*
sequitur oratio recta [ardından düz cümle gelir]*
 B *notione aucta vel deflexa* [anlam genişlemesi veya kaymasıyla]*
 1 *cum colore praevieniendi, anticipandi* [önce gelme]*
accedit inf. [önde gelme, öne çıkma anlamı içerir]*
 2 *ordini temporis simul inest ratio quaedam logica, condicionalis, sc. —it id quod principium, fundamentum vel exemplar sequentium est*
 [zaman sırası gibi mantık veya tasıma dayalı belirli bir düşünce içerir; öznesi, ardından gelenlerin ilkesi, temeli ya da modeli olan şeydir]*
 a *in sermone philos.* [felsefi terminolojide]*
 α *formae variae* [çeşitli biçimler]*
 β *neutr. part. praes. pro subst.* [şimdiki zaman ortacının cinssiz biçimi isim yerine]*
 b *in sermone gramm. de genere quodam synecdoches* [dilbilgisi terminolojisinde belirli bir ad aktarımı türüne dair]*
 c *usu vario* [çeşitli kullanımla]*
 III *praevalente respectu loci* [özellikle uzam bağlamında]
 A —*unt, qui ante alios moventur*
 [öznesi, başkalarının önünde hareket edenlerdir]
 1 *animantes* [canlı varlıklar]
 a *proprie* [düz anlamda]
 α *qui spatio quodam intermisso antecedunt sequentes vel alicubi commorantes*
 [arayı belirli ölçüde açarak önde gidenler]
peculiariter de eo qui alios transiens antecedit
 [özellikle başkalarını geçerek önde giden kişiye dair]
 β *qui in ordine sese moventium, simul ambulantium locum priorem tenent*
 [hareket edenlerin sıralamasında daha ön konumda yer alan kişiler]
part. praes. pro subst. [şimdiki zaman ortacı isim yerine]
 b *in imagine* [imgesel olarak]
 α *qui alios via mortis antecedunt* [ölüme gidişte başkalarından önde olanlar]
 ① *exempla titulorum* [yazıtlardan örnekler]
accedit inf. [masterla kullanılır]
 ② *exempla auctorum* [yazarlardan örnekler]
transfertur ad mortem spiritalem peccatoris
 [günahkarların ruhsal ölümü için mecazen kullanılır]
 β *vario respectu (maxime de eis qui exemplo, consilio sim. viam monstrant)*
 [çeşitli bağlamlarda (özellikle davranış biçimiyle, kararlar vs. yol gösterenlere dair)]
part. praes. pro subst. [şimdiki zaman ortacı isim yerine]

ŞEMA 2c: TLL'nin *praecēdo* maddesindeki gövde kısmının düzeni (son)

- 2 res** (*proprie vel in imagine*) [şeyler, düz anlamda veya imgesel olarak]
a *quae in ordine sese moventium vel in serie quadam locum priorem tenent*
 [hareket edenlerin sıralamasında veya belirli bir dizilişte daha ön konumda bulunan şeyler]
α *variae* [çeşitli şeyler]
de ordine numerorum in serie [dizideki sayıların sırasına dair]
β *stellae, regiones caeli sim. (nonnulla vi temporali intellegi possunt)*
 [yıldızlar, gökyüzünün kısımları vs. (bazıları zaman bağlamında düşünülebilir)]
b *quae ab aliquo (aliqua re) ortae vel aliquem (aliquid) comitantes ante diffunduntur*
 [herhangi bir yerden (şeyden) beraberindekilerden önce doğan ya da herhangi bir yere (şeye) beraberindekilerden önce yayılan şeyler]
c *quae ducem, exemplum se praebent sequentibus*
 [sonrakilere kılavuz, örnek teşkil eden şeyler]
B —*unt qui praeveniunt alios*
 [öznesi, başkalarından önce/önde gelenlerdir]
1 *currendo, se movendo* [koşmada, hareket etmede]*
2 *aliquid emittendo* [herhangi bir şey üretmede]*
IV *appendix syntactica ad I—III* [I ila III. kısımdaki kullanımlar için sentaks bilgisi eki]
A *indicatur, quis vel quid sequatur per* [takip eden kişi ya da şeyi belirtmek için (şunlar) kullanılır]*
1 *casus* [hâller]*
a *dat.* [*dativus* hâli]*
b *acc.* [*accusativus* hâli]*
c *gen.* [*genetivus* hâli]*
2 *praepos. ante* [*ante* edatıyla]*
B *indicatur intervallum per* [aradaki mesafeyi ifade etmek için (şunlar) kullanılır]*
a *adv.* [zarf]*
b *acc. adi. vel pron.* [*accusativus* hâlinde bir sıfat veya zamir]*
c *abl. mensurae* [miktar bildiren *ablativus* hâli]*
C *indicatur, qua re quis (quid) —it* [kişi veya şeyin hangi konuda önde olduğu belirtilir]*
per abl. respectus passim [birçok yerde, bakım bildiren *ablativus* hâliyle]*
D *subi. sunt structurae verbales sim.* [fiil cümlecikleri vs. özne değerindedir]*
oratio recta [dolaylı aktarım]*
(acc. c.) inf. [*accusativus* isim ile mastar yapısı]*
CAPVT ALTERVM : *ferē i. q. procedere, progredi* [çoğunlukla *procedere* ve *progredi* ile eşanlımlı]
I *cum respectu temporis* [zaman bağlamında]*
II *cum respectu loci (non nisi in imag.)* [mekan bağlamında (sadece soyut olarak)]*
de eis, qui ultra finem quendam procedunt [belirli bir sınırın ötesine geçenlere dair]*

18. Ceketin edebî ve tarihsel bağlamda bir analizi

Servet GÜNDOĐDU¹

APA: Gündoğdu, S. (2023). Ceketin edebî ve tarihsel bağlamda bir analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 343-351. DOI: 10.29000/rumelide.1379165.

Öz

Ceket bir gündelik kullanım eşyası olarak belirli işlev ve kullanım alanlarına sahiptir. Kullanımlık eşyalarla gündelik hayatın içinde ziyadesiyle hemhâl olunması, bir yandan onlar hakkında en azından ne amaçla kullanıldığı yönünde çokça şey bilindiği yönünde bir kanıyı üretirken, öte yandan onlar bu aşinalığın neden olduğu bir ilgisizliği de daima yüklenirler. Buna karşılık ceketin tarihsel, edebî ve metaforik kullanımlarına yakından bakıldığında onun basitçe bir giyim kuşam nesnesi olmaktan çok daha fazla ve poetik bir anlam alanına sahip olduğu, şu haliyle de dil ve dünyayla kurulan ilişkiyi büyük ölçüde belirlediği görülmektedir. Bu makalede bu bağlamda ceketin kişiyi salt bedensel olarak değil, aynı zamanda zihinsel olarak da sarıp sarmaladığı ileri sürülür. Öncelikle ceketin kullanımındaki çeşitlenme ve belirsizleşme üzerinde tarihsel olarak durulur. Daha sonra ise özellikle ceketin Türkiye'nin on dokuzuncu asırdan sonraki siyasi ve sosyolojik dönüşüm tarihinde Batılılaşmanın üniforması şeklinde alımlanışı dar-cekete (strait jacket) metaforu bağlamında ele alınır. Burada Türkiye'nin Batılılaşma tecrübesinin daha doğru şekilde anlaşılması adına Batı'nın soyut kavramlarından önce somut eşyaları ile ilişkinin daha doğru şekilde konumlandırılmasının bu dar-cekette kurtulma imkânlarını verebileceği öne sürülür. Son olarak ceketin Türkçe'de özellikle "ceketi alıp çıkmak" şeklindeki metaforik kullanımının dünya nimetlerinden yüz çevirmişlik ve bir insanı içinde bulunduğu zor zamanlarında yalnız bırakmayan bir dost gibi anlamları içermesinin fenomenolojik bir analizi yapılır. Böylece ceket özelinde kıyafet hikâyelerinin dil ve düşünceye ontolojik düzlemde ne ölçüde yön verdiğine fark edilebilmiş olabilir.

Anahtar kelimeler: Ceket, Türk edebiyatı, dar-cekete, metaforlar, nesnelere

An analysis of the jacket in literary and historical context

Abstract

As an item of daily use, a jacket has certain functions and areas of use. While on the one hand, the fact that disposable objects are so much in daily life produces the belief that much is known about them, at least in terms of what they are used for, on the other hand, they always bear an indifference caused by this familiarity. On the other hand, a closer look at the historical, literary and metaphorical uses of the jacket reveals that it is much more than simply an object of clothing, that it has a poetic field of meaning, and that, as such, it largely determines the relationship with language and the world. In this context, this article argues that the jacket envelops the individual not only physically but also mentally. Firstly, the diversification and ambiguity in the use of the jacket is historically emphasized. Then, the reception of the jacket as the uniform of Westernization in the history of Turkey's political and sociological transformation after the nineteenth century is discussed in the context of the metaphor of the strait jacket. Here, it is argued that for a more accurate understanding of Turkey's

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Samsun, Türkiye), servet.gundogdu@samsun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8370-2726 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379165]

experience of Westernization, a more accurate positioning of the relationship with the concrete objects of the West before its abstract concepts may provide opportunities to get rid of this strait-jacket. Finally, a phenomenological analysis is made of the metaphorical use of jacket in Turkish, especially in the form of “taking the jacket and leaving”, which means turning away from the blessings of the world and a friend who does not leave a person alone in difficult times. In this way, it may be possible to realize the extent to which stories of clothing, in particular the jacket, shape language and thought on the ontological plane.

Keywords: Jacket, Turkish literature, strait jacket, metaphors, objects

Ceketinize veya boyun bağınıza eskiliği veya güzelliği yüzünden bir ad verin, derhal hüviyeti değişir, bir çeşit şahsiyet olur (Tanpınar, 2008: 71).

Giriş

Ceket bir gündelik kullanım eşyası olduğu için, bir ceketin ne olduğunun, işlev ve kullanım alanlarının onu kullananlar tarafından bilindiği düşünülür. Kullanımlık eşyalarla gündelik hayatın içinde ziyadesiyle hemhâl olunması, bir yandan onlar hakkında en azından ne amaçla kullanıldığı yönünde çokça şey bilindiği yönünde bir kanyı üretirken, öte yandan onlar bu aşinalığın neden olduğu bir ilgisizliği de daima yüklenirler. Böyle bir durumda bir ceketin ne olduğu sorusu üzerinde durmak ilk bakışta beyhude bir uğraş olarak görülebilir. Fakat durum gerçekten de böyle midir? Gündelik eşyaların ne amaçla kullanıldığını bilmek ve onu o amaç uğruna kolayca kullanmayı sürdürmek o eşyanın anlam ve önem dünyasını kuşatabilir mi?

Bu makalede ileri sürülecek tezlerden birisi, gündelik eşyalar üzerinde entelektüel bir mesafeden biraz oyalanıldığında onların anlam dünyasının kullanımlarımızın ötesinde yönelimlerimizi, dille ve dünyayla ilişkimizi büyük ölçüde belirledikleridir. Bu bakımdan ceketin kişiyi salt bedensel olarak değil, aynı zamanda zihinsel olarak da sarıp sarmaladığını görmek gündelik eylemlerin ürettiği aşinalık duygusunun ötesine geçilerek giyinip kuşanmanın farklı boyutları arasındaki gergin dikişlerin gevşetilmesine, böylece kişi için pratik ve zihinsel olarak rahat bir hareket alanının oluşmasına imkân verebilir.

Bu bağlamda öncelikle ceketin kullanımındaki çeşitlenme ve belirsizleşme üzerinde tarihsel olarak durulacaktır. Daha sonra ise özellikle ceketin Türkiye'nin on dokuzuncu asırdan sonraki siyasi ve sosyolojik dönüşüm tarihinde Batılılaşmanın üniforması şeklinde alımlanışı dar-cekete (*strait jacket*) metaforu bağlamında ele alınacaktır. Burada Türkiye'nin Batılılaşma tecrübesinin daha doğru şekilde anlaşılması adına Batı'nın soyut kavramlarından önce somut eşyaları ile ilişkinin daha doğru şekilde konumlandırılmasının bu dar-cekette kurtulma imkânlarını verebileceği öne sürülecektir. Son olarak ceketin Türkçe'de özellikle “ceketi alıp çıkmak” şeklindeki metaforik kullanımının dünya nimetlerinden yüz çevirmişlik ve bir insanı içinde bulunduğu zor zamanlarında yalnız bırakmayan bir dost gibi anlamları içermesinin fenomenolojik bir analizi yapılırken kıyafet hikâyelerinin dil ve düşünceye ontolojik düzlemde ne ölçüde yön verdiğine dikkat çekilecektir.

Ceketin kısa tarihi

Tarih boyunca ceketler çok sayıda kalıp ve modelde her biri formel ve yarı-formel tarzlara uygun gelecek şekilde tasarlanmıştır. Ceket kelimesinin Fransızca kökenindeki *jacque*'nin Orta Çağ'da hem “köylü” hem

de “dize kadar inen köylü giysisi” anlamına gelmesi, bugün devlet memurlarının, bazı elit spor faaliyetlerinin bir üniforması halini almış ceketin tarihsel süreçte ne tür bir anlam ve kullanım dönüşümüne işaret ettiğini daha en başından ima eder. Ceket, Orta Çağlar ve erken Rönesans dönemi boyunca, köylülerin bir kemerle belden sıkıştırarak giydikleri eski kısa tuniklerin daha oturmuş bir versiyonu olan jerkin olarak ortaya çıkmış gibi görünmektedir. On dördüncü asırdan beri yünden dokunmuş tunik veya renkli deri elbise olarak bilinir. Bununla beraber Orta Çağ’da köylüler *jacques* olarak adlandırılırdı (Online Etymology Dictionary, n.d.). 1358’deki Fransa’da köylü ayaklanmasına bu nedenle *Jacquerie* adı verilir (Britannica, 2023). Köylülerin isyan hareketi, giyimlerindeki dikkat çeken farklılık üzerinden tanımlanmış görünür. Özellikle bu kelimenin etimolojisinde *jacquerie* kelimesinin “köylü” anlamına gelmesi, ceketin başlangıçta “köylü kıyafeti” olduğunun açık işareti sayılabilir. Bugün bile *Jacques* Fransa’da erkeklere verilen bir isim olarak yaygınlığa sahiptir (“Jacked,” 2022).

On sekizinci asrın başlarına gelindiğinde ceket hem tarımda hem de şehir ortamında istihdam edilen hizmetkârlar tarafından giyilen standart iş elbisesi haline gelir. 1830’ların sonlarından itibaren, tek düğmeli salon (lounge) ceketleri (önceki asra ait daha bol kesim ceketlerin aksine), kolların altındaki dartlar, küçük revers ve belli cepler orta sınıf erkekler arasında popüler hâle gelir, çift düğmeli versiyon 1862’de (daha sonra reefer ceket veya kısa kruvaze olarak bilinen) belirginleşir. O zamanlar, tek düğmeli Norfolk ceket, özellikle yerel spor faaliyetleri için moda halini alır. Ceket, bu asır boyunca erkek kıyafetinin gömlek ve külotla beraber üç temel parçasıdan biridir (Bard, 2011: 22-23).

Kral VII. Edward’ın on dokuzuncu asrın ikinci yarısında “harekette özgürlük” akımı için öncü olduğu kabul edilir. Uzun frakının muhtemelen gündelik pratik ve rahatlık için sorunlarını fark eden VII. Edward 1865’te terzisi ve dostu Henry Poole’den resmi olmayan bir akşam yemeğinde giyebilmek için frak ve redingottan kısa, mavi renkte bir ceket dikmesini ister. Günümüzde çok farklı tarzlarda ceketlerin varlığına alışmış bir kültürde yaşayan kimse için bu çok şaşırtıcı bir gelişme olarak görülmeyebilir. Lakin o zamanlar ceket boyunda bir değişiklik şöyle dursun, düğme sayısında bile tek bir değişim skandal etkisi yaratabilmektedir. Crane 1999’da söylenmiş bu sözü bir Fransız erkek giyim tasarımcısı olan Middleton’dan aktarır: “Bir ceketin düğmelerinin sayısında yapılan değişiklik hâlâ skandal yaratabiliyor” (Crane, 2003: 226). Bu yeni ceket, öncekilerin aksine tek düğmelidir, kuyruksuzdur ve kalça hizasında biter. 1846’ya kadar geriye uzanan tarihe sahip Henry Poole & Co’nun veya başka bir terzinin defterinde böyle bir giysi örneğine rastlanmaz (Henry Poole & Co, n.d.). Seçkin çevrelerin terzi defterlerinde böylesi bir ceket modelinin bulunmaması bu benzerde bir ceketin hiç olmadığı anlamına ise gelmez. Osmanlı’da *cepken* adını verilen ceket birçok bakımdan Kral VII. Edward’ın taleplerini yerine getirebilecek özelliklere sahiptir. Çok muhtemelen Akdeniz ülkelerinin kırsalında frak ve redingottan farklı, kısa ceket köylüler tarafından kullanılmaktaydı.

The Adam Magazine Temmuz 1935 tarihli sayısında ne frak ne de redingot olan palto türünün dize ulaşmayan etekle beraber ceketin tek-düğmeli versiyonunun genel moda olacağını bildirir. Ancak on dokuzuncu asrın sonunda, salon ceketi en popüler olanı olmak üzere yalnızca üç-düğmeli stiller modaaya uygun görülmektedir. İpekten yakalarla yapılmış bir versiyon, genellikle akşam yemeği partilerinde giyilir ve basitçe bir akşam yemeği ceketi (tuxedo olarak bilinen resmi kıyafetin bir parçası) olarak bilinirdi (Greatrex, n.d.). Burada artık giyim-kuşam, Thorstein Veblen’in 1899 tarihli iddiasına göre üst-orta sınıflar tarafından dikkat çeken bir tüketim eşyası halini alarak sınıfsal bir farkı içermeye başlar (Veblen, 1918). Walter Benjamin bu noktada vücudun artık canlılığını (organikliğini) yitirerek kıyafetler için bir kadavra desteği veya fetiş nesnesi hâlini aldığını ileri sürerek modanın bir eleştirisini yapar (Benjamin, 2014: 95).

Kral VII. Edward'ın hareketli bedene uygun kıyafet arayışı benzer bir şekilde kadınların giyim dünyasına da etki eder. Yirminci asırdan önce kadın bir tür hareketsiz imgeye sahip biblo veya manken gibi elbisenin içinde zarafetin sembolü olarak sabitlenirken, özellikle yirminci asrın ikinci yarısından itibaren onun artık hareketli varlık olduğu kabul edilir. Modanın radikal değişimlerinden birisi de şüphesiz burada başlar. YVS ve Chanel gibi moda tasarım markaları hareketli imge olarak gördükleri kadının giyim dünyasında, zarafetle sadeliği bir araya getirir. Bedenin daima hareket halindeki bağlamında ceket, kadınların giydiği bir şey halini alır. Buradan sonra erkekler feminen, kadınlar maskülen giyim tarzına sahip olmaya başlar; türler ve cinsiyetler arası ayırım belirsizleşir (Chanel, n.d.).

Bu belirsizliğin bir başka tezahürü olarak “ceket” terimi bugün daha geniş bir anlam kazanmıştır. Artık sadece daha resmî stiller ile ilişkili değildir; “ceket”, spor ceketler, Harringtons, anoraks, blazers ve hatta bomber ceketler de dâhil olmak üzere birçok stil için bir şemsiye terimi haline gelir. Orijinal olarak yün, tüvit ve pamuktan kesilirken, yirminci asırda stiller naylon, deri, süet ve kenevir içermeye başlar. Bununla beraber ceketin hangi mamüllerden yapıldığını ve hangi durumlarda giyildiğini, vücudun hangi bölgesini sardığını veya vücutla estetik bağı nasıl kurabildiğini söylemek bir ceketin ne anlama sahip olduğunu açıklamaktan hâlâ uzaktır. Bu nedenle Türkiye'nin Batılılaşma tecrübesi bağlamında ceketin siyasi tarihine kısaca bakmak onun farklı bir parçasını daha kavramaya imkân verebilir.

Türkiye'nin Batılılaşma üniforması: Dar-Ceket

Ceket Türkçe'ye, Fransızca *jaquette* kelimesinden geçmiştir. Ahmet Hamdi Tanpınar, Türkiye'de ceketin tarihini Tanzimat'la birlikte ortaya çıkan değişikliklerden bağımsız görmez (Tanpınar, 2004: 151-152). Sosyal münasebetler, eğitim, mimari, bürokrasi, salon hayatı, resim ve nesir (felsefe, gazete, roman, vs.), araba, kanun fikri, mutfak, ekonomi gibi alanlardaki değişimlere paralel olarak II. Mahmud zamanından itibaren kıyafet de Avrupalılaşmaya başlar; setre, pantol, kolalı gömlek, uzun ceket gibi giyim eşyaları hayatımıza dâhil olur. Kudret Emiroğlu (2013: 238) ve John Norton ceketin Tanzimat'ta cübbenin yerine geçtiğine değinir. Kader Konuk şu cümleyi John Norton'un “Faith and Fashion in Turkey” isimli makalesinden alıntılar: “1829'da türbanın yerine fesi, cüppenin yerine ceket, pelerini, pantolonu ve çarıkların yerine siyah deri çizmeleri getiren kıyafet reformu, Osmanlı toplumunun organizasyonunun kökten yenilenmesinin öncülü olmuştur” (Konuk, 2008: 172). Reşat Ekrem Koçu ise *Türk Giyim, Kuşam ve Süslenme Sözlüğü*'nde ceket maddesine yer vermez; ama “zamanımızın ceketini yerinde” olarak cepkenden söz eder. “Askere, esnafa, rencbere mahsus eski bir üstlüğü'nün adı, en makbulleri çuhadan kesilirdi, ayak takımı adı kalınca bezden de cebken giymişlerdir” (Koçu, 1967: 51-52). Ceket bu iki tespitten hareketle Avrupalı cepken veya cübbe olarak tanımlanabilir. Bugünün Türkiye'sinde artık ceket denildiğinde, daha ziyade İngilizlerin “dinner jacket”, Amerikalıların “tuxedo”, Almanların “smoking” dedikleri şey anlaşılır.

Ahmet Haşim, *Frankfurt Seyahatnamesi*'nde “Garabete düşmeden iddia edilebilir ki, büyük bir “action” medeniyeti olan Avrupa medeniyeti çerçevesinde şeklin fikirden fazla ehemmiyeti vardır. Kafası ne olursa olsun, bir insanın Avrupalı unvanına hak kazanmak için muhakkak sırtında ceket, ayağında bir pantolonu ve başında şu veya bu biçimde bir şapkası olmak lazım. Bu hazin ve renksiz kıyafet, medeniyetin üniformasıdır” (Haşim, 2008: 89) der. Diana Crane kostüm tarihçilerinden alıntıyla Haşim'in tespitini doğrular şekilde, bilhassa on dokuzuncu asırda “Amerika, Fransa ve İngiltere'de, en azından kentlerde, erkeklerin bir ceket ve pantolondan oluşan ve toplumun bütün katmanlarında benzerlik gösteren bir kostüme sahip olduklarını” (Crane, 43) dile getirir.

Türkiye’de Batılılaşmanın üniforması şeklinde anlaşılan ceket sorununa Necip Fazıl Kısakürek de dikkat çeker. Necip Fazıl, Batı’nın “metod, sistem, akılla maddeye tahakküm sistemi, laboratuvar tecrübesi, Yunanî ve hendesî zevk...” gibi unsurlardan mürekkep olduğunu, Avrupalılaşma projemizde bu unsurları almak şöyle dursun; onlardan herhangi birisine yaklaşmadığımızı açıkça dile getirir:

Avrupah bize, son derece maharetle idare ettiği gizli telkincileri vasıtasıyla kendi öz ruhunu terkib eden cevherlerden hiçbir şey kaptırmaksızın, birer cansız ve mânasız kalıp halinde, şapkasını, ceketini, pantolonunu muaşeret edeplerini ve ideologyalarının posalarını, âletlerinin ihraç malı beylik mamûllerini verdi ve bütün bunların sırrını kendisine sakladı (Kısakürek, 2015: 75-76).

Böylece Necip Fazıl da Batı’yı metod veya sistem fikri çerçevesinde onun ruhu üzerinden değil de, giyim-kuşam gibi somut unsurlar üzerinden taklit etmenin, giyim-kuşamın özünün göz ardı edilmesinin dolaylı bir eleştirisini yapar. Dolayısıyla bu yaklaşımlara göre Batı ile girilen diyalogda ceketin ilk düğmesinin yanlış iliklenmiş olması, hâlâ birçok konunun yanlış görülmesine neden olmaktadır.

Georg Simmel’in yirminci asrın hemen başında, 1904’te giyim-kuşam konusunu alt sınıfın üst sınıfı taklidi olarak “moda” bağlamında ele alması bu bakımdan anlamlı görünmektedir. Simmel’e göre moda olgusu insanın taklit ve izolasyon ikiliklerinden kaynaklanır. Bu düalizmler, öncelikle bir toplumun sosyal sınıfları aracılığıyla gün ışığına çıkar. Bu, üst sınıfların kendilerini taklit eden alt sınıflardan kendilerini ayırmaya çalıştıkları ve bu farklılaşma dürtüsüyle yeni modalar aradıkları anlamına gelir. Gruplar sosyal olarak ne kadar yakınsa, moda değişimi o kadar yoğun gerçekleşir (Simmel, 2006: 103-134). Kıyafetlerin yirminci asırdaki sosyolojik çalışmalarda genellikle toplumsal farklılaşmanın, özellikle sınıf ayrımlarının ifadesi için bir araç olarak yorumlanması bu temele dayanır. Bu taklit, neoklasikçilerin “edebî modellerin taklidi” olarak anladığı şekliyle yaratıcı olmayan ve daha en başından özgünlüğe ve bireyselliğe imkân vermeyen bir taklittir. Bir giyim eşyası yaratıcı olmayan bir anlayışta taklit konusu haline getirildiğinde, taklit edilen şey taklit eden için bir üniforma halini almış demektir. “Joseph’e göre üniformanın ayırt edici niteliklerinden biri bireyselliği bastırmasıdır” (Crane, 227). Batılılaşma projesi bireyselleşmeyi hedeflerken, tersi bir istikamete evrilerek bireysellik ve farklılıklar baskılanmaya başlanır. Böylece ceket, Türk siyasi düşüncesinde üniforma veya dar-ceket halini alır. Cemil Meriç, “İzm’ler idrâkimize giydirilen deli gömlekleri” dediğinde benzer bir vurguya sahiptir (Meriç, 1979: 23).

Türkçe’ye genelde “deli gömleği” olarak çevrilen dar-ceket tabiri tek ve sınırlı bir yaşam tarzı, zihin yapısı, zevk dünyası içerisine hapsolmek anlamına gelir. Bir bakıma kişi kendisini giydiği ceketin kalıpları içerisinde tanımlayıp, hiçbir şekilde bu kalıpların dışına çıkmak istemediğinde, o kimse için ceket artık ceket olmaktan çıkıp, üniforma (uni-forma) halini almış demektir. Söz gelimi Skolastiğin dar-ceketinden kurtulma, “tek bir yöntemin dar ceketine girmeye zorlanma” gibi kullanımlar bu anlamı içerir. Zihinsel anlamda özgürleşme ise bu dar ceketten kurtuluş anlamına gelir. Gilles Deleuze bu dar ceket düşüncesi (monadology) yerine “göçebe düşünce”yi (nomadology) önerir. Nicolai Hartmann “Nesnel tin, kişisel tine zorla giydirilen bir ceket, bireylerin üniformalaştırılması, tekdüzeleştirilmesi değildir.” dediğinde benzer bir kullanımı benimser (Hartmann, 1983: 84).

Oğuz Atay *Tutunamayanlar* isimli romanında, roman boyunca doğrudan ve dolaylı olarak işlediği *tutunamama* metaforunu bir yerde doğrudan ceketle ilişkilendirir. *Tutunamayanlar*’da “Ceketsiz olmaz: İnsanı vatandaşla karıştırırlar sonra” (Atay, 2000: 290-291) denildiğinde ceketin memurların resmî dairede giyindikleri bir üniforma olarak anlaşıldığı açıktır. Ceket burada hem var olan düzenin, diğer deyişle üniformanın baskısından kurtulmak isteyen kimse için çıkarılması gereken hem de çıkarıldığında ise artık hayatla arasında kurulan ince ipliğin kopmasına neden olabilecek hayati bir eşyadır:

Şimdi yanımda olsaydın, bütün bu meseleleri tartışsaydık. Birçok meseleyi askıda bırakıp gittin. Beni bıraktın bu makinenin çarkları arasında. Ben de dişlere ceketimi kaptırdım. Eteğimin ucundan bağlandım bu düzene. Ceketini çıkarmadan olmaz. Ceket çıkarma talimatı da verilmedi daha. Çıkar üstündekileri, kurtul bu düzenden. Olmaz Selim: çırılçıplak kalırım sonra. Tutunacak yer bulamam sonra. Düşünceler göklere yükseliyor, fakat vücut toprağa bağlı. Tek tek koparılması kolay olan milyonlarca iplikle bağlı. Kör talih! (Atay, 307)

Öyleyse Türkçe’de ceket siyasi ve sosyolojik bağlamda bakıldığında daha ziyade bireyselliğin ve özgürlüğün baskılanmasına neden olmuş görünür. Bunun dışında bir ceketin ne demek olduğunu soruştururken yine de ceketin Türkçe’de metaforik kullanımlarında ne tür bir anlama sahip olduğuna da bakılmalıdır. Buradan sonra ceketin Batı’da ve Türkiye’de siyasi-toplumsal anlam ve kullanımlarındaki dönüşüm noktaları da dikkate alınmak suretiyle, onun dildeki metaforik çeşitliğine bakılarak ne tür bir insani duruma işaret ettiği anlaşılacaktır.

Ceketini alıp çık(ama)mak

Türkçe’de ceketin daima bir yönelim, evden hazırlıklı-hazırlıksız bir dışarıya doğruluğu, ayrışması işaretlediği açıktır. Cahit Sıtkı Tarancı’nın Sabahattin Kudret’ten alıntılıdığı şu şiir bu durumun iyi bir anlatısıdır: “Günlerden hangisi güzel,/ Bugün gibi./ Bak şapkamı giymekteyim,/ Mendilimi yerleştiriyorum/ Küçük cebine ceketimin;/ Sokağa çıkacağım” (Tarancı, 1957: 139) *Ceketini alıp çıkmak* deyimini ise özellikle ayrılma kararı alan evli çiftlerde, çiftlerden birinin, bilhassa erkeğin, evden hiçbir eşya almadan, her şeyini geride bırakarak ilişkisini aniden, planlamaksızın ve radikal biçimde koparması tarzında bir kullanıma sahiptir. Burada ceketin hiçbir şey almama ile sadece bir şey alma arasında bir sınır noktasını teşkil ettiği açıktır. Fakat gerçekten insan ceketini alıp çıktığında hiçbir şey almamış mı olur? Veya ceketini alıp çıkan kimse, geride kendi bütünlüğünden herhangi bir parça bırakmamış mı olur? Ceketini alıp çıkmak, bir yandan hırkasından başka bir şeye sahip olmayan sûfi bir derviş gibi dünya malından yüz çevirmiş olmayı işaret ederken, aslında öte yandan tam da tersine dünya malına tamah etmeyi mi ima etmektedir?

Kanaatimizce, başka bir şeyin değil ama ceketin alınması, kişinin geride kendi *büyük* yokluğunu bırakmayı amaçlamasıyla ilgilidir. Bununla beraber devam eden yaşamda mal mülk bir ölçüde geride bırakılabilsede, ceketin insanla birlikte sırttaki varlığı kişinin geçmişteki ahlaken doğru veya yanlış eylemlerinin onunla beraber bir yük veya süs olarak onun hayatındaki devamlılığına işaret eder. Kötü davranış ve tecrübeler sırttaki ceket gibi bir yük halini alıp insana ömrünün geriye kalan kısmında sıkıntılar ve pişmanlıklar yaşatabilir. Ceketini alıp çıkma bu bakımdan ilk bakışta taze bir başlangıç, yeniden doğuş veya ikinci bahar gibi pozitif anlamlar vaat ederken, bizatihi sırttaki ceketin geçmişin sürekliliğini hatırlatan varlığı, geçmişle gerçek bir yüzleşmeye, tasavvufi terminolojiyle söylenecek olursa *muhasebe* veya *tevbeye* davet etmeye başlar. Bu bakımdan Orhan Veli’nin 1940 tarihli “Kuşlar Yalan Söyler” isimli şiirinde ceketini “mahrem-i esrar” olarak ele alması, ceketini baş başa kalmış olan kişinin kendi kendisiyle sürekli bir yüzleşme durumunda olduğuna işaret eder: “İnanma, ceketim, inanma/ Kuşların söylediklerine;/ Benim mahrem-i esrarım sensin” (Orhan Veli, 2013, 63). Ceket ilk başta kişinin geçmişinin yanlış seçimlerinden, sürekli bir dert ve tasa denizinden onu sağ salim kurtaracak gemi olmayı vaat ederken, atılan bu adımdan sonra kişinin her şeyden kaçıp da kendisinden kaçamadığı bir aynaya dönüşmeye başlar.

Ceketini alıp çıkmanın bir diğer kullanımı ise kişinin ticari bir yatırımda hedeflerine ulaşmadan iflas etmesi durumunda açığa çıkar. Sırtında sadece ceketini kalakalmış kişinin ticari hayalleri gerçekleşmemiş demektir. Sadece ceketini kalmış bir müflis içinse ceket kötü günlerinde dahi insanı yalnız bırakmayan sadık bir dost anlamına gelebilir. Ceket böyleyken, ceketin sahibi ceketten daima

fazlasını arzu eden, şu haliyle ceketinin sadakatine ihanet etmeye eğilimli kimsedir. Gazneli Mahmud'un hizmetçisi Ayaz'ın geçmişine sadık kalmak için sık sık gizli bir odaya gidip sandığa gizlediği eski elbiselerine bakması bu bakımdan elbiseye, dolayısıyla kişinin geldiği yer olan geçmişine ihanet etmemeyi salık vermiş olur (Büyükkarcı Yılmaz, 2016, 85-96).

Burada ceketin kişiye vaat ettiklerini ve kişinin beklentileri karşılamakta yetersiz bir dost oluşundan söz edilmemektedir. Kişi "ceketimi alıp çıktım" dediğinde maddi değeri olan hiçbir şey almadığını kendisini yücelterek, geride bıraktığı kimseyi ise bir anlamda olumsuzlayarak söylemektedir. Ceket ve diğer eşyalar arasında kurulan ilki lehine hiyerarşik karşıtlık, açıkça söylenmese bile evden çıkıp giden lehine yine eşler arasında da kurulmaktadır. Böylece kişi kendi hatalarının, ihmallerinin, kurduğu yanlış cümlelerin üzerini ceketle örtmeyi amaçlamaktadır. İsmet Özel, "Geceleyn Bir Korku" isimli şiirinde "ceketimle örteyim gecenin bütün itliğini" dediğinde ceketin kötülüklerin üzerini örtme amacıyla da kullanılabileceğine dikkat çeker (İsmet Özel, 2003, 48). Fakat bir ceket bunu karşılamaya ne ölçüde açık ve muktedirdir?

Şurası açıktır ki ceket insanın geleceğine ilişkin kritik bir karar verme anında veya geleceği büsbütün belirsizleştirdiğinde kendisine bir ölçüde tanıdık bir dünyada yeniden yurt edinme arayışıdır. Ama burada insanın ceketini öngörülebilir bir sadık dost, kendi planlarında onu sadece onaylama görevine sahip pasif bir yol arkadaşı olarak konumlandırabilmesi mümkün görünmemektedir. Ceketle onu giyinen kimse arasındaki ilişki böyle bir yol arkadaşlığı formu sunamamaktadır. Ceketle baş başa kaldığında kişi aslında ceketin tam da tasavvur ettiği bir eşya olmadığı gerçeğiyle yüzleşir. Ama artık burada vahim olanı, insanın bütün eşyalarını, geçmişin mutlu-mutsuz zamanlarını, birlikte geçirdiği insanları geride bırakabilirken, ceketin ona bir hayal kırıklığı yaşattığında bile geride bırakılmaz bir eşya olarak kendini göstermesidir. Bütün bir tasavvuf geleneğinin *mâsivâyı* geride bırakma çabasına sahip olmasına rağmen hâlâ geride bırakılmaz olan dünyevi şeylerin mevcudiyetlerini sürdürmesi ceketle insan arasındaki ilişkide yeniden tezahür eder. Ceket bu bakımdan bize sadece duymak istediğimiz hikâyeleri anlatmaz. Önce en yakınındaki eşi ve planlar yaptığı geleceği hakkında çok az şey bildiği gerçeğiyle yüzleşen kişi, daha sonra sığındığı ceket hakkında daha az şey bildiği gerçeğini tecrübe eder. Oysa Türkçe'de sıklıkla kullanılan bir başka deyiş, dostun daima acı söylediğini bize öğretmektedir.

Aslında sadece dar ceketten değil; her türden elbiseden kurtuluş, felsefe tarihinde çıplak hakikate ulaşmanın en temel yolu olarak ileri sürülmüştür. Bu bakımdan elbisenin ve bedeninin olumsuzlanma tarihi metafizik düşüncelerin hakikat tasarımı ile doğrudan ilişkilidir (Blumenberg, 2010: 40-51). Murathan Mungan'ın "Ceketler" şiirini analiz ederken Gülten Akin'ın vardığı kaniya göre "Ceketlerin sardığı, kuşattığı ten, öteki kimliğe izin vermez" (Gülten Akin, 2002: 165). Oktay Rifat da "Çıkış" isimli şiirinde sadece ceketten değil, bedenden ve hatta çıplaklıktan bile çıkışın mistik özgürlüğüne işaret eder. "Ceketinden çıkıp yürüyor, sağa sola/ sapıyor çıplaklığından, derisinden/ çıkıp yürüyor bir sokaktan çıkar gibi,/ bir kapıdan çıkar gibi gülsüz tazelikte" (Oktay Rifat, 2014: 341). Yunus Emre'nin vücudu cüppe olarak ele aldığı şiiri, cüppenin ancak yırtılması ile aşk denizine girilebileceğini söylerken hem beden hem de cüppe olumsuzlanmaktadır. "Vücûdun cübbesin 'aşk ile çâk it/ Dalagör ana kim 'ummân-ı 'aşkdur" Böylece modern Türk şiirinde cübbenin veya cepkenin ceketle dönüşmesinin belirli bir perspektif dönüşümüne neden olduğu gibi bir izlenim elde edilememektedir. Şair Muhteşem Sünter, Edip Cansever'le bir söyleşisinde "Şiirin de ceketler, pantolonlar, paltolar gibi modaya uyan yanları vardır. Bence onları çıkarıp içindeki gerçeği bulmak, o yapının toplumdaki yerini çizmek, ne verebildiğini saptamak önemlidir." dediğinde de şiirin gerisindeki gizli hakikati bulmanın önemine dikkat çeker (Edip Cansever, 2012: 255).

Öyleyse kişiyi her zor durumunda sarıp sarmalayacak cekete ve onun hikâyesine iş işten geçmeden dönmek gerekmektedir. Çünkü onun aslında insana hiç durmaksızın neler söylemek istediği, artık hiç kimseyi dinlememe kararının alındığı bir yerde asla işitilemez. İşitmeye başlanılan yer böyle bir yerin yakınlarındaysa, onun artık duymak istenebilecek şeyleri söylemeyeceğine de hazırlıklı olunmalıdır. Ceketten ne kesin bir kurtuluş ne de onu kontrol altına alabilmek mümkündür. Asıl öğrenilmesi gereken, ceketin insan sırtına atılışı ve cekete bürünmenin imkân ve sınırlılıkları olmalıdır. Adem'in arayıp ürettiği ilk kültür eşyası elbise olduğuna göre, onun ne ölçüde insanı kendi tabiatına (fıtratına) yabancılaştırdığı ve aynı zamanda yaşanan bu dünyaya ait kıldığı unutulmamalıdır. Belki de ancak böylece insan üstüne başına bir ölçüde çekidüzen verebilmiş olur.

Sonuç

Sonuç olarak ceketin tarihsel, edebî ve metaforik kullanımlarına daha yakından bakıldığında onun basitçe bir giyim kuşam nesnesi olmaktan çok daha fazla ve poetik bir anlam alanına sahip olduğu, şu haliyle de dil ve dünyayla kurulan ilişkiyi büyük ölçüde belirlediği görülmektedir. Ceketin tarihsel dönüşüm noktaları onun ekonomik ve sınıfsal bir anlam alanını yüklenmesine neden olurken, ceket Türkiye'nin Batılılaşma süreci için deyiş yerindeyse bir sembol halini almış ve dar-cekete metaforu üzerinden iki farklı dünyanın birbirine tam anlamıyla uyum sağlamasının imkansızlığına işaret etmeyi sürdürmüştür. Türkçe'deki "ceketi alıp çıkmak" deyiminin ise bu belirsizlik ve uyumsuzluklarla paralel olarak dünya malından yüz çevirmişlikten ziyade, dünya malından büsbütün kopamama gibi bir anlama sahip olması dilin ve dünyanın alışlagelen anlam formlarının dışında başka bir alanı inşa ve işaret etmeyi sürdürdüğünün açık bir örneği olarak düşünülebilir.

Kaynakça

- Ahmet Haşim (2008). Frankfurt Seyahatnamesi. *Paris, Frankfurt... yahut Hiç!*. (Haz. Serdar Soydan), İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Akın, Gülten (2002). *Omayra*'da Murathan Mungan. *Şiir Üzerine Notlar*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 158-168.
- Atay, Oğuz (2000). *Tutunamayanlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bard, Christine (2011). *Pantolonun Politik Tarihi*. (Çev. İsmail Yerguz), İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Benjamin, Walter (2014). XIX. Yüzyılın Başkenti Paris. *Pasajlar*. (Çev. Ahmet Cemal), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 87-107.
- Blumenberg, Hans (2010). Metaphorics of the 'Naked' Truth. *Paradigms for a Metaphorology*. (Trans. Robert Savage), Ithaca: Cornell University Press, 40-51.
- Büyükkarcı Yılmaz, Fatma (Summer 2016). Bilinmeyen Bir Şair Selâmî'nin, Tevhid Risalesi ve "Sultan Mahmud ve Ayaz Hikâyesi" Üzerine. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/15, 85-96.
- Cansever, Edip (2012). Muhteşem Sünter'le Bir Konuşma. *Şiiri Şiirle Ölçmek: Şiir Üzerine Yazılar, Söyleşiler, Soruşturmalar*. (Haz. Devrim Dirlikyapan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 254-255.
- Crane, Diana (2003). *Moda ve Gündemleri: Giyimde Sınıf, Cinsiyet ve Kimlik*. (Çev. Özge Çelik), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Emiroğlu, Kudret (2013). *Gündelik Hayatımızın Tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hartmann, Nicolai. Nesnel Tinde Eğitim Sisteminin Rolü. *Yazko Felsefe Yazıları*, (Çev. Tahsin Yılmaz), 7/1983: 81-86.
- <http://inside.chanel.com/en/jacket/video> Erişim Tarihi: 27.03.2018.
- Jacke. (2022, Jan. 7). In Wikipedia. <https://de.wikipedia.org/wiki/Jacke>

- Henry Poole & Co. (n.d.). The Dinner Suit. Erişim tarihi 27.03.2018, <https://henrypoole.com/hp/history-of-henry-poole-tailor-of-savile-row/the-tuxedo/>
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, May 14). *Jacquerie*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/event/Jacquerie>
- Online Etymology Dictionary. (n.d.). Jacket. In [etymonline.com](http://www.etymonline.com). Erişim tarihi 11.04.2018, <https://www.etymonline.com/word/jacket>
- Kısakürek, Necip Fazıl (2015). Kendi Zaviyemizden Avrupalılık. *İdeolocya Örgüsü*, İstanbul: Büyük Doğu Yayınları, 75-76.
- Koçu, Reşat Ekrem (1967). *Türk Giyim, Kuşam ve Süslenme Sözlüğü*. Ankara: Sümerbank Kültür Yayınları.
- Konuk, Kader (2008). Osmanlı ve Avrupa Arasındaki Karşılıklı Etkileşimde Etnomaskleme: Lady Mary Wortley Montagu'nun Rolünü Yeniden Canlandırmak. (Çev. Deniz Koç), *Cogito*, Sayı 55, 168-191.
- Meriç, Cemil (1979). *Bu Ülke*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Oktay Rifat (2014). *Çıkış. Bütün Şiirleri* (Cilt 2). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 341.
- Orhan Veli (2013). Kuşlar Yalan Söyler. *Bütün Şiirleri*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Özel, İsmet (2003). Geceleyn Bir Korku. *Çatlıyacak Kadar Aşkî*, İstanbul: Adam Yayınları, 48.
- Simmel, Georg (2006). Moda Felsefesi. *Modern Kültürde Çatışma* (Çev. Tanıl Bora), İstanbul: İletişim Yayınları, 103-134.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (2004). *Edebiyat Dersleri: Gözde Sağnak, Ali F. Karamanhoğlu ve Mehmed Çavuşoğlu'nun Ders Notları*. (Haz. Abdullah Uçman), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (2008). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarancı, Cahit Sıtkı (1957). *Ziya'ya Mektuplar*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Veblen, Thorstein (1918). *The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions*. B. W. Huebsch, New York.
- Greatrex, Tom. History of Jacket. Erişim tarihi 05.07.2018, <https://fashion-history.lovetoknow.com/clothing-types-styles/history-jacket>

19. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Mahur Beste* romanında medeniyet göstereni olarak erillik ve dişillik

Ramazan Kandemir ENSER¹

APA: Enser, R. K. (2023). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Mahur Beste* romanında medeniyet göstereni olarak erillik ve dişillik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 352-367. DOI: 10.29000/rumelide.1379168.

Öz

Resmi olarak Tanzimat ile başlayan modernleşme süreci, kendisini tek hâkim güç olarak tanımlayan Osmanlı'nın Batı medeniyetinin bazı alanlarda kendisinden üstün olduğunu kabul etmesi anlamına da gelir. Batılılaşma süreci bir anlamda Osmanlı'nın öteki ile karşılaşması anlamına geldiği için pek çok kavram gibi Doğu ve Batı kavramları da yeniden tanımlanmıştır. Bu yeni tanımların yaygınlaşması da büyük oranda edebiyatımıza yeni giren roman türü aracılığıyla olmuştur. Tanzimat'la birlikte Doğu ve Batı medeniyeti sorunu Türk romanın ana izleklerinden biri olmuştur. Tanzimat'tan itibaren Doğu ve Batı kavramlarına simgesel anlamlar yüklendiğinde Doğu'nun erkek Batı'nın ise kadın cinsiyetiyle tasavvur edildiği görülmüştür. Batılılaşma kavramını romanlarında merkeze alan en önemli romancılarımızdan olan Ahmet Hamdi Tanpınar, her romanında Türk toplumunun önemli bir dönemini bu açıdan ele alır. Toplumun kaderi ile roman kişilerinin bireysel yaşamını iç içe geçiren Tanpınar, bazı roman kişilerini Türk toplumunun ve ülkenin bir mikro kozmosu olarak da tasarlar. Bu çalışmada Tanpınar'ın ilk romanı olan *Mahur Beste*'nin önemli kişileri, erillik-dişillik kavramları açısından ele alınarak bu kişilerin medeniyetle simgesel ilgisi tespit edilmeye çalışılmıştır. *Mahur Beste*'de Doğu'nun baba ve oğul figürleriyle temsil edildiği ve baba figürünün temsil ettiği eril Doğu imajının yerini erginleşemeyen oğul simgesinde dişil bir görünüme bıraktığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Doğu, Batı, erillik, dişillik, medeniyet

Masculinity and femininity as sign of civilization in Ahmet Hamdi Tanpınar's novel *Mahur Beste*

Abstract

The modernization process, which officially started with the Tanzimat, also means that the Ottoman Empire, which defines itself as the only dominant power, accepts that Western civilization is superior to itself in some areas. The Westernization process, in a sense, means the Ottoman Empire's encounter with the other, therefore, like many other concepts, the concepts of East and West were redefined. The spread of these new definitions has largely been through the novel genre, which has recently entered our literature. Since the Tanzimat period, the problem of Eastern and Western civilization has been one of the main themes of the Turkish novel. When symbolic meanings were attributed to the concepts of East and West since the Tanzimat period, it was seen that the East was conceived as male and the West as female. Ahmet Hamdi Tanpınar, one of the most important Turkish novelists who center the phenomenon of westernization in his novels, deals with an important period of Turkish society in terms of this phenomenon in each of his novels. Tanpınar, who

¹ Öğr. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Sakarya, Türkiye), rens@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4090-2132 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379168]

intertwines the fate of the society with the individual lives of the novel characters, also designs some of the characters as a microcosm of Turkish society and the country. In this study, the important characters of *Mahur Beste*, Tanpınar's first novel, were discussed in terms of masculinity-femininity concepts and the symbolic relationship of these people with civilization was tried to be determined. It has been observed that the East is represented by father and son figures in *Mahur Beste*, and it has been determined that the masculine Eastern image represented by the father figure has been replaced by a feminine character in the symbol of the immature son.

Keywords: The east, The west, masculinity, femininity, civilization

Giriş

1901 yılında doğan Ahmet Hamdi Tanpınar, Meşrutiyet Dönemi, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Kurtuluş Savaşı gibi Türk toplumunun hayatında önemli izler bırakan hadiselerle çocukluk ve gençlik yıllarından itibaren tanık olmuştur. Daha sonra ise ağır psikolojik etkileri ülkemizde de hissedilen II. Dünya Savaşı'nı görmüş ve 27 Mayıs 1960 darbesini yakından müşahade etmiştir. Okay (2017:24-25)'in dikkat çektiği üzere Tanpınar doğduğunda Tanzimat Döneminin üzerinden henüz altmış küsur yıl geçmiş ve bu dönem aydınları da yakın bir zamanda hayata gözlerini yummuşlardır. Dolayısıyla Tanpınar, Türk toplumunun yeni bir kimlik arayışında olduğu ve varlık mücadelesi verdiği sancılı yıllarda dünyaya gelmiştir. Bir sanatçı olarak da bu dönemlerin toplumsal sorunlarını eserinde yansıtmıştır.

Yaşadığı toplumun sorunlarını yakından gören bir aydın olarak Tanpınar'ın gerek denemelerine gerek roman ve hikayelerine gerekse de günlüklerine bakıldığında bu sorunların başında Türk toplumunun Doğu ve Batı medeniyetleri arasında yaşadığı ikilemin yer aldığı söylenebilir. Nitekim romanlarına bakıldığında Türk toplumunun Batı ile ilişkiye girdiği Tanzimat Döneminden 27 Mayıs 1960 ihtilali öncesine kadar geçen uzun zaman diliminin ayrı fragmanlar şeklinde konu edildiği görülür. Tanpınar, Türk toplumunun yaşadığı kimlik sorununu anlatmaya ilk romanı olan *Mahur Beste* ile başlamış, bunu *Sahnenin Dışındakiler*, *Huzur*, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü* ve *Aydaki Kadın*'da devam ettirmiştir.

Ahmet Hamdi Tanpınar, ilk romanı olan *Mahur Beste*'yi, 1944'te Ülkü dergisinde tefrika etmeye başlamış fakat romanı bitiremediği için tefrika yarım kalmıştır. Enginün ve Kerman (2010:46), romanın yarım kalmasını Tanpınar'ın tanımadığı bir dönemi anlatma konusunda yaşamış olduğu güçlüklerle bağlar. Tanpınar, 4 Şubat 1950'de yakın dostu Bedrettin Tuncel'e yazmış olduğu bir mektupta *Mahur Beste*'yi tamamlamak istediğini söylese de bu düşüncesini hayata geçirme fırsatı bulamaz (Kabacalı, 1995). *Mahur Beste*'nin baş kısmı ile sonraki bölümlere bakıldığında yazarın anlatım tekniği konusunda karar veremeyişinden dolayı romanın bir çıkmaza girdiği de söylenebilir. Bergson'un zaman kavramını bir estetik unsur ve anlatım olanağı olarak kullanmak isteyen Tanpınar, Parla (2001)'nın da dikkat çektiği üzere Proustiyen bir biçimde romana başlar fakat bu düşüncesini gerçekleştiremez. Işın (2002:582) *Mahur Beste*'yi bu haliyle "çekim gücünden yoksun bir merkez etrafında dönmesi planlanmış; fakat yörüngesi sürekli değiştiği için kaosa doğru sürüklenmesi kaçınılmaz bir kozmik tasarım" olarak tarif eder ve gevşek dokunmuş anlatı örtüsüne ve her biri ayrı bir modül olarak çizilen kişi portreleriyle Doğu-Batı eksenli bir tartışma zemini yaratması açısından yine de başarılı bulur.

Tanzimat'la birlikte romanımızın temel izleklerinden olan Doğu-Batı meselesini romanın merkezine yerleştiren Tanpınar, *Mahur Beste*'de bu meseleyi simgesel olarak roman kişileri üzerinden anlatmaya çalışır. Tanpınar'ın diğer romanlarında da denediği bu yöntemi Demiralp (2002:270) "bireyle birlikte,

bireyden çıkararak çağı anlatmak.” şeklinde tarif eder. Psikanalizmin rüyayı bilinçaltımızın simgesel görünümü olarak değerlendiren görüşünden çok etkilenen ve estetiğinde rüyaya çok önem veren Tanpınar, bunu sadece şiirinde kullanmaz, aynı zamandan roman poetikasına da dönüştürür. Lacan'ın, “Bilindiği dil gibi yapılanmıştır.” (Eagleton, 2014:167) sözünde anlattığı gerçekliği Tanpınar, sanatçı sezgisi ile bir poetikaya dönüştürür. Verili gerçekliği kurgularken kullandığı imgeler aracılığıyla metnin görünmeyen yüzünü bir rüyaya dönüştürür. Yazarın metinlerindeki görüngü ile metnin arkasındaki imgeler yan yana getirildiğinde Tanpınar'ın romanlarını da şiir biçiminde kurguladığını görürüz. Belki de bu yüzden yazar, şairliğini romanlarında tükettiğini söyler. Türk toplumunun kritik dönemlerini roman kişilerinin hayatı üzerinden anlatan Tanpınar, bunu sadece dönem romanı yazmakla yapmaz. Aynı zamanda roman kişilerini bir dönem metaforuna dönüştürerek de yapar. Üstelik bunu kimi metinlerinde örtük olarak değil, açık bir biçimde gösterir. Örneğin *Huzur*'da Tevfik Bey ve oğlu Yaşar'dan bahsedilirken karakter özellikleri itibarıyla bu kişilerle dönemler arasında özdeşim kurulur:

“Tevfik Bey büyük bir hüsnüniyetle işe başlayıp küçük zevk düşkünlüğünde çehresini tamamlayan Tanzimattı. Onun rahatlığı, kayıtsızlığı, çalınmış neşesiyle yaşıyordu. Yaşar Bey daha ziyade İkinci Meşrutiyetti, onun huzursuzlukları ile doluydu. Garip idealizmleri, küçük aşağılık duyguları ve onların yerini bir dalganın yerini bir başkasının ahşu gibi dolduran silkinişleri, bulasa en coşkun heyecanla hiç kımlıdanmaya imkân bırakmayacak bir yeis arasında gidiş gelişleri vardır.” (Tanpınar, 2010:156)

Saatleri Ayarlama Enstitüsü'nde ise Abdüselam Bey ve konağı ile Osmanlı İmparatorluğu arasında benzerlik kurulur. Farklı milletlerden insanların evlilik dolayısıyla bir araya geldiği Abdüselam Bey'in konağı İmparatorluğun kozmopolit yapısını andırır. Bu konak uzun yıllar müreffeh bir hayatın yaşandığı yer iken daha sonra yaşanan mali sorunlarla birlikte dağılmaya başlar. Romanda Abdüselam Bey ve konağının bu metaforik yönü şu şekilde anlatılır:

“Hürriyetin ilânından sonra, ayrı ayrı planlarda bir benzeri olduğu imparatorluk gibi, konak da yavaş yavaş dağıldı. İlk önce Bosna-Hersek, Bulgaristan, Şarkî Rumeli ve Şimalî Afrika arazisi ile beraber birader beylerle hemşire hanımlar ayrıldılar, sonra Balkan Harbi sıralarında küçük beylerin ve gelin hanımların bir kısmı evden çıktı. Sonuna doğru hemen hemen yalnız Ferhat Beyle -kardeşinin damadı- kendi çocuklarının bir kısmı kaldı.” (Tanpınar, 2008:38-39).

Bu örneklerde de görüldüğü üzere Tanpınar, romanlarını kurgularken simgesel anlatımları da sıklıkla kullanmaktadır. Tanpınar, *Mahur Beste*'de de Behçet Bey'in şahsında Doğu'yu simgeleştirir. Bu simgesellik, romanın başkışisi olan Behçet Bey'in babası İsmail Molla ve eşi Atiye Hanım'la ilişkisinde görülmektedir. Tanpınar, Doğu'nun tarihsel süreçteki güçlü dönmeleri ile gücünü kaybetmesini eril özelliklerle baba İsmail Molla ve oğul Behçet Bey üzerinden anlatır.

Erillik ve dişlilik kavramları

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (2011)'te “Bireye, üreme işinde ayrı bir rol veren ve erkekle dişi ayırt ettiren yaradılış özelliği; eşey, cinslik, seks” olarak tanımlanan cinsiyet, sadece kadın ve erkeğin biyolojik farklılığını anlatmaz. Biyolojik olarak üremeye bağlı yapılan bu ayırım dışında cinsiyet kavramı toplumsal roller açısından da farklı bir anlam taşır.

Cinsiyet (sex) ve toplumsal cinsiyet (gender) kavramları arasında ayırım yapılması, 1960'lı yıllarda feminist hareket ile ortaya çıkmıştır (Arslan Kurtuluş ve Kutanis, 2015:240). Bu çerçevede cinsiyet (sex), biyolojik bir kavramken toplumsal cinsiyet (gender) ise, psikolojik ve kültürel bir kavramdır (Oakley, 1985:158). Bir başka ifade ile toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin sosyal yaşamdaki görünümüdür. Kadın ve erkekte beklenen farklı özellik ve davranışları, erkeksilik ve kadınsılık fikirlerimizi ifade eder.

Bu farklılıklar gerçekte var olabilir veya yalnızca var olduğuna inanılabilir (Özdil Aydın, 2009:39). Cinsiyet erkek ve kadın olarak ifade edilirken toplumsal cinsiyet (gender) hem akademik hem de sosyal çevrede eril (maskülen) ve dişil (feminen) olarak kavramsallaştırılmıştır (Berdahl, 1996: 22; akt. Arslan Kurtuluş ve Kutanis, 2015:240).

Ülkelerin kültürel değerleri üzerine araştırma yapan Geert Hofstede, dört farklı kültür boyutunun olduğunu tespit ederek bunlardan birini “erillik ve dişillik” olarak tanımlar. Hofstede'nin tanımlamasında erillik ve dişillik, bir toplumdaki sosyal rollerin cinsiyete bağlı olarak yapılmasını ifade eder. Bu anlamda dişillik ve erilliği belirleyen bazı durum ve duygular söz konusudur. Esneklik, cinsler arasında eşitlik, düzenlilik, yaşamak için çalışmak, bağlılık, insan ve çevreye önem verme, tevazu, zayıf olana özen gösterme, duygusallık ve yardımseverlik özellikleri dişilliği belirlerken erillik ise, başarı kahramanlık, iddialı olma, egemen olma, yaşamda başarımlık, çalışmak için yaşamak, bağımsızlık, materyal başarısı, para ve eşyanın önemli olması, mantıklılık, hırs ve saldırganlıkla tanımlanır (Yakut,2012:120).

Doğu-Batı ve cinsiyet meselesi

Antik Yunan'dan beri birer coğrafik yön olmanın dışında sosyo-kültürel bir anlam da taşıyan Doğu ve Batı, Osmanlı'nın modernleşme süreciyle birlikte entelektüel hayatın iki temel kavramına dönüşmüştür. Doğu medeniyetinin en güçlü sesi olan Osmanlı İmparatorluğu'nun, kendisini Batı karşısında yetersiz görmesi, bunu kabullenmesi ve eski gücüne kavuşmak için onu kendine örnekler alması, Türk toplumunun ilk defa yaşadığı bir deneyim olur. Bu sürecin başlangıcında devlet, bir özgüven sorunu yaşasa da kendini var eden değerlerden şüphe etmemiştir. Zira kelime anlamında görüldüğü üzere Tanzimat, bozulduğu düşünülen bir sistemin yeniden düzenlenmesini ifade eder. Osmanlı siyasal aklı, Tanzimat'la birlikte Batı'yı örnek alırken ona benzemeyi değil, eski gücüne kavuşmayı amaçlar. Kılıçbay (1989:59)'ın “... Tanzimat, çoğu zaman sanılanın aksine, yapanlar tarafından, bir modernleşme programının bir parçası olmaktan çok, Osmanlı haşmetinin ihyasına, yani nizam-ı âleme yönelik bir hareket olarak anlaşılmalıdır.” tespiti, bu duruma işaret etmektedir.

Tanzimat seçkini için Doğu'nun kalesi olan Osmanlı, zaafa düşmüş olsa da halen Batı'nın yeniliklerini alıp hazmedecek bir güce ve güvene sahiptir. Bu iki medeniyetten bahsedilirken yazarların kullandığı cinsiyetler bu durumu açık bir biçimde gösterir. Parla (2014: 16-17), Şinasi'nin “Asya'nın akl-ı pirânesi ile Avrupa'nın bıkır-i fikrini izdivaç ettirmek” sözünden hareketle Asya'nın erkek, Avrupa'nın kadın olarak kişileştirildiğini ve bu evlilik eğretilenmesinde egemen olanın, Doğu'nun mutlakçı düşünce sistemi olduğunu söyler. Yine bu konuda Parla (2014: 16-17), Namık Kemal'in “Onların bir takım âsar-ı nefisesini taklit eder ve Şark ve Garbın fikr-i kemâl ve bıkır-i hayâlini izdivaç ettirmeye çalışırız.” sözünde de benzer bir cinsiyet söyleminin yer aldığını söyleyerek bu ifadedeki “fikir-i kemâl”in erkeği, “bıkır-i hayâl”in ise kadını temsil ettiğini belirtir.

Tanzimat aydınlarının Doğu'nun Batı ile olan bu ilişkisini aile analogisinden yararlanarak evlilikle tarif etmeleri, düşünme biçimini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu analogide erkek olarak tasavvur edilen Doğu'nun, kadın olarak tasavvur edilen Batı'ya sahip olması, Doğu'nun halen güçlü olarak kabul edildiğini göstermektedir. Geleneksel erkek ve kadın rolleri açısından bu analogiye bakıldığında Doğu'nun kendine güvenen, muktedir, sahiplenici erkek olarak Batı'nın ise bu bünyeye uyum sağlaması gereken edilgin taraf olarak düşünüldüğünü göstermektedir. Doğu'nun Batı ile olan ilişkisinin aile kurumu üzerinden anlatılmasının, Tanzimat aydınının aklındaki düzen fikriyle ilişkili olduğunu söylemek gerekir. Geleneksel bir toplumda aile, belirli kurallara göre var olan ve bir kural koyucuya

varlığını devam ettiren bir kurumdur. Doğu'nun ataerkil zihin dünyasında bu kural koyucu veya düzen sağlayıcı kişi, baba figürüdür.

Tanzimat romancısının Doğu'yu eril olarak baba figürüyle anlatmalarının arkasında tarihî-sosyolojik bir olayın da etkili olduğu söylenebilir. Türk toplumunun hayatını siyasal ve kültürel alanda geri dönüşü olmayan büyük değişimlere uğratan Tanzimat Fermanı ilan edildiğinde, ülkenin koruyucusu ve rehberi olan Sultan Abdülmecit, 16 yaşındaydı. Parla (2014:15)'nin ifadeleri ile "Tanzimat'ın arkasında durmaya çalışan on altı yaşındaki Abdülmecid en çok babaya gereksinim duyulan bir dönemde bu yeri doldurmaya çalışan bir çocuktur." Yüzyıllara dayanan devlet geleneğinde güçlü yönetici imajına göre şekillenmiş ve bunu her zaman talep eden bir toplumda, ülkenin bürokrasisi ne kadar güçlü olursa olsun, bu durumun aydınlarda bile bir eksiklik olarak algılandığı görülmektedir.

Tanzimat romanlarının ortak tiplerinden olan "yetim oğul"un, yukarıda değinilen durumla bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. İmparatorluk, Batı ile karşılaşmadan önce mutlakçı bir epistemolojik anlayışa dayanmaktaydı. Batı karşısında duracak sarsılmaz bir otoriteden yoksun oluş, travmatik sonuçlar doğurmuştur. Parla (2014:15), baba figüründen yoksun oluşun Tanzimat romancısının psikolojisine dolaylı olarak yansıdığını şu sözlerle ifade eder: "... bizzat padişahın ve önde gelen siyasi kurumların bu epistemolojik temeli eskisi gibi koruyacak yerde, Batı kural ve kurumlarına yenik düşebilme olasılıkları ilk romancıların işini çok güçleştiriyor, bir bakıma onları ve metinlerini 'baba otoritesinin' koruyuculuğundan yoksun bırakmış oluyordu." Tanzimat romanlarında sıklıkla karşımıza çıkan "yetim oğul", aslında söz konusu durumun metinlerde su yüzüne çıkmış halidir. Babanın koruyucu otoritesinden yoksun olan oğul için en büyük tehlike ise, şehvi duyguları körükleyen, baştan çıkarıcı "kadın"dır. İntibah'ta Ali Bey, Felatun Bey'le Rakım Efendi'de Felatun, Yeryüzünde Bir Melek'te Şefik, Bahtiyarlık'ta Senai, Araba Sevdası'nda Bihruz, kadın ve sefahatten dolayı yoldan çıkmış oğullardır. Söz konusu romanlara bakıldığında kadının, yozlaştırıcı tarafıyla Batı'yı temsil ettiği görülür.

Koruyucu baba otoritesinden yoksun, Batılı bir yaşam tarzına özenen bu züppe tipinin kadına düşkünlüğü, sefahat sevdası -bu züppe her ne kadar Doğulu eril babanın oğlu olsa da- bir hükmetmeyi değil, bir kayba işaret eder. Gürbilek konumuz açısından çok farklı bir noktadan bakar bu züppe tipine:

"İlk romancılar oğulun kapıldığı arzuyu Avrupa'nın yozlaştırıcı etkisine bağlamakla kalmamış, tenselliği de yetim oğulu ayartacak dişil bir tehlike olarak temsil etmişlerdi. Tanzimat romanında züppenin ondokuzuncu yüzyıl Avrupa edebiyatında olduğu gibi kadına karşı kayıtsız biri olarak değil, hemen her durumda bir karı düşkünü, bir zampara olarak temsil edilmiş olması da aynı probleme işaret eder. Evet Avrupa kadındır, oğulda arzu uyandırır, ama bu arzunun oğulun felaketine yol açmaması için arzu uyandırmanın ehlileştirilmesi, tıpkı Ahmet Midhat'ın çeviriyle ilgili uyarılarında söylediği gibi Şarka uyarlanması gerekir. Tersi Avrupaperestliktir; Avrupaperestlik ise kadının denetimine girmek, yani efemineleşmek demektir." (Gürbilek, 2007:82-83)

Tanzimat romancılarının oğul için büyük tehlike oluşturan kadın vurgusunu Gürbilek, "kudretini yitirmiş imparatorluk topraklarında gecikerek modernleşmenin yol açtığı bozulma endişesinin, kültürel melezleşmenin doğurduğu kendini kaybetme korkusunun hikâyesi" olarak tarif eder. Bu züppe tipinin Batılı görünmek için giyimine, görünümüne daha fazla özenmesi, onun giderek kadın etkisine girmesine, kadınsılaşmasına neden olur. Gürbilek (2007:55) buradan hareketle züppe tipine daha yakından bakıldığında "bu ulusal endişenin bir cinsel endişeyle iç içe geçmiş olduğunu" ileri sürer. Bu endişe, bilinçli ya da bilinçsiz olarak, Doğu-Batı meselesini işleyen Cumhuriyet dönemi romancılarından olan Ahmet Hamdi Tanpınar'ın romanlarında farklı şekillerde de olsa karşımıza çıkar.

***Mahur Beste*'de bir simge olarak baba ve oğula erillik ve dişillik açısından bakmak**

Romanda olay zamanında Behçet Bey, yetmiş beş yaşında, Göztepe'deki konağında emektar hizmetçisiyle yaşayan yaşlı bir adamdır. Fakat romandaki geriye dönüşlerle onun çocukluğu, gençliği, evlilik yıllarına dair ayrıntılar anlatılır.

Behçet Bey ve babası İsmail Molla her açıdan zıt karakterlere ve hayat anlayışlarına sahiptir. Behçet Bey ile babasının fiziksel ve kişilik özellikleri, hep erillik bağlamında bir karşıtlık oluşturur. Bu durum, bu iki kişinin çevresindeki insanlarla ilişkilerinde, tutum ve davranışlarında kendini açıkça gösterir.

Romandaki “erillik”, baba rolündeki İsmail Molla'nın portresinde karşımıza çıkar. Onun kişiliğine ve hayatına dair pek çok ayrıntı buna hizmet eder. Molla'nın fiziksel özellikleri, karakteri, davranış ve tavırları, hep bu erilliğin yansımasıdır. Oğlu Behçet ise fiziksel açıdan kusurlu biridir ve hiçbir zaman babası gibi tam anlamıyla bir “erkek” olamaz. Molla, güçlü kuvvetli, uzun boylu, her tarafından iştaha akan biridir. Oğlu Behçet ise doğuştan zayıf, sıska, kısa boylu, çelimsiz, çirkin biridir. Mollanın kendisi “levent, atılgan, uçan, çapkın ve gerçekten efendi” iken oğlu, “boyu kendisinden en aşağı kırk santim küçük”, “cılız omuzlu, sakat” biridir. (Tanpınar, 2010:28). Behçet Bey'in boyu ve çelimsizliği romanda pek çok yerde özellikle vurgulanır: “Çirkindi, kısa boyluydu” (Tanpınar, 2010:48), “ayaklarının ucuna basarak mengenesinin üstüne bütün kuvvetiyle asılmış olan bu zavallı vücut, bu çiriş lekeleriyle terin birbirine karıştığı zayıf yüz” (Tanpınar, 2010:29), “Karısının kendisine böyle bir buçuk karış yukardan bakmasına lüzum var mıydı? ‘Elini uzatsa çenemi okşayacak’ diye düşündü.” (Tanpınar, 2010:54) gibi ifadeler Behçet Bey'in bu eksik tarafını ortaya koyar.

Fiziksel açıdan sert, güçlü erkek timsali olan İsmail Molla, karakter açısından da dominant özelliklere sahiptir. Onun bu baskın özelliği iletişimde olduğu herkeste hissedilmesine rağmen aile efradındaki kadınlar üzerinde bu durum daha açık bir biçimde görülür:

“Hakikat şu ki İsmail Molla Bey, tahakkümlü tabiatıyla, nüfuzlu ve her tenkinin üstünde kalan şahsiyetiyle etrafındakilerin hemen hepsini farkında olmadan bir esir gibi kullananlardan, daha doğrusu, bir esir bağılılığını onlarda en tabii bir ruh haleti yapanlardandı. Karısı, onunla evlendiği gündən itibaren, hayattaki bütün saadetini bu iradeye itaatta ve onun heveslerine katlanmada görmüştü. Kızı Ruhsar Hanımefendi, bütün ömrünce babasıyla mukayese ederek kocasını küçük bulmuştu.” (Tanpınar, 2010:27)

İsmail Molla ile oğlu arasındaki karakter farklılığını gösteren önemli bir husus da iktidar karşısındaki tutumlarıdır. İsmail Molla ilmiye sınıfındandır. Ölçülü olmakla birlikte korkusuz ve gururlu bir mizaca sahiptir. Kendi konağında kendi koşullarıyla sağlam bir şekilde yaşar. Konağını dışarıya kapatır. İktidar için bile olsa kendi yaşayışına dışarıdan bir müdahaleyi istemez. İsmail Molla'nın bu tavrını kendi otoritesine bir saygısızlık olarak gören Sultan II. Abdülhamit, onu sürgün sayılabilecek bir görevlendirme ile Mekke kadılığıyla görevlendirir. Bu durum bile İsmail Molla'yı kendi çizgisinden vazgeçirmez. Beş yıl boyunca orada kalır. Eşi vefat ettiğinde ve İstanbul'daki görevi iade edildiğinde bile geri dönmekte istekli görünmez. Bu tavrı, gönderildiği sürgün dolayısıyla iktidara bir meydan okuma anlamı taşır. Eski görevinin iade edilmesi, İsmail Molla'nın iktidarın dayatması karşısında geri adım atmadığını gösterir. Buna mukabil babası sürgündeyken Behçet Bey ise çalıştığı Dahiliye Kalemi'nde otoritenin her dediğini yapar, hatta üstlerinin gözüne girmek için sorumluluğunda olmayan işleri bile üstlenir. Nitekim bu boyun eğiş ve sıkı itaat, daha sonra onu Şura-yı Devlet azalığına kadar yükselir. Bu tavrından dolayıdır ki babasının aksine hiçbir zaman hükmeden değil, hep itaat eden olur. Romanda bu durum şu şekilde aktarılır:

“Zavallı Behçet, bütün ömrünce hiçbir efendilik hissini duymayacak, her tanıdığı şey ona sahip olacaktı. Hayır, hiçbir sevdiği ve inandığı şeyi, sırf bu sevginin üstüne çıkabilmek, kendisini bu imtihanda muzaffer görmek, bir bağı daha koparmış görmek için olsun fırlatıp atamayacaktı. O eşyanın ve insanların mutlak bir saltanatı altında, küçük, müstebit bir saklanma, her şeye rağmen saklanma duygusunun büklümleri içinde küçük, çok küçük bir şey olarak yaşayacaktı. İşin fenası, kendisi de bütün bunların farkındaydı.” (Tanpınar, 2010:30-31).

Behçet Bey ile babası arasındaki esaslı farklardan biri de kadın ve müzik konusundadır. Birbiriyle ilgisiz gibi görünen bu iki şey, romanda erillik açısından iktidar göstergesi olarak kullanılır. Behçet Bey Mülkiye'nin ilk sınıfında iken, bir gece komşuları Necip Paşa'nın yalısının yanından kayıkla geçerken Paşanın kızları tarafından kayığına kırmızı bir gül atılır. Bu gül atıldıktan sonra Behçet Bey'in duyduğu şuh kakhahalar, onda yaşamadığı cinsel arzular uyandırır. Fakat bu açık davet, Behçet Bey'de ataklığa değil, kendini geri çekmeye neden olur. Behçet Bey bunu ahlakî bir erdem ya da dinî mesuliyet duygusu ile yapmaz. O, erginleşemeyen bir oğul olarak cinsellikten utanç duyar. Bu sebeple yalının önünden geçmemeye çalışır, yalıdan birine tesadüf ettiğinde de yüzüne bakamayacak kadar bir mahcubiyet hisseder. Arzu uyandıran bu gül ve şuh kakhahadan duyulan utanç hissi, üstelik sadece ilk gençlik yıllarına da mahsus değildir. “Behçet Bey, aradan geçen altmış seneye rağmen hâlâ kendisini mustarip ve biçare hisseder” (Tanpınar, 2010:18) ifadelerinden onun bu mahcubiyeti, hayatı boyunca hissettiğini gösterir.

Oğlunun bu konak konusundaki çekingenliğine mukabil baba İsmail Molla ise, bu konağın hanımı Târidil Hanımefendi'ye âşıktır ve bu konuda pek çok dedikodu vardır. Saraylı bir kadın olan Târidil Hanımefendi, gençliğinde İstanbul'un zevk ve modası açısından en ünlü kişilerindendir. Alaturka musikinin en iyi tanındığı yerlerden biri olan Necip Paşa'nın konağında Târidil Hanımefendi de haremde seçtiği kişilerle hemen her gece saz ve musiki icra eder. Molla Bey, komşu yalıdan saz ve körpe kadın seslerini gelince bahçesine yaptırdığı kameriyede oturup dinler. Vakit ilerledikçe bu musikiye refakat eder. Komşu evde saz bittikten sonra ise ağır ve dik sesiyle bir iki beste okur. Bu, dinlemiş olduğu Târidil Hanımefendi'nin meclisine kendince bir çeşit teşekkürüdür.

Romanda Molla Bey'e dair her şey, erillikle ilgilidir. Kadın, onun için elde edilecek ve sahip olunacak edilgin varlıktır. Ona göre erkek olmanın en önemli göstergesi, arzusudur. Behçet Bey'in yaşlı annesi ve dadısının onun hakkında sağa sola bakmamasını, utangaçlığını bir erdem olarak dillendirmeleri karşısında Molla Bey çılgına döner. Çünkü ona göre erkek, arzulayan, sahip olan ve hükmedendir. Oğlunda bu özelliklerin olmayışını kabullenmek istemez. Bütün ümidini kendi soyunu devam ettirecek kendisi gibi bir “oğul” a bağlar fakat Behçet büyüdükçe bu ümidinin boşuna olduğunu görür ve bu konudaki hayal kırıklığını şu sözlerle dile getirir: “Benim evlâdım bana benzemedikten sonra, ha olmuş, ha olmamış, benim için birdir” (Tanpınar, 2010:28).

Babası gibi olmayı beceremeyen Behçet Bey, haremde annesi ve dadısıyla büyür, onların görüşlerini benimser. Oğlunun erginleşememesinin sebebini ilkin “kadın” etkisi olarak düşünen Molla Bey, zamanla bunun öyle olmadığını fark eder. Oğlu doğuştan biçaredir: “Fakat çocuğun tabiatındaki pısrıklığın ve zavallılığın dışarıdan aşılannmış bir şey olmadığını anlayınca, bu biçare doğuşla mücadeledeki güçlük karşısında birdenbire ürkmüş ve bir daha onunla meşgul olmamıştı.” (Tanpınar, 2010:27).

Behçet Bey'le babası arasında kurulan karşıtlıkta müzik de önemli bir gösterge olarak kullanılır. İsmail Molla Bey “gençliğinde bütün İstanbul'un sesine koştığı insanlardandı(r)” (Tanpınar, 2010:20). Molla Bey “ağır ve dik” sesiyle bütün çevresini etkileyen biriyken oğlu Behçet Bey'in sesi yoktur. Babanın aslan kükremesi gibi etrafını saran, her duyana etki eden sesine mukabil o, ancak iyi kötü çaldığı tamburu ile

babasının sesine eşlik etmeye çalışır. Tamburu ile babasına eşlik ederken de onunla aynı mekanda bulunarak değil, ondan habersiz, gizlice kendi odasında yapar. Adeta farklı zamanlarda yaşar gibidirler:

“Behçet Bey, babasının sesini iştir iştir yerinden fırlar, duvarda asılı tanburunu alır ve ona yavaşta refakate çalışırdı. Gür ve kendisinden emin sesin peşinde bu korka korka ilerleyiş kadar onu çıldırtan şey azdı. Tıpkı bir arslan izinde yürüyormuş gibi, sıtmalı bir halecan içinde, başı küçük kollarının bir türlü tam kavrayamadığı tanburuna eğilmiş, olduğu yerden bu sesin gece içindeki macerasını düşünür, onun Boğaz tepelerinde renkli bir uçurtma gibi süzülüşlerini takip eder, sonra da eritilmiş altın gibi, bir tarafta, durgun suda külçelendiğini zannederdi.” (Tanpınar, 2010:21).

Musiki dışında baba ile oğul arasındaki farkı gösteren diğer bir simge, kitaptır. Romanda kitap bir kültür ögesi olmaktan ziyade yine erillikle bağlantılı bir simge olarak anlatılır. Kitap, büyük bir okuyucu olan Molla Bey için “kadın gibi bir şey”dir; “okunduktan sonra başından atılırdı.” (Tanpınar, 2010:28). Fakat Behçet Bey için, kitap okunmaktan ziyade meşgul olunacak bir şeydir. Nitekim kitap okumak yerine onlarla meşgul olmayı sever; kendi çabasıyla kitap ciltlemeyi öğrenir ve sürekli bu işle uğraşır. Romanda bu iki karakter arasındaki farkı yansıtması bakımından “Sade bu kitap hikayesi baba ile oğul arasındaki mizaç farkını göstermeye yeterdi.” (Tanpınar, 2010:28) denilerek bu hususa dikkat çekilir.

Baba, kitapları okur ve onlardan alacağını aldıktan sonra bir kenara atar. Oğul ise kitapla içeriğinden ziyade bir nesne olarak meşgul olur. Romanda kitap ile kadın arasında ilgi kurulması yine bu kültürel meselenin de erillik açısından özel bir anlam taşıdığını gösterir. Baba kültürel malzemeyi alıp kendine mal edendir. Oğul ise ancak bunu vakit geçirilecek bir arzu ya da kaçış nesnesi olarak görür.² Adeta babanın yaşayarak hükmettiğini, kitapları ciltleyerek, onların ömrünü uzatarak korumaya çalışır.

Babası ile kendisi arasında esaslı farklar olduğunu gören Behçet Bey, çocukluğundan itibaren bu “kusursuz baba”nın takdirini kazanmaya çalışır. Fakat bunu başaramadığını gördüğü için de annesi ve dadısına döner ve onlara sığınır. Behçet Bey, çevresini kendisine itaate sevk eden bu kudretli, mütehakkim baba ile mücadele edecek güce sahip değildir. Bu güçlü baba karşısında pes eder. Bu durum, romanda “Yaratılıştan zavallı doğan oğul ise, daha ilk yaşlarından itibaren, bir nevi yarım tanrı gibi baktığı bu güzel, cömert, zeki ve zaafsız babanın karşısında şahsiyetini bir çırpıda silivermişti.” (Tanpınar, 2010:27) cümlesi ile aktarılır. Güçlü baba karşısında kendi kişiliğini oluşturamayan oğul, bir gölge varlığa dönüşür. Baba İsmail Molla, Behçet Bey için bir rol model olmanın çok ötesindedir. Zira onu “bir nevi yarım tanrı” gibi görür. Zaaf ve kusurlarının farkında biri olarak bu “yarım tanrı” ile mücadele şansı olmadığını düşünür.

Behçet Bey’in zayıf ve güçsüz olduğunu hissetmesi, sadece baba figürü ile sınırlı bir durum değildir. Nitekim diğer erkeklerle ilişkilerinde de benzer bir tutum sergiler. Erkekler, erinleşemeyen bu oğul için sert ve zaman zaman kıyıcı oldukları için onlarla sağlıklı bir iletişim kuramaz. Behçet Bey, toplumsal cinsiyet açısından kendisini tipik bir erkek olarak görmez, hatta onlarla arasında aşılmaz bir duvar olduğu düşüncesindedir:

“...erkekler Behçet Bey için bütün ömrünce o kadar hoyrat olmuşlardı ki... Bütün ömrü onların mütehakkim hodbinlikleri arasında geçmiş, her başvurduğu yerde, mektepte, kalemde, vaktiyle azası olduğu Şura-yı Devlet’te, sokakta, Sahaflar içinde, antikacı dükkanlarında, eski mücellitler arasında hep aynı aşılmaz duvarla karşılaşmıştı.” (Tanpınar, 2010:11)

² Kitap ve kadın arasındaki ilgi konusunda Oğuzertem’in dile getirdiği husus da dikkate değerdir. Oğuzertem (2002), kitabın Psikanalitik bir simgesellikle kadını karşıladığını ileri sürer. Behçet Bey’in küçüklüğünde annesinin ve ablasının soyunmasına yardım etmesi, yine evlendiği gece eşinin soyunmasına yardım etmek istemesi ile kitapları ciltlemesi, bir anlamda giydirmesi, bu simgeselliğin örtük bağımlı göstermesi açısından önemlidir.

Behçet Bey'in "erginleşme" konusunda yaşadığı sorun sadece dar anlamda babası ile yaşadığı Oidipal bir kompleks sorunu değildir. Bu durum çevresindeki diğer insanlarla iletişimde de kendini gösterir. Onunla iletişimde olan herkes tarafından bir zavallı, bir toplum dışı varlık olarak görülür. Ata Molla, onu beğenmez ve kızını onunla evlenmesi konusunda ciddi ayak direr. Yine onun evliliğinde doğrudan etkisi olan Sultan Abdülhamit, Behçet Bey'i gördüğünde " 'Ata Mollanın kızıyla evlendirdiğimiz adam mı? Desene ki Mollanın kızını yaktık...' " (Tanpınar, 2010:52) diyerek onun bir zavallı olduğunu dile getirir.

Behçet Bey'in, başta babası olmak üzere hiçbir erkekle sağlıklı bir iletişim kuramaması, bir sığınak olarak gördüğü kadınların dünyasına yönelmesine neden olur. Fakat buradaki kadın, özellikle karşı cins olarak değil, "anne" olarak kadındır. Aslında o, hiçbir zaman erginleşemediği için bir çocuk gibi güvenli alan olarak hissettiği yerde olmak ister. Onların dünyasında, onların davranış gerekliliklerini sergilemeye başlar:

"Behçet Bey, karısına soyunurken yardım etmek istemişti. Çocukluğundan beri en sevdiği şeylerden biri de annesine ve ablasına soyundukları sırada yardım etmektir. Eli kadın eşyasına çok alışkındır. Tülleri üzmeden, pembe atlasları büzüp buruşturmadan, kadifelerin ağır işlemelerini tırnaklarıyla bozmadan ceketleri iliklemesini, çözmesini bilirdi. Onlarla uğraşmaktan acayip bir haz duyardı." (Tanpınar, 2010:56).

Behçet Bey evlendikten sonra, kaybettiği annesinin yerine bir anlamda eşini koyar. Geçirdikleri ilk geceden itibaren hiçbir zaman sağlıklı bir karı-koca ilişkisi kuramazlar. Doğan tek çocukları üç günlükken öldükten sonra bir daha çocuk da yapmazlar. Behçet Bey, eşi Atiye Hanım'a hayrandır, her zaman onun gözüne girmek için çabalayıp durur. Atiye Hanım da onu bir çeşit çocuk gibi görür: "Kocasının çocuğa benzeyen tarafları o kadar çoktu ki... Bir çocuk gibi bakılmaya muhtaçtı. Atiye ise kendisinden zayıfları sevebilecek yaratılıştaki olanlardandı. Böyleleri daha ziyade anne olurlar ve bir öncekini büyüttükçe yeni gelen çocuğa bağlanırlar." (Tanpınar, 2010:59).

Behçet Bey'in zavallı durumu, Atiye Hanım'ın onu terk etmesini de engeller. Atiye Hanım, ondan ayrılmayı aklından geçirirken onun adeta anne şefkatine muhtaç çocuk halini düşünür ve bunu yapamayacağına karar verir:

"Sonra Behçet'in bu ayrılıştan adeta yarım kalacağını da biliyordu. O sessiz gölgenin kendi içinden yaşadığı bir hayatı vardı. Kaç defa onun, köşesinde oyuncaklarıyla oynayan bir çocuk gibi bütün dikkatini elindeki işe vermiş görünürken, birdenbire başını kaldırıp sanki içinden geçenleri bir anda yakalamak ister gibi yüzüne baktığını görmüştü." (Tanpınar, 2010:66)

Anne ve dadısı ile kadın ortamında büyüyen Behçet Bey, Gürbilek'in kavramsallaştırması ile bir "kadın adam"a dönüşür. Güçlü babayla mücadeleyi bırakıp kadınlarla hayatı kavramaya çalışır. Bu da onu kadınsılaştırır. Aslında Behçet Bey'in toplumda önemli bir konum elde edememesi sadece erkeklerin dünyasıyla sınırlı değildir, kadınlar arasında da annesi, dadısı ve ablası dışındaki kadınlarla benzer bir sorun yaşar. Eşi Atiye Hanım'ı hayatı boyunca hep kendinden üstün görür ve onu mutlu etmeye çalışır. Hiçbir zaman, geleneksel anlamda onun karşısında bir "erkek" olmayı beceremez. Yaşlılığında yalnız yaşadığı konağında emektar hizmetçisi Şerife Hanım'la sürekli kavga edip durur. Konağa davet ettiği, ablasının torunu Cavide ile uyum sağlayıp sağlayamayacağı konusunda ciddi tereddütleri vardır. Hatta Cavide'yi köşkte yaşamak için davet etmesinin arkasındaki gerekçelerden biri, Şerife Hanım'ın hükümranlığını bitirmek istemesidir. Kendisi hizmetçisine hükmedemediği için bunu başka bir kadın aracılığıyla yapmaya çalışır.

Behçet Bey ile babası arasındaki bu ilişki biçimi, Oidipal yoruma son derece müsaittir. Behçet Bey, çevresine nüfuz eden, baskın karakterli babasının takdirini kazanmaya çalışır. Kendi karakterini oluşturmak yolunda Oidipal açıdan baba ile bir mücadeleye gireceğine Koç (2019)'un da dikkat çektiği üzere babasının baskın kişiliğinin etkisiyle nevrotik davranışlar sergileyerek içe kapanır. Bunun sebebi, babanın bir rol model olmanın ötesinde ulaşılmaz bir noktada yer aldığı düşünmesidir. Behçet Bey için babası zaafsız, kusursuz biridir ve bu sebeple onu “yarı tanrı” gibi algılar. Bu bakışın arkasında Behçet Bey'in oğul-baba kavramlarını doğal insanî ilişkilerin dışında düşünerek babayı aşırı yüceltmesi yer alır; nitekim romanda Behçet Bey'in, “baba sevgisini bir nevi din gibi alanlardan” (Tanpınar, 2010:27) olduğu söylenerek onun yaşadığı nevrotik durumun sebebine işaret edilir. Bu Psikanalitik bakış, Behçet Bey'in durumunu sadece bir birey olarak ortaya koymuyor. Baba ve oğul kavramları, Behçet Bey ve babası özelinde birer sembol olarak alındığında da işlevsel bir özelliğe sahiptir. Babanın “erillik” timsali olarak ve Behçet Bey'in de erginleşemeyen, hadım edilmiş oğul olarak özellikle kurgulanması, Tanzimat romanında karşımıza çıkan züppe tipinin özellikleriyle düşünüldüğünde simgesel anlam daha net olarak ortaya çıkar.

Baba İsmail Molla'da simgelenen erillik ve Behçet Bey'de görülen erginleşememe ya da “kadın-adamlık”, Oidipal açıdan bir anlam taşıdığı gibi, özellikle Tanpınar'ın simgesel dilinde bilinçli bir şekilde kurgulanmış bir başka anlamı da barındırır. Doğu ve Batı uygarlıklarının, Tanzimat romanından itibaren Batılı züppe ve Doğulu sert, güçlü erkek tipolojisiyle sembolize edildiği üzerinde daha önce durulmuştu. Tanzimat romanına baktığımızda Batılı züppe tipinin, geleneksel sert erkek özelliklerinden uzaklaştığı, görünümüne dikkat eden, yapmacık nezaketi ve diliyle yumuşayan bir kişiye dönüştüğü görülür. Gürbilek'in ayna düşkünlüğü ile çerçevesini çizdiği bu züppe tipi kadınsı özellikler taşır. Bu kadınsı tip, Batılılaşmanın ya da en azından yanlış Batılılaşmanın, erillikle sembolize edilen Doğu'yu dönüştürdüğü durumu yansıtır. Gürbilek, Tanzimat romanından itibaren edebiyatımızda gördüğümüz, arzuları peşinde koşarak bir ucubeye dönüşen bu Batılı züppe tipinin, eski gücünü kaybeden imparatorluktaki gecikerek modernleşmenin yol açtığı bozulma endişesinin ve kültürel melezleşmenin sonucunda kendi kimliğini kaybetme korkusunun hikayesi olduğu tespitinde bulunur. Ayrıca Gürbilek bu ulusal kimlik endişesinin bir çeşit cinsel endişeyle iç içe geçtiğini ileri sürer. Ona göre züppenin hikayesi, “Erillikliğini kaybetmiş ya da bir türlü erilleşememiş oğulun, hadım edilmiş ya da kadınsılaşmış genç erkeğin, yani bir kadın-adamın hikâyesidir.” (Gürbilek, 2007:55-56)

Mahur Beste'ye baktığımızda Behçet Bey'in erginleşemeyen oğul tipolojine uyduğu görülür; fakat Behçet Bey Tanzimat romanında gördüğümüz tipik bir züppe örneği değildir. Öncelikli olarak Behçet Bey, Batılı züppe tipinde görülen arzularının peşinde koşarak maddi ve manevi bir tükenişe sürüklenen müsrif, müflis oğul tipinden farklıdır. Örneğin iffet ve çalışkanlık konusunda Ahmet Mithat'ın Felatun Bey'inden ziyade Rakım Efendisi'ne daha yakındır. Behçet Bey, karı düşkünü, zampara, müsrif Tanzimat romanı züppesinden daha çok Gürbilek (2007)'in dikkat çektiği üzere on dokuzuncu yüzyıl Avrupa edebiyatında görülen kadına karşı duyarsız züppeye daha yakındır. Behçet Bey'in sorunu arzularının peşinde koşarak yozlaşması değil, bilakis arzulanamama, yani bir türlü erginleşememe ya da bir başka ifade ile kadınsılaşmadır. Bundaki en önemli faktör mütehakkim babanın rol modelliğini bırakarak anne şefkatine sığınması ve bir “dandini”ye dönüşmesidir.

Tanzimat romanında başlayan ve Peyami Safa gibi Cumhuriyet Dönemi romancılarında da görülen efemine tip ile Batılılaşma arasındaki ilişki *Mahur Beste*'de farklı şekilde yansıtılır. Zira Behçet Bey, hiç de Batılı bir tip değildir. Yaşayışı, alışkanlıkları, zevkleri ve politik bağlılığı ile belirgin olarak Doğuludur. İşte burada Tanpınar'ın, Tanzimat romanından itibaren Türk romanında görülen Batı ile dişillik, Doğu ile erillik arasında kurulan epistemolojik bağı dönüşüme uğrattığı görülür. Gürbilek, Tanzimat'tan

itibaren Cumhuriyet dönemine kadar Batı uygarlığı ile dişillik arasında kurulan olumsuz özdeşimin Tanpınar'la birlikte tersyüz edildiğini ileri sürer ki bu iddia, Behçet Bey karakterinde gözlemlenebilmektedir.

Erginleşemeyen oğul ya da bir “kadın-adam” olarak Behçet Bey, Tanpınar'ın bilinçli olarak çizdiği bir portredir. Bu durum, İmparatorluk vatandaşı olan Tanzimat romancısının ulusal kimlik konusundaki bilinçli ya da bilinçsiz endişesinin dışı vurumu değil, Tanpınar'ın kurgusal bir karakter aracılığıyla Doğu'nun durumunu ortaya koyma biçimidir. Behçet Bey'in “oğul” olarak taşıdığı simgesel anlama romanın sonunda yer alan “Mahur Beste Hakkında Behçet Bey'e Mektup”ta doğrudan değinilir. Aşağıdaki satırlar Tanpınar'ın romanda, Behçet Bey ile Türk toplumu ya da daha kapsayıcı bir şekilde Doğu arasında kurduğu ilginin en açık ifadesidir:

“Sonra, bir tasavvurdur belki, ben hayal ile düşünen adamım, sizi böyle dışarda, muhafazasız görünce benim için mananız değişti, bir ferdi vak'a olmaktan çıktınız, bir sembol oldunuz. (...) Hatta bu hayal insandan öteye gitti. Ev sembolünün yerine değer hükümlerinin dünyası geçti. Anlattığımız şeylerle pek iyi birleşen bu sembol, bana cemiyetimizin yüz yıldan beri geçirdiği değişiklikleri hatırlattı. Bunları düşünmekle ihtibaslarımızla alâkâmı kesmedim. Fakat bende iki türlü yaşamağa başladım: Sembol olarak, fert olarak. İhtibaslarımız sizin dış manzaranızı, fert olarak sizi veriyorlardı. Beride ise sembol olarak maşerî çehreniz vardı; sizinle alakası bana yaptığı telkiden ibaretti.” (Tanpınar, 2010:150)

Bu açıdan bakıldığında Behçet Bey'in, Tanpınar'ın simgesel anlatımında eski gücünü kaybetmiş medeniyetimizi temsil ettiği söylenebilir. Yukarıdaki alıntıda “Anlattığımız şeylerle pek iyi birleşen bu sembol, bana cemiyetimizin yüz yıldan beri geçirdiği değişiklikleri hatırlattı.” ifadesi Behçet Bey'in, Türk toplumunun bir mikro kozmosu olduğunu açıkça göstermektedir.

Bu simgesellik açısından bakıldığında Behçet Bey ile babası İsmail Molla'nın ilişkisi, Gürbilek'in kavramsallaştırmasının dışında farklı bir noktada yer almaktadır. Behçet Bey de babası İsmail Molla da yaşayışları, davranış ve tutumları, zevk ve beğenileri açısından tamamen Doğuludurlar. Fakat baba İsmail Molla'nın portresi “erillik” timsali olarak çizilirken oğul Behçet Bey, erginleşemeyen, kadınsı özellikleriyle öne çıkarılmıştır. Dolayısıyla Tanzimat Dönemi romanlarından itibaren edebiyatımızda görülen mütehakkim, sert erkek olarak tasvir edilen Doğu imajının Tanpınar tarafından *Mahur Beste*'de farklı şekilde yansıtıldığı görülür. Yukarıda Tanpınar'dan yapılan alıntıya dayanarak Behçet Bey'in sadece Doğulu olmadığı, aynı zamanda Doğu'nun simgesi olarak kurgulandığı da görülmektedir. Bu açıdan Tanpınar'ın, Tanzimat'tan itibaren görülen Doğu'nun erkek olarak ya da eril özelliklerle temsilini değiştirerek Doğu'yu Behçet Bey'in şahsında kadınsılaştırdığı görülmektedir.

İsmail Molla da Doğudur fakat Doğu'nun muktedir ve mütehakkim olduğu dönemleri sembolize eder. İsmail Molla'nın etkileyici kişiliği, sadece oğlu Behçet'le mukayese edildiğinde görülmez. Romanda geçen “İsmail Mollada her şey büyük ve kuvvetliye doğru giderdi. Onu bir çınar gibi görmek için muhakkak Behçet'in gözleriyle bakmak lazım değildi (Tanpınar, 2010:39) ifadelerinde onun kişiliğinin bu simgesel yanını çağırıştırır. O, hiçbir otoritenin kendi hayatını şekillendirmesine müsaade etmez. Sağlam bir kültürel donanıma ve iyi bir zevke sahiptir. Musiki konusunda yetkindir ve güçlü bir sese sahiptir. İsmail Molla'nın “dik ve tok” sesi, bu simgesellikte Doğu'nun, kendi sözünü dinlettiği zamanı temsil etmektedir; şarkı okumaya başladığında bütün çevresine kendisini dinlettirmesi, simgesel anlamda değerlendirildiğinde bu duruma işaret eder. Bu açıdan gür bir sese, güçlü bir arzuya ve baskın bir karaktere sahip olmanın muktedir olmayla ilişkilendirilmesi ve bunların İsmail Molla'da birleşmesi, onun “şark”ın güçlü zamanlarını sembolize ettiğini göstermektedir.

Behçet Bey, İsmail Molla'nın tek oğludur fakat bu oğul, babasının mirasını taşıyacak güç ve kapasiteye sahip değildir. Bu güçlü babadan zayıf, cılız bir oğul dünyaya gelmiştir. Oğlunun kendi büyüklüğünü taşıyamayacak biri olduğunu gören İsmail Molla'nın "Benim evlâdım bana benzemedikten sonra, ha olmuş, ha olmamış, benim için birdir" (Tanpınar, 2010:28) sözü, İsmail Molla'nın soyunun devam ettirilmeyeceğini anlattığı gibi, simgesel anlamda Behçet Bey'in bir dönemin sonu olduğu anlamına da gelmektedir. Nitekim Behçet Bey'in soyunu devam ettirecek bir çocuğunun olmaması³, bu durumu destekleyen bir ayrıntıdır. O, "şark"ın hayattaki son var oluş biçimidir.

İsmail Molla, "şark"ın kudretli zamanlarını simgelerken Behçet Bey kadınsılaştan kişiliği ile "şark"ın gücünü yitirdiği dönemleri -ki bu, romanın olay zamanında XIX. yüzyıla denk gelmektedir- simgelemektedir.

Babası, sesi ile kendisini herkese dinlettiği halde sesi olmayan Behçet Bey, ancak babasının sesine doğru dürüst kavrayamadığı enstrümanı başka bir yerden -buna başka bir zamandan de denilebilir- eşlik eder. Geçmişin kudretli dönemlerini hatırlatan babasına kendi zamanının cılız tavrıyla onun icrasına ulanmaya çalışır. Babanın sesi kesildiğinde kendi varlığı da bitmiş olur. Çünkü gerçekte tek başına var olamamakta ancak geçmişin bakiyesi ile ayakta durmaktadır.

Behçet Bey'in babasına hayranlığı, babasının ölümü üzerine geçmişe hayranlığa evrilir. Yaşadığı çağdan kopan, bir açıdan artık o zamanı yaşayamayan Behçet Bey yaşlılığında eski ve değerli olanda geçmiş günlerin tatminini arar:

"Behçet Bey bütün eski, güzel, renkli ve kıymetli şeyleri severdi. Ona göre hayatın en manalı tarafı bu cins eşya arasında geçirilen zamandı. Antikacı dükkânlarına, müzayedeye yerlerine, Bedesten'e sık sık uğrar, ahbablarının hususi koleksiyonlarını gezer, bütün gününü ayak üstünde, eski aynaların, küçük mücevher çekmecelerin, çeşimbülbüllerin, şamdan ve sürahilerin, kitapların karşısında hayran bir vecitle geçirirdi. Ciltleri veya halıları bir kadın teni gibi lezzetle okşar, tezhiplerin çiçeklerinde solmaz bir bahar vehmeder, aynaların derinliklerinde geçmiş zamanların ve bilinmeyen iklimlerin insanlarıyla konuşur, küçük boyu ile zıplaya zıplaya, bütün bu eşyanın birinden öbürüne gider, gelir, yaklaşır, uzaklaşır, sualler sorar, eski sahiplerini, yapıldıkları yeri, mümkünse yapan ustaları öğrenir, hulasa adeta altı duyusuyla birden onların havasında yaşar, sonra birdenbire gelen bir zaman şuuruyla, vapurda çekileceği köşede bütün bu gördüklerini ve işittiklerini karmakarışık hatırlamak için, içini çeke çeke, onlardan ayrılırdı." (Tanpınar, 2010:16)

Behçet Bey, eski eşyanın sanatsal değerinden ziyade eski eşyadaki yaşanmışlığın peşinden gider. Eşyanın yaşanmışlığı yüzeyde bireysel geçmişi/derinde ise kudretli zamanların arayışıdır. Eşya, onun hayran olduğu geçmiş dönem insanının izlerini taşıdığı için bir anlam taşır: "Onun için eskilik ayrı bir şeydi; o zamanın takdisi idi; insan elinden geçmek ve insan hayatına girmekle eşya tabiatından ayrı bir sıcaklık kazanır, adeta insanileşirdi." (Tanpınar, 2010:16). Yukarıda da değinildiği üzere geçmiş zaman, Behçet Bey için bir kaçış yeri, bir sığınaktır. Behçet Bey, hareket kabiliyetini yitirmiş, yeniye dair bir şey söyleyemeyen ve üretmeyen birisi olarak geçmişin hayaliyle yaşamaya mahkumdur. Romandaki şu ifadeler, gerçeklikle baş edemeyen ve geçmiş zamana sığınan Behçet Beyin durumunu çok iyi anlatır: "Onun bütün bu eşyadan istediği şey, hulyasına bir çerçeve olmaları, ona bir firar kapısı açmalarıydı. Tesadüf ettiği şeylere sahip olmayı pek az isterdi. Behçet Bey, bütün ömrünce, yerinden kımlıdanmadan 'Kaçmak, gitmek!' diye çırpınarlardı." (Tanpınar, 2010:17).

Behçet Bey'in bu geçmiş merakında üç nesnenin öne çıktığını ve bunların simgesel bir anlam taşıdığını görürüz. Bunlar kitap, saat ve aynadır. Kitapların, Behçet Bey için ne anlam ifade ettiğinde daha önce

³ Behçet Bey ile Atiye Hanım'ın bir çocukları olur fakat bu çocuk üç günlükken ölür. Bu çocuğun güç dünyaya gelmesinden dolayı Atiye Hanım'ın başka çocuk yapma imkanı olmaz.

değinişmişti. Fakat şunu da eklemek gerekir ki Oğuzertem (2002)'in de işaret ettiği üzere kitap, Behçet Bey için sahip olamadığı kadına dönüşür: "Sevdiği kitaplarını oraya, yorganın içinde bir kenara toplar, sonra onlarla beraber, tıpkı oyunağı ile beraber yatan ve onu kucaklamak için zaman zaman tatlı uykusundan uyanan bir çocuk gibi, onlarla koyun koyuna yatar." (Tanpınar, 2010:13). Annesi hayatta iken annesine, daha sonra ise Atiye Hanım'a sığınan Behçet Bey, Atiye Hanım'ın ölümünden sonra kitaba sığınır. Kitaplarla aynı yatakta yatması bu anlamda çok açıklayıcıdır. Geçmişle avunan Behçet Bey, yatak odasını bir atölye/müze çevirir. Odanın bir tarafındaki masada mücellitlik malzemeleri, öte yanda saat tamiri yaptığı bir masası yer alır. Yine odadaki antika eşyalar arasında sedef bir aynanın da yer alması dikkat çekicidir. Kitap onun için bir yanıyla geçmişin kültürel değerlerinin muhafazası anlamına gelir. Bu sebeple onları okumak yerine ciltleyerek bu mirası ömrünü uzatmaya çalışır. Doğrudan zamanla alakalı bir obje olarak bozuk saat de Behçet Bey'in durmuş zamanın simgesi olarak önem arz eder. Behçet Bey, kendi zamanın işlemediğini görerek bozuk saatleri tamir ederek dolaylı yoldan varlığını hissetmeye çalışır. Ayna ise Behçet Bey için doğrudan geçmişe açılan bir kapı gibidir. Zira Behçet Bey, "aynaların derinliklerinde geçmiş zamanların ve bilinmeyen iklimlerin insanlarıyla konuşur" (Tanpınar, 2010:16).

Behçet Bey'in geçmiş zamana duyduğu hasreti anlatan bu eski eşya ile ilgisi sadece *Mahur Beste*'de değil, *Sahnenin Dışındakiler* ve *Huzur*'da da karşımıza çıkar. *Sahnenin Dışındakiler*'de olay örgüsü açısından çok önemli bir yeri olmasa da pek çok mesele dolayısıyla Behçet Bey'e değinilir. Konumuz açısından önemli nokta ise Behçet Bey'in, Necip Paşa konağına ait, satın aldığı bir aynayı Cemal'e hediye etmesidir (Tanpınar, 2011:75). *Huzur*'da ise kısa bir sahnede Mümtaz'ın karşısına "Kısa boylu, zayıf, temiz ve eski elbiseli" (Tanpınar, 2000:55) çok yaşlı bir adam olarak çıkan Behçet Bey'in yine burada da eski eşya merakıyla bir yelpazeye ve bir baston sapına baktığı görülür.

Behçet Bey'in geçmiş zamana ait objelere ilgisi olan bir kişi olarak değil; donmuş, hayatini kaybetmiş "şark"ın zamanının simgesine dönüştüğünü görürüz. Nitekim *Mahur Beste*'nin sonunda yer alan mektupta Behçet Bey'in kendine mahsus, hayatın genel akışı dışında bir zamanda yaşıyor olması, onu bireysel çehresinin dışındaki simgeselliğini ortaya koyar.

"Sizde garip bir mazhariyet var, Behçet Bey; herkes gibi maddesiyle gezinen bir insan olduğunuz halde bir rüyaya benziyorsunuz. Belki de hayatınızı doğru dürüst yaşamadığınız için bu tesiri yapıyorsunuz. O kadar ki, yaklaştığınız insanlara kendinize mahsus bir zamanı aşıyorsunuz. Bölünmezlerin bölünmezi, çekirdek halinde bir zaman. En basit şekilde bir düşüncenin, bir ihsasın, bir hatıranın zamanı. Belki de beraberinizde taşıdığınız bu zaman yüzünüzü maddi hüviyetinize rağmen etrafınıza bir düşünce, bir ihsas, bir hatıra tesiri yapıyorsunuz." (Tanpınar, 2010:147)

Tanpınar'ın Behçet Bey'i *Sahnenin Dışındakiler* ve *Huzur*'da yaşatmaya devam etmesi, Behçet Bey'in Doğu medeniyetini temsil eden yönünü desteklemektedir. *Mahur Beste*'de bile yetmiş beş yaşında olduğu ifade edilen Behçet Bey'in *Huzur*'un olay zamanı olan 1938'de halen yaşıyor olması kurgunun sınırlarını zorlayan bir durumdur. Bu dönemde Behçet Bey, akıp giden hayatın kıyasına atılmış, geçmiş zamandan çıkıp gelen, kendi halinde ölümü bekleyen çok yaşlı bir kişi olarak tasvir edilir. Behçet Bey, adeta yaşanan canlı hayatın dışında yavaş yavaş tükenen bir hayalet varlığa dönüşür. Tanpınar'ın Asıl Kaynak adlı makalesinde Tanzimat'tan sonraki Türk toplumunun hayatını tasvir etmek için söylediği şu satırları, yaşanan canlı hayatın dışında kalan Behçet Bey'in bu durumu anlatır gibidir: "Hayatımız ikiye bölündü. Bir taraftan yeni, hayata dayanan zaruretleri karşılayan çehresiyle görünüyor, öbür taraftan bunun tam zıddı olan şey, yaşayan eski, yani yaşama kudretini kaybetmiş bir yığın artık, kendi âleminin üstünde yüzebilen birkaç dağınık unsura yapışmış duruyordu." (Tanpınar, 1996:41). Behçet Bey de temsil ettiği Doğu medeniyeti gibi, geçmiş zamana ait nesnelere tutunarak kendi dar yaşam alanında varlık mücadelesi verir.

Romanlarında Türk toplumunun ve ülkenin kaderini belirleyen dönem ya da dönemeçleri roman kişilerinin yaşamları ve kaderleriyle iç içe girişik tarzda kurgulayan Tanpınar, kadın kahramanlara da simgesel bir anlam yükler. Hepsi erkek olan roman başkışilerinin kadınlarla kurdukları ilişki ve o kadınların kaderleri Tanpınar'ın romanlarında ülkenin yaşadığı siyasal ve kültürel hadiseler ve ülke politikalarının yönüyle doğrudan ilgilidir. Burada kadınlar metaforik anlamıyla ülkenin kaderini ve istikametini göstermektedir. Bu yönüyle Behçet Bey'in Doğu medeniyetinin simgesi oluşu, eşi Atiye Hanım'la ilişkisi açısından da değerlendirildiğinde daha açık hale gelmektedir. Tanpınar'ın diğer romanlarında da görülen bireyin kaderi ile ülkenin kaderi arasındaki sıkı ilişki *Mahur Beste*'de de karşımıza çıkar ve bir yerde yazar doğrudan buna işaret eder:

“İsmail Molla onu (Sabri Hoca'yı, RKE) dinlerken hep gelinine bakıyordu. Tavandaki renkli Bohemya billurundan küçük avizenin altında genç kadının yüzü olduğundan çok küçük ve renksiz görünüyordu. O kadar ki dikkat, üzüntü bu yüzü yemiş gibiydi. Bu avizenin, **altındakiler kadar imparatorluğun kaderiyle sıkı sıkıya alakalı bir hikayesi vardı.**” (Tanpınar, 2010:88).

Bu ifadelerle bakıldığında (vurgu bana aittir) Tanpınar, bir avizenin kaderi ile onun altındakilerin kaderinin İmparatorluğu ile sıkı sıkıya bağlı olduğunu söylerken görüntüde bir nesneden bahseder. Fakat bu nesne aslında sadece bir karşıtlık oluşturmak için kullanılır. Asıl vurgulanan Atiye Hanım'daki solgunluktur. “Tavandaki renkli Bohemya billurundan küçük avize”nin parlaklığına ve ışıltısına mukabil “genç kadının yüzü olduğundan çok küçük ve renksiz görünür.” Her ne kadar avizenin altındakilerin hepsi ile İmparatorluğun kaderi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylene de İsmail Molla'nın bakışından anlatılan bu sahnede diğerlerinin de kaderi İmparatorluğun kaderiyle ilişkili olsa bile Atiye Hanım'a bakıldığında ilk akla gelen İmparatorluk olur. Tanpınar'ın kadın kahramanları ile vatan arasındaki ilişki konusunda önemli bir çalışma yapan Şerefoğlu-Daniş, de Atiye Hanım'ın doğrudan Osmanlı İmparatorluğunu temsil ettiği tespitinde bulunur. Atiye Hanım'ın evliliği ve yaşadıkları ile İmparatorluğun son yüzyıldaki kaderinin örtüşmesi de yazarın bu ilişkiyi bilinçli olarak kurduğu gösterir.

Atiye Hanım, genç, güzel, zeki ve neşeli bir kadın iken kendi isteği dışında Behçet Bey'le evlendirilir. Hem fiziksel açıdan hem de sosyal zekası itibariyle Behçet Bey, Atiye Hanım'a layık biri değildir. Bu denk olmayan mutsuz evlilikte Atiye Hanım'ın yaşama isteği gün geçtikçe azalır. Atiye Hanım'a yaşama enerjisi veren iki kişi vardır. Birincisi İsmail Molla'dır. Gelininin içinde bulunduğu mutsuzluğu farkında olan Molla, onu hayata bağlamak için elinden geleni yapar. Evdeki toplantılara onun da katılmasını sağlar. Genç kadının en güzel şekilde giyinmesi ve rahat etmesi için çabalar. Atiye'yi giyim kuşamıyla İstanbul'da adından söz ettiren biri haline getirir. Onu Şehzadebaşı'ndaki Ramazan gezmelerine çıkarır, Yenikapı'daki Mevlevî Âyinlerine götürür. Kısacası genç kızın sosyo-psikolojik açıdan tatmin olması için her şeyi yapar. Atiye Hanım'ı yaşama bağlayan, onu heyecanlandıran bir başka kişi ise asıl sevdiği erkek olan Doktor Refik'tir. Galatasaray'da, Tıbbiyeyi bitirmiş, Avrupa görmüş bu İttihatçı genç, Atiye'yi çocukluğundan beri tanımakta ve sevmektedir. Fakat Atiye Hanım'ın Doktor Refik'e karşı duyguları olduğunu fark eden Behçet Bey, Refik'i saraya jurnal eder ve dolaylı da olsa onun ölümüne sebep olur. *Mahur Beste*'nin sembolik yapısında İmparatorluğu temsil eden Atiye Hanım iki şekilde hayatta kalır. Birincisi kültürel değerleri, musikisi, zevkli yaşam biçimi ile İsmail Molla sayesinde, ki bu Doğu'nun kendi kültürüyle var olduğu güçlü zamanları gösterir. İkincisi ise Batılı bir eğitimle ve düşünce yapısıyla yetişen İttihatçı Doktor Refik, ki o da Batı'yı temsil eder.⁴ Şerefoğlu-Daniş'in de dikkat çektiği üzere,

⁴ İsmail Molla'nın ayırıcı vasfının musiki oluşu ile Doktor Refik'in ressam olması, Tanpınar'ın sanatsal anlamda Doğu ve Batı medeniyetlerinin temel karakteristiğine yaptığı vurgu açısından da önemlidir.

Yazar'ın Atiye'yi Doktor Refik ile değil, Behçet Bey'le evlendirmesi, anlatının İmparatorluğun tarihsel düzlemine uygunluğunu gösterir.

Behçet Bey'in Doktor Refik'in ölümüne sebep olan jurnal belgesinin ortaya çıkmasından sonra Atiye Hanım, Behçet Bey'den ayrılmaz fakat hayata bir anlamda küser. Yarım kalan bir roman olan *Mahur Beste*'nin olay örgüsünün devamını büyük oranda Sahnenin Dışındakiler'de kısmen de Huzur'da buluruz. Sahnenin Dışındakiler'de Atiye Hanım'ın ölümü, hizmetçileri Şerife Hanım'ın bir rivayeti olarak aktarılır. Mahur Beste'yi⁵ mırıldanan Atiye Hanım'ı duyan Behçet Bey'in karısının ağzına ipek yastık tıkayarak ölümüne sebep olduğu söylenir (Tanpınar, 2011). Huzur'da ise önceki kısım aynı olmakla birlikte İhsan'ın aktarımına göre Behçet Bey'in, karısının ağzına birkaç kez vurduğu ve kadının bu sebeple öldüğü aktarılır (Tanpınar, 2000). Kaderi, İmparatorluğunki ile sıkı sıkıya bağlı olan Atiye Hanım'ın ölmesi, devletin de yıkılmasının metaforu olmuş olur. Atiye Hanım'ın Behçet Bey'le evliliğindeki bir başka önemli ayrıntı da bu evliliğin, "teveccühât-ı seniye" ile, yani Sultan II. Abdülhamit'in kararıyla gerçekleşmiş olmasıdır. Bu sembolik okumada Tanpınar'ın devletin çöküşünü Abdülhamit'le ilişkilendirmiş olduğu görülür.

Mahur Beste'nin metaforik yapısında Behçet Bey'le simgeleştirilen erilliğini kaybetmiş Doğu, İmparatorluğun ayakta kalması için gerekli yaşam şartlarını oluştur(a)mış, sonuçta da ülke yıkıma mahkum olmuştur. Romanlarında kadın kahramanlarını pek konuşurmuyan, kadın kahramanlarının sesinin olmadığı eleştirileri yöneltilen Tanpınar, *Mahur Beste*'de bunun en tipik örneğini ortaya koyar. Sadece birkaç yerde konuşan Atiye Hanım'ın en önemli konuşması ise çok semboliktir: "Ölümünden birkaç saat evvel onu yanına çağırılmış, 'Bey, bey demişti, işte ölüyorum. Fena şey ama, ne yapalım?'" (Tanpınar 2010:14).

Sonuç

Mahur Beste'de, Tanzimat romanından beri üzerine söz söylenen Doğu ve Batı imgesinin Tanpınar'ın bakışıyla farklı bir yere oturtulduğu görülmektedir. Tanzimat'tan Cumhuriyet dönemine kadar Doğu imgesinin güçlü, muktedir erkek şeklinde tasavvur edildiği ve çoğu zaman da bunun "baba" figürüyle özdeşleştirildiği görülür. Yine aynı dönemlerde Batı'nın ise bir kadın olarak tasavvur edildiğini ve Tanzimat'tan itibaren, "Doğu"nun "oğul"larını yanlış yola sevk etme ihtimali olan, dişlilik özellikleriyle öne çıkan bu kadının, pejoratif bir bakışla simgelediği görülür. Tanpınar da Doğu ve Batı'yı cinsiyet üzerinden değerlendirir, fakat onda her ikisi de temelde eril özellikler taşır. Yarım kalmış bir roman olan *Mahur Beste* elimizde olan haliyle sadece Doğu'nun kimliğine odaklanır. Romanda Doğu'nun erillik bağlamında iki farklı karakter olan baba İsmail Molla ve oğul Behçet Bey ile simgelediği görülmektedir. Kendine hayran, mağrur bir baba olarak kurgulanan İsmail Molla ile temsil edilen Doğu, güçlü, kudretli zamanlarını anlatır ve tam anlamıyla "eril" bir nitelik arz eder. Behçet Bey de Doğu'yu temsil eder fakat o, babasının sahip olduğu kudrete ulaşmayan, hiçbir zaman "erginleşemeyen" iktidarsız oğul olarak Doğu'nun gücünü yitirdiği dönemin -ki anlatı zamanında bu XIX. yüzyıldır- metaforu olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda *Mahur Beste*'de erillik ve dişlilik, cinsiyetle ilgili olmakla birlikte cinsiyetin belirleyicisi olduğu düşünülen iktidarla bağlantılıdır. Erillik, gücü, hareket kabiliyetini, aksiyonu, isyanı, var olmayı ve varlığı devam ettirmeyi ifade ederken dişlilik ise güçsüzlüğü, zayıflığı, itaati, kabullenmeyi anlatır. Romanda bunlar baba ve oğul, yani İsmail Molla ve Behçet Bey'le simgesel olarak anlatılır. *Mahur Beste*'de medeniyet iki erkek üzerinden eril özellikler bağlamında simgeleştirilirken ülke,

⁵ Talat Bey'in bestesi olan Mahur Beste, Nurhayat Hanım'ın kocasını bırakması üzere bestelenmiştir. Behçet Bey de, karısının kendisini terk edeceği korkusunu yaşadığı için ve bu besteden hoşlanmaz. Bir diğer sebep de Behçet Bey'in Doktor Refik'in de bu besteyi sevdiğini bilmesidir. Karısının bu besteyi mırıldanması hem bir korkuyu hem de bir kıskançlığı tetikler.

doğrudan dişil bir varlıkla, Atiye Hanım'la simgelenir. Bu yönüyle *Mahur Beste*'ye bakıldığında ülkenin ancak güçlü, kudretli bir medeniyetle ayakta kalabileceği, fakat hiçbir zaman erginleşemeyen Behçet Bey'in, yani zayıflayan, güçsüzleşen Doğu'nun, ülkenin varlığını ve devamını sağlayamayacağı ya da sağlayamadığını anlatır.

Kaynakça

- Aydın, E. Ö. (2009). *Dönüştürücü Liderlik ve Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demiralp, O. (2002). Mahur Beste'nin Bitmemişliği. *Bir Gül Bu Karanlıklarda: Tanpınar Üzerine Yazılar* içinde. Hazl. A. Uçman, H. İnci (269-273). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat Kuramı*. Çev. Tuncay Birkan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Enginün, İ. ve Kerman, Z. (2010). *Günlüklerin Işığında Tanpınar'la Baş Başa*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Gürbilek, N. (2007). *Kör Ayna, Kayıp Şark: Edebiyat ve Endişe*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Işın, E. (2002). Osmanlı İlimiye Sınıfının Romanı: Mahur Beste. *Bir Gül Bu Karanlıklarda: Tanpınar Üzerine Yazılar* içinde. Hazl. A. Uçman, H. İnci (593-604). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Kabacalı, A. (1995). *Bedrettin Tuncel'e mektuplar*. İstanbul: YKY.
- Kılıçbay, M. A. (1989). Tanzimat Neyi Tanzim Etti. *Argos*, S. 15, ss. 57-63.
- Koç, M. (2019). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Romanlarında Babalar ve "Ödipal Krizlerin Eşiğindeki" Oğullar Üzerine Bir Yorum Denemesi. *Marmara University Journal of Turkology/Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 6/2 (2019), ss. 203-229.
- Kurtuluş, S. A. ve Kutanis, R. Ö. (2015). Dönüştürücü Liderlikte Hangisi Daha Etkili: Erillik Mi, Dişlilik Mi?. *Journal of Management and Economics Research*, 13(2), 235-254.
- Oakley, A. (1985). *Sex, Gender and Society, Reprinting with new introduction*. Gower publishers, Temple Smith, London.
- Oğuzertem, S. (2002). Hasta Saatler, Bozuk Sıhhatler: Enstitü Sorununa Babasız Bir Yaklaşım. *Bir Gül Bu Karanlıklarda: Tanpınar Üzerine Yazılar* içinde. Hazl. A. Uçman, H. İnci (472-489). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Okay, O. (2017). *Bir Hülya Adamının Romanı: Ahmet Hamdi Tanpınar*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Parla, J. (2001). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, J. (2014). *Babalar ve Oğullar: Türk Romanının Epistemolojik Temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şerefoğlu-Danış, Z. K. (2022). Hülyadan İbarete "Güzel Mahluk" mu, Vatan-Medeniyet Metaforu mu? Tanpınar'ın Kadın Kahramanları Bize Neyi İma Eder? *Bir Ses Ormanı: Ahmet Hamdi Tanpınar Kitabı* içinde. Edl. Turgay Anar vd. (113-142). İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1996). *Yaşadığım Gibi*. Haz. Birol Emil. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2000). *Huzur*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2008). *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2010). *Mahur Beste*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2011). *Sahnenin Dışındakiler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yakut, H. (2012). Örgütsel Davranışta Kültürler Arası Etik Çalışmaları Üzerine Bir Eleştiri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 115-125.

20. Avni Givda'nın tiyatroları ve tragedya örneği olarak *Gece* oyunu

Mahir KARACAR¹

APA: Karacar, M. (2023). Avni Givda'nın tiyatroları ve tragedya örneği olarak *Gece* oyunu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 368-379. DOI: 10.29000/rumelide.1379169.

Öz

Avni Givda, Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatında roman, hikâye, oyun türünde eserler yazmış ve yaptığı çevirilerle ardında çok sayıda yapıt bırakmış bir sanatçıdır. Buna rağmen yazar, edebiyat dünyasında adını duyuramamış ve eserleri geniş okuyucu kitlelerine ulaşamamıştır. Givda'nın eserleri arasında özellikle oyun türünde kaleme aldıkları dikkat çeker. Bu oyunlardan bazıları sahne tekniğine pek uygun olmasa da oyunların özgün bir tarafı bulunur. Özellikle oyunlarında ele aldığı konular okurların pek alışık olmadığı türdendir. Ayrıca yazarın kendine özgü bir üslubu bulunur. Dil konusunda öz Türkçeye bağlı olduğu görülür. Bundan dolayı eserlerinde arkaik sözcüklere sıklıkla rastlanır. Yazarın *Gece* adlı oyunu klasik tragedyadan izler taşır. Oyun kahramanı olan Doktor'un kızı doğum yaparken hayatını kaybedince Doktor büyük bir boşluğa düşmüştür. Bu noktada klasik tragedyadaki "baht dönüşümü" yaşanır. Doktor, yaşadığı büyük acı yüzünden Tanrı'dan intikam almak için bütün insanlığı yok edecek bir iksir yapar ve yaptığı hatanın cezasını canıyla öder. Bu açıdan bakıldığında oyunda Doktor "trajik kahramanı" hatırlatmaktadır. Yine oyunda Doktor'un soylu bir aileden gelmesi, kibirli davranması ve oyunda koronun bulunması klasik tragedyanın özelliklerindedir. Bununla birlikte eserin tam anlamıyla klasik tragedya olarak kurgulandığı söylenemez. Dönemi itibari ile yazar, gerekli gördüğü yerlerde değişikliklere gitmiştir. Bu açıdan bakıldığında yazarın tragedya türüne vakıf olduğu ve bu türün özelliklerini kendine has bir üslupla yansıtmaya çalıştığı, yer yer modern tragedyadan da beslendiği söylenebilir. Bu çalışmada Avni Givda'nın *Gece* oyununda klasik tragedyanın etkisi incelenmiştir. Yazarın oyunları üzerine daha önce herhangi bir çalışma yapılmadığı için öncelikle oyunları hakkında kısaca bilgi verilmiştir. *Gece* oyunu incelendiğinde hem klasik hem de modern tragedyadan izler taşıdığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Avni Givda, tiyatro, tragedya, *Gece*

The theaters of Avni Givda and the play *Night (Gece)* as an example of tragedy

Abstract

Avni Givda is a novelist, short story writer and playwright in Turkish literature during the Republican Period and left a substantial body of work, including original works as well as translations. Despite his contributions to literature, the author struggled to attain widespread recognition and his works did not reach a wide audience. Among the works of Givda, it is noteworthy that he particularly excelled in the genre of playwriting. Although some of these plays may not adhere to conventional stage techniques, they possess a unique quality. In particular, the subjects he explores in his plays are not ones that readers are accustomed to. Additionally, the author possesses a distinctive style. In particular, he strives to demonstrate his reliance on pure Turkish language. As a result, his works frequently incorporate archaic Turkish words. The author's play, *Night (Gece)*, exhibits traces of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, (Bitlis, Türkiye), karacar22@hotmail.com ORCID: 0000-0003-0999-8949 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379169]

classical tragedy. When the daughter of the protagonist, the Doctor, passed away during childbirth, he plunged into a profound despair. At this juncture, the classical tragedy's "turning of fortune" occurs. The Doctor concocts a potion intended to annihilate all of humanity as a means of seeking revenge on God for the immense suffering he has endured. Ultimately, he pays the price for his mistake with his own life. From this perspective, the Doctor resembles the archetype of the "tragic hero" in the play. Furthermore, the Doctor's noble lineage, his arrogant demeanor, and the inclusion of a chorus in the play are characteristic elements of classical tragedy. However, it cannot be asserted that the work is entirely fashioned as a classical tragedy in terms of its fictionalization. During the period, the author made modifications as he deemed necessary. From this perspective, it can be said that the author possesses a deep understanding of the genre of tragedy and endeavors to reflect its characteristics through a unique style, occasionally drawing inspiration from modern tragedy. This study examines the influence of classical tragedy on Avni Givda's play, *Night (Gece)*. Since there haven't been any prior studies on the author's plays, a brief overview of his works is provided. Upon examining the play *Night (Gece)*, it was observed that it contains elements of both classical and modern tragedy.

Keywords: Avni Givda, theatre, tragedy, *Night (Gece)*

Giriş

Türk edebiyatında tiyatro türünün kökeni çok eskilere dayanır. Geleneksel Türk tiyatrosu olarak ifade edilen bu türün Batılı anlamda örnekleri ise Türk edebiyatında Tanzimat'tan sonra ortaya çıkar. Tanzimat'tan sonra yazarların Batı edebiyatından hareketle ortaya koydukları tiyatro oyunları ile geleneksel tiyatro arasındaki temel fark Batı tiyatrosunun metinlere dayanmasıdır. Bu noktada tiyatro ve dram kavramlarının farklı olduğunun altını çizmekte fayda vardır. Özdemir Nutku, dram ve tiyatro kavramlarının birbirine karıştırılmaması gerektiğini belirtir ve ikisi arasındaki farkı şu şekilde açıklar: "Dram sanatı, tiyatro olgusunun kuramsal ve yazınsal yanını işlerken, tiyatro sanatı, bu olgunun deneysel ve görsel işitsel yanını kapsar" (Nutku, 2020: 31). Nutku "(d)ram sanatının seyirci karşısında gerçekleşmesi tiyatro sanatı yoluyla olur" (2020: 32) diyerek dramın oynanmak üzere yazılan metin, tiyatronun ise bu metnin sahnelenmesinden ibaret olduğunu ifade eder. Bu açıdan bakıldığında Tanzimat'tan sonra çok sayıda sanatçı dram türünde eser kaleme alır. Yazılan bu eserlerden bir kısmı seyirci ile buluşurken bir kısmı ise sadece metin olarak günümüze kadar varlığını devam ettirir.

Tiyatronun, Batı edebiyatındaki gelişimi göz önüne alındığında türün kökeni Antik Yunan tragediyalarına dayanır. Bu dönemin siyasi ve sosyal yapısını değerlendiren araştırmacılar her açıdan tragedya için elverişli bir ortam olduğunu kaydeder. Tragedyanın M.Ö. V. yüzyılda gelişmesi bu bakımdan tesadüf değildir. Anılan dönemde Perslere karşı yapılan savaşlar kazanılır ve Atina, İonya site devletleri içinde önemli bir pozisyona yükselir. Kurulan Attika-Delos Birliği'nin başına geçen Atina bu sayede ekonomik anlamda önemli bir güç haline gelir. Ekonominin gelişmesiyle beraber kültür ve sanat hayatında da büyük gelişmeler yaşanır. Öte yandan Atina'daki yönetim sistemi de tragedyanın gelişmesi açısından önem arz eder. Çıkarılan yasalar sayesinde özgür vatandaşlar oy hakkına sahip olur. Yönetim daha çok soylu ailelerin elinde olmakla beraber, ticaretle uğraşan kesimler de zamanla etkin bir statü elde eder (Şener, 2020: 16-17). Antik Yunan'da kent devletlerinde yönetim zamanla soylu ailelerin elinden alınır, ancak alt tabakanın desteğini alıp yönetimi ele geçiren kimseler de yönetime geldikten kısa süre sonra tirana dönüşür. Bu durum M.Ö. 560 yılında Peisistratos'un yönetime gelmesine kadar devam eder, ancak Peisistratos ile demokratik ortam sağlanır. Özellikle M.Ö. V. yüzyılda Perikles ile

birlikte istenilen demokratik ortama kavuşulur (Nutku, 2021: 27-28). Böylece kültür ve sanat için önemli bir koşul olan özgür düşünce ortamı hazır hâle gelir.

Antik Yunan'da tragedyanın ortaya çıkması ve gelişmesi sadece demokratik ortamla izah edilemez. Dönemin sanat anlayışı, kültür düzeyi ve özellikle de inanç yapısının türün gelişiminde etkili olduğu muhakkaktır. Nitekim tragedyanın Tanrı Diyonos adına düzenlenen törenlerden doğduğu konusunda tam bir mutabakat bulunur. Antik Yunan'da Diyonos adına düzenlenen merasimlerde "dithirambos" olarak anılan şarkılar söylenir. Kökeni M.Ö VII. ve VI. yüzyıllara kadar dayanan bu şarkıların tragedya türünün kaynağı olduğu düşünülür. Törenlerde, koro olarak anılan grup Tanrı Diyonos'un kutsal hayvanı teke kılığında şarkı söyleyip dans eder. Zamanla koroya, konuşan bir kişi eklenince diyalog ortaya çıkar, böylece tragedya dinsel bir törenden sanat yapıtına dönüşür. M.Ö. V. yüzyıla gelindiğinde bu tür artık klasik formuna kavuşur (Şener, 2020: 16). Tragedya sözcüğünün morfolojisi de adeta bu bilgileri ispatlar niteliktedir. Sözcük, Yunanca "keçi ezgisi" anlamına gelen "tragos (keçi)" ve "oiddia (ezgi)" sözcüklerinin birleşimi olan "tragoidia" sözcüğünden gelir (Nutku, 2020: 36).

Antik Yunan tragedyası denildiğinde Aiskhylos, Sophokles ve Euripides akla gelen üç büyük oyun yazardır. Aiskhilos tragedyaya ikinci oyuncuyu kazandırır, Sophokles tragedyanın olgunlaşmasını sağlar. Euripides ise 19. yüzyılda en çok konuşulan Antik Yunan sanatçısıdır (Nutku, 2021: 31-36). Latin döneminde nispeten gelişen ancak Ortaçağ'da iyice gerileyen tiyatro sanatı Rönesans ile birlikte yeniden canlanır (Şener, 2020: 54-86). 17. yüzyıla gelindiğinde tragedyanın gelişiminde önemli bir aşama olarak kabul edilen Fransız oyun yazarları yetişir. Corneille ve Racine yazdıkları oyunlarla bu türe önemli katkı sunar. Corneille her ne kadar kurallara uymada Racine kadar özenli davranmasa da her iki isim de klasik tragedyaya damga vurur (Nutku, 2021: 185-188). 18. yüzyıldan sonra ise artık tiyatroyu şekillendiren akım romantizmdir. Şener, romantik tiyatroyu şu ifadelerle özetler: "*Romantik akım, siyasal yaşamdaki özgürlük düşüncesinin tiyatrodaki yankılanması olarak ortaya çıkmış, klasik kurallardan bağımsız bir tiyatro anlayışını getirmiştir. Romantizm, biçimsel kısıtlamaları aşma ve düş gücüne özgürlük tanıma açısından modern tiyatronun yolunu açmıştır*" (Şener, 2020: 162). Kendisini klasik tiyatronun karşısında konumlandıran romantik tiyatro bu yönüyle bir bakıma geleneğin ve Antik Yunan'ın mirası olan tragedyanın da mutlak saltanatını büyük ölçüde sarsar. Aristoteles tarafından ilkeleri anlatılan ve Antik Yunan'dan başlayarak Fransız Corneille ve Racine gibi sanatçılarla yükselen antik tragedya zamanla yerini modern tragedyaya bırakır. Öyle ki Henrik İbsen'den sonra modern tragedya ortaya çıkar ve günümüze kadar varlığını sürdürür (Nutku, 2020: 56-57).

Tragedya türünün tarihi gelişimi kadar biçimsel özellikleri de araştırmacılar tarafından irdelenir. Ancak bu çalışmalar arasında Aristoteles'in *Poetika* adlı eseri ayrı bir öneme sahiptir. Aristoteles, *Poetika*'da tragedyanın teknik açıdan gelişimini sistematik olmasa da belli bir kurgu içerisinde anlatır. Ona göre öncelikle Aiskhylos, oyuncuların sayısını ikiye çıkartır ve koronun rolünü kısar; Sophokles ise oyuncu sayısını üçe çıkartarak boyalı dekoru sahneye kazandırır. Uzun öykülerin önem kazanması ve ağırbaşlı bir anlatımın ön plana çıkması, zamanla tragedyada görülen diğer teknik gelişmeler olur (Aristoteles, 2018: 26). Aristoteles'e göre tragedyada en önemli unsur öyküdür. Öykünün de *peripeteia*, *anagnorisis* ve *pathos* olmak üzere üç ögesi bulunur. *Peripeteia* olayın akışının tersine çevrilmesi, *anagnorisis* bilgilenme, *pathos* ise ölüm, yaralama gibi heyecan uyandıran olaylardır (Aristoteles, 2018: 41-42). Klasik tragedya denince en çok üzerinde durulan teknik konulardan biri de üç birlik kuralıdır. Aristoteles öncelikle olay dizisinde bir bütünlük olması gerektiğini belirtir. Yani başlangıcı, ortası sonu olan olay dizisi ona göre bir günlük bir zaman dilimi içerisinde geçmelidir. Aristo'nun kesin bir şekilde ifade etmediği yer birliği de Horatius'un *Piso'lara Mektup* adlı eseriyle antik tragedyaya girer. Böylece olay, zaman ve yer birliği olarak bilinen üç birlik kuralı ortaya çıkar (Nutku, 2020: 40-44). Biçim ve içerik

olarak yukarıda anılan kurallar modern tragedyaya kadar geçerliliğini korur. Ancak modern tragedya ile birlikte önce şekilde esneklik sağlanır daha sonra içerikte bazı değişimler görülür. Williams, “Hegel’in fark ettiği üzere antik trajedide karakterler asli etik amaçları temsil ederler; modern trajedide ise amaçlar daha kişiseldir ve ilgimiz ‘etik doğrulama ve zorunluluk’tan ‘yapayalnız kalan birey ve onun koşullarına yönelmiştir” (2022: 63) diyerek antik tragedya ve modern tragedya arasındaki farkı özetler. Williams’ın Hegel’den hareketle dikkatlere sunduğu “yalnızlık” ve “bireysellik” modern tragedyanın en önemli iki temel ögesidir. Yine Williams “trajik hümanist” olarak gördüğü Albert Camus’nün vurguladığı “çaresizlik” ve “isyan” kavramlarını modern tragedya başlığı altında ele alarak Camus’nün “*İsyan ediyorum, öyleyse varım*” (Williams, 2022: 269) düşüncesini benimsediğini belirtir. Bu noktada “isyan” kavramı da modern tragedya ile ilişkilendirilir.

Bu çalışmada Avni Givda’nın tiyatroları kısaca tanıtıldıktan sonra tiyatroları üzerine genel bir değerlendirme yapılacak, *Gece* oyununda yer alan tragedya unsurları tespit edilecektir.

Avni Givda’nın Tiyatroları

1909 yılında Lüleburgaz’da doğan Givda, ilköğrenimini İstanbul’da tamamlar. Yazar, Bursa’da ortaöğrenimini tamamladıktan sonra 1932 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesini bitirir. Anadolu’nun farklı yerlerinde hâkimlik yapan yazar, Anayasa Mahkemesi başkan yardımcılığına kadar yükselir (Yalçın, 2010: 451). Hukukçu kimliğinin yanı sıra hikâyeler, oyunlar yazar; Amerikan ve İngiliz edebiyatından çeviriler yapar (Necatigil, 2021: 175). Roman türünde kaleme aldığı *Altı Yol Ağzı* adlı eseri 1975 yılında tefrika edilir. Öyküleri ise *Emekliler (Üç Uzun Öykü ya da Üç Kısa Roman)*, *Erguvan’lar-Ihlamurlar Öyküsü ve Başka Öyküler*, *Los Köftes (Yedi Uzun Öykü)*, *Sevgili Sevi ve Başka Öyküler*, *Naftalin Hocanım ve Başka Öyküler* adlarıyla yayınlanır (Sinsoysal, 2020). Yazın hayatı boyunca en çok çeviri türü ile ilgilenen Givda’nın dikkat çeken bir yönü de oyun yazarlığıdır.

Givda’nın da mensup olduğu Cumhuriyet Döneminde tiyatro türü, Cumhuriyet’in ilanından kısa bir süre sonra canlandırılmaya çalışılır. Osmanlı döneminden kalan Dârülbedayi’nin yeniden yapılandırılmasıyla bu alandaki boşluk doldurulmak istenir (Sevengil, 2015: 805). Ancak tiyatro türünün gelişmesi ve özellikle yazılan oyunların sahnelenmesi sancılı olur. İlk dönemde Musahipzâde Celal, Reşat Nuri Güntekin, Aka Gündüz, Halit Fahri Ozansoy, Nahit Sırrı Örik gibi isimler yazdıkları oyunlarla bu türe katkı sağlar. Yine Vedat Nedim Tor, Cevdet Kudret ve Necip Fazıl Kısakürek gibi isimler Cumhuriyet’in ilk yirmi yılında oyun türünde eserler vererek türün gelişmesine katkı sunar. 1950 kuşağından önce üzerinde durulması gereken üç önemli sanatçı da şüphesiz ki Ahmet Kutsi Tecer, Cevat Fehmi Başkut ve Ahmet Muhip Dranas’tır. 1950’den sonra tiyatro türü büyük bir gelişme gösterir. Bu dönemde yetişen yeni oyun yazarlarıyla beraber toplumsal konular da daha sık işlenmeye başlar. Oktay Rıfat, Melih Cevdet, Haldun Taner, Orhan Asena, Refik Erduran gibi sanatçılar; yazdıkları bazı oyunlarla bireyden hareketle toplumsal sorunlara eğilir. Cahit Atay ve Necati Cumalı’nın bazı oyunlarında ise köye yönelme söz konusudur. 1960 döneminde oyun türünde Güngör Dilmen, Adalet Ağaoğlu ve Turan Oflazoğlu özellikle ön plana çıkar (Nutku, 2008: 310-335). Netice itibari ile tiyatro türü bu dönemde hızlı bir gelişim gösterir. Ancak 1940’lı yıllardan 1970’lerin ortalarına kadar oyun yazan Givda, adı geçen yazarlardan farklı bir anlayışla eserlerini kaleme alır. Ne ilk dönem sanatçıları gibi savaş yıllarını, kahramanlık konularını ne de 1950-60 kuşağı gibi köyü veya tarihi konuları işler. Toplumsal sorunları veya ahlaki yozlaşmayı eleştirirken bile kendi döneminden ve önceki kuşak sanatçılarından çok farklı bir tutum sergiler. Bu farklılık oyunları incelendiğinde kendini gösterir.

Givda'nın oyun türünde yayımlanan ilk eseri *Eceler Kadından Olurmuş* (1972), İstanbul'da Sulhi Garan Matbaasında basılmıştır. İki bölümden oluşan oyun eski geleneklerin 21. yüzyıla uyarlandığı hayali bir ülkede yaşanan bir olayı konu alır. Bu ülkede yönetici koltuğunda bir kadın bulunur. Ece Üçüncü Serena, tebdil-i kıyafet gezdiği bir vakitte Deli Ozan olarak bilinen bir genç ile tanışır. Deli Ozan ve Ece Üçüncü Serena bir süre sohbet ettikten sonra birbirlerinden hoşlanırlar. Ancak Deli Ozan başka bir ülkede eğitim görmüştür ve "ecelik rejimi"nin yıkılmasından yanadır. Bundan dolayı gizli bir örgüt ile anlaşılan Deli Ozan bir hastane açılışında Ece Üçüncü Serena'yı öldürmek ister, ancak başarılı olamaz. Bunun üzerine Ece Üçüncü Serena, yakalanan Deli Ozan'ın cezasının infaz edilmesini onaylar ve bu durum karşısında çok üzülür. Oyunda kadın olmak ve ece olmak arasında sıkışan Ece Üçüncü Serena'nın hayatı eleştirel bir bakış açısı ile anlatılır. Kitabın hemen başında yazar, tiyatro türü ile ilgili düşüncelerini de kısaca dile getirir: "*Tiyatroyu ilgilendiren ne varsa hepsinin üzerinde uzun uzun durmuşumdur*" (Givda, 1972: 1) diyen yazar, bu kadar meraklı olduğu hâlde bu türde neden başarılı olmadığını da yine aynı yazıda kendisi ifade eder. Givda "tüccar kafası" ile eserlerini yazmadığı için eserlerinin satılmadığından şikâyetçidir (Givda, 1972: 1).

Boyunbağı (1973) İstanbul'da Çelikkilt Matbaasından çıkmıştır. Kitabın sonunda yer alan tarihten oyunun aslında 1949 yılında yazıldığı anlaşılmaktadır. Üç perdeden oluşan oyunun başında yazar, bu eserini Eugene O'neil'a sunmayı tasarladığını ifade eder (Givda, 1973b: 3). Oyunda; İsa Sonberduş, tutunamayan kişilerin sığındığı ve saygı gösterdiği biridir. Mehmet; Abdülkahir Dosdoğruer'in kızını ister, lakin babası vermeyince intihar eder. İsa Sonberduş, Mehmet'in intikamını almak için Abdülkahir Dosdoğruer'i kaçırtıp yargılar. Givda'nın üçüncü oyunu olan *Bir Sürü Kambur Cüce* (1973), İstanbul'da Özışık Matbaasında basılmıştır. Altı perdeden oluşan oyun vefaya, vefasızlıkla karşılık veren insanların serüvenini trajik bir biçimde anlatır. Oyunun başkahramanı Ahmet; kız kardeşi Umud'un mutluluğu için elinden geleni yapar. Behire'yi eski eşinden kurtarıp onunla evlenerek ona ulaşamayacağı bir hayat sunar. Yiğit adında bir genci okutup onun avukat olmasını sağlar. Oyunun sonunda Ahmet'in iyilik yaptığı bütün bu insanlar ona ihanet eder. *Gece* (1973), yazarın kaleme aldığı diğer bir oyundur. Oyunda fantastik öğeler ve trajik unsurlar dikkat çeker. *İnanmak Adlı Oyun* (1974) da *Gece* oyunu gibi İstanbul'da Çelikkilt Matbaasından çıkmıştır. Üç perdeden oluşan oyun büyük bir ailenin iki çocuğu olan Feride ve Sacit Undur'un yaşamını konu alır. Oyunda Feride zehirlenerek ölür, Sacit ise uğradığı bir iftira yüzünden hapse atılır.

Yazarın oyun türünde kaleme aldığı son eseri *Avni Givda'dan İki Oyun Daha: Ben Sisi Severim, Su Ekinli'nin Dayısı* (1980) Ankara'da Mars Matbaası tarafından basılmıştır. Bu eser kaynaklarda *Ben Sisi Severim* adıyla öykü türünde gösterilmişse de kitapta yazarın iki oyunu yer alır. *Ben Sisi Severim* adlı ilk oyun üç perdeden oluşur. Oyunda kişi sayısı azdır. Ünlü bir iş adamı olan Nail Urganoglu, ünlü bir tiyatro sanatçısı olan Yeşim Nergisli Urganoglu ile evlenir. Nail Bey, eşini ünlü bir oyun yazarı olan Adnan Gökle ile tanıştır ve ondan eşi için bir oyun yazmasını ister. Adnan Gökle, bu teklifi kabul eder ve oyun yazmak için Yeşim Hanım ile sık sık telefonda konuşur. Daha ilk görüşmede birbirinden etkilenen Adnan Gökle ve Yeşim Nergis Urganoglu arasındaki muhabbet ilerler. Yeşim Hanım, Adnan Gökle'yi evinde ziyaret ettiğinde Adnan Gökle onu sevdiğini ancak onun ruhuna sahip olmak istediğini söyler. Bunun üzerine Yeşim Hanım ve Adnan Bey bir daha görüşmemek üzere ayrılır. Esasında Yeşim Hanım sırf servetinden dolayı eşiyile beraberdir, eşi de sırf şöhretinden dolayı onunla evlenmiştir. Buna rağmen ikili bir ticaret olarak gördükleri evliliklerini devam ettirir. Yazar, oyunu daha hareketli ve ilgi çekici kılmak adına Çopur Remziye karakterini kullanır. Çopur Remziye beslemelikten hayat kadınlığına sürüklenmiş bir köylü kızıdır. Köylüsü Mustafa onu sevdiğini ve onunla evlenmek istediğini söyler. Mustafa'nın ailesi onun Remziye ile evlenmesini engellemek için Remziye'yi öldürmek isterken yanlışlıkla Mustafa'yı öldürür. Bu olay Adnan Gökle'nin ilgisini çektiği için, Remziye'yi kendi evinde

hizmetçi olarak işe alır. Bu esnada aklında soru işaretleri belirir ve Remziye'nin Mustafa'yı öldürmüş olabileceğini düşünür. Araya sıkıştırılan bu olayın entrik yönü düşünüldüğünde oyunun kurgusunu bozmadığı bilakis okuyucunun merak duygusunu kamçıladığından oyunun sürükleyiciliğine katkı sunduğu söylenebilir. Aynı kitapta yer alan *Su Ekinli'nin Dayısı*'ni yazar, 1946 yılında yazmaya başlamış ancak 1975'te tamamlayabilmiştir (Givda, 1980: 235). Oyunda Ak Sonuvar ünlü bir avukat ve yazardır. Ablası sarhoş bir adamla evlenmek isteyince babası ablasıyla bir daha görüşmez. Babası öldükten sonra Ak Sonuvar, eniştesinin hâlâ alkolik olduğunu görür ve ablasına boşanmasını teklif eder. Ablası bu teklifi kabul etmeyince Ak Sonuvar da bir daha ablası ile görüşmez. Uzun yıllar sonra tesadüfen ablasının kızı Su Ekinli ile karşılaşır. Su Ekinli büyümüş ve yüksek kimya mühendisi olmuştur. Bunun üzerine Ak Sonuvar, Su Ekinli'yi Ankara'ya kendi yanına almak ister. Ak Sonuvar'ın eşi bu duruma karşı çıkar ve girdikleri bir tartışma sonucunda Ak Sonuvar fenalaşarak hayatını kaybeder. *Boyunbağı*'nda olduğu gibi bu oyunda da kahramanların isimleri dikkat çekicidir. Bu durum yazarın dil anlayışıyla bağlantılı olabileceği gibi sembollere olan ilgisinin bir sonucu olmalıdır.

Yazın hayatına bir roman, birden çok öykü kitabı ve çok sayıda çeviri eserin yanı sıra yedi telif oyun sığdıran Givda, bu sayede Türk edebiyatı tarihine girmeyi başarır. Bu bağlamda yazarın özellikle de tiyatro türüne karşı özel bir ilgisinin olduğu yazmış olduğu eserlerden anlaşılır. Bununla birlikte bu oyunların ne kendi döneminde ne de sonraki dönemlerde büyük bir ilgi uyandırdığını söylemek mümkün değildir. Nitekim oyunların dönemin bilindik yayınevleri yerine sıradan matbaalarda basılması da yazarın, o dönemde edebiyat camiasında pek popüler olmadığını gösterir. Givda'nın oyunlarının sahnelendiğine dair de herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu noktada *İnanmak Adlı Oyun* sahnelenme tekniğine pek uygun değildir. Kitabın başında yazar, "(o) eksik, aksak yanların en başında kişilerin sahnede hemen hemen hiç eylemde bulunmamaları, hep geçmiş eylemleri anlatmaları; konuşmaları, konuşmaları, boyuna konuşmaları gelir" (Givda, 1974: 3) cümleleri ile eserin bu yönüne dikkat çeker. Givda'nın oyunlarında öne çıkan bir husus fantastik öğelere ve koroya yer vermesidir. *Bir Sürü Kambur Cüce* oyununda beşinci perdede kambur cüceler ve kambur cüceler korusu devreye girer. Bu bölüm baştan sona Ahmet ile kambur cüceler olarak anılan hayali varlıklar arasında geçen diyaloglardan oluşur (Givda, 1973a: 48-55). Koro ve fantastik öğeler *Gece* oyununda da dikkat çeker. Bu bakımdan yazarın bu yönde bilinçli bir tasarrufunun olduğu söylenebilir.

Oyunlarda işlenen konulara bakıldığında olağanüstü olayların işlendiği eserlerinde bile toplumsal eleştiriler dikkat çeker. *Gece* oyununda zenginin fakiri hor görmesi satır aralarına gizlenmiştir. *Eceler Kadından Olurmuş* oyununda ise kadının toplumdaki yerine dikkat çekilir. Kadın; ülkeyi yöneten kişi dahi olsa önce kadındır ve onun bu temel hakkı elinden alınmamalıdır, tezi oyunda okura sunulur. Bu bağlamda Ece Üçüncü Serena'nın sırf yönetici olduğu için sevdiği adam olan Deli Ozan'ın ölüm emrini vermek zorunda kalması okurun dikkatine sunulur. *Bir Sürü Kambur Cüce* oyununda ise Ahmet etrafındaki herkese iyilik yapmasına rağmen bu insanlar ona kötülükle yanıt verir. Oyunda vefasızlığın toplumda her kesime yayıldığı ima edilir. *Boyunbağı* ise yazarın toplumsal eleştiriye sembolik olarak okura sunduğu bir oyundur. İsa Sonberduş evsiz ve kimsesiz biri olup toplumun dışına itilmiş insanlar tarafından saygı gören bir karakter olarak çizilir. Zulme uğradığını düşündüğü Mehmet'in intihar etmesi üzerine kendi mahkemesini kurar. Mehmet'in ölümünden sorumlu tuttuğu Abdülkahir Dosdoğruer'i zorla mahkemesine getirerek onu orada yargılar. Bu esnada onun kötülüğünün dokunduğu herkesi mahkemeye çağırarak kendince adaleti sağlamaya çalışır. *Ben Sisi Severim* oyununda yazar, kadın erkek ilişkilerinde paranın mutluluk getirmedeğini satır aralarında ima eder. Bununla birlikte kadın ve erkekler arasında bu tarz evliliklerin devam ettiğini gözler önüne serer. *Su Ekinli'nin Dayısı* oyununda da kadın erkek ilişkilerine farklı bir pencereden bakar. Ak Sonuvar'ın eşi, kocasının yazmış olduğu romanlarda kadınları idealize ettiğini ve cinselliği bir kirlenme olarak gördüğünü söyler. Onu, cinselliğe

karşı gördüğü için eleştirir. Ak Sonuvar ise eşinin kendisini haksız yere suçladığını ve anlayamadığını ifade eder. Bu noktada oyun iki kutuplu karakter üzerine inşa edilmiş tezli bir metni çağırıştırır. Ak Sonuvar ve eşi arasında geçen uzun tartışmalarda yazar kadınların ve erkeklerin birbirini anlamadığını sezdirir. Ayrıca oyunda cinsellik üzerine yapılan uzun tartışmalar esere felsefi bir görünüm verdiğinden oyunun sahnelenmesini güçleştirir. *Su Ekinli'nin Dayısı* ve *Bir Sürü Kambur Cüce* oyunlarında yazarın seçtiği başkarakterler de dikkat çekicidir. Her iki eserde de ünlü bir avukat ve yazar olan başkarakterler okurun karşısına çıkarılır. Givda'nın da hem yazar hem de hukukçu olduğu göz önüne alınırsa bu kahramanların özellikle seçildiği söylenebilir.

Givda'nın oyunları genel olarak çok hacimli değildir. Bu bakımdan oyunlar okuyucuyu sıkacak düzeyde sayılmaz. Oyunlar edebî açıdan üst düzeyde olmasa da yazarın akıcı ve canlı üslubu anılmaya değerdir. Bu noktada yazarın dil hassasiyeti özellikle de vurgulanmalıdır. Nitekim oyunlarında yazar, arkaik sözcüklere çokça yer vermiştir. Sadece *Gece* oyununda “ansımak, sayrı, undurmak, uçmaklık, sayrılarevi, yabansı, yalvaçlık, tamu, muştı, yağ, batkın, ılgım, yarlıgar, undurmak, dilmaç, ilenç” gibi sözcükler yer alır. Bu açıdan bakıldığında yazarın dil anlayışı hakkında da fikir sahibi olunabilir.

Bir Tragedya Örneği Olarak Gece Oyunu

Avni Givda, Cumhuriyet Dönemi Türk tiyatrocuları arasında farklı bir yere konumlandırılmalıdır. Zira yazar, kaleme aldığı oyunlarda gerek tema gerekse üslup olarak dönemin kanonik oyun yazarlarından ayrılmaktadır. Yazarın *Gece* oyunu hem işlenen temanın özgünlüğü açısından hem de klasik tragedyayı anımsatması bakımından öne çıkar. *Gece* oyununda trajik öğeler son derece fazladır ve bunların bilinçli bir tercihin sonucu olduğu bellidir. Oyunda klasik tragedyayı hatırlatan ilk öge kahramanın yaptığı bir hata sonucu felakete uğramasıdır. “Trajik kahraman”ın cezalandırılması için onun hata yapması şarttır. Ancak “trajik kahraman”ı hataya zorlayan bir bakıma sahip olduğu kibirdir. Nutku, Antik Yunan tragedyasında “gururlanma günahı”nın ve bu günahın cezalandırılmasının büyük önem taşıdığını ifade eder (2021: 29). Oyunda Doktor, kızının ölümünden Tanrı'yı sorumlu tuttuğu için onunla görüşmek üzere Arş-ı Alâ'ya çıkar. Bu hayali yolculuk bile esasında Doktor'un kibre kapıldığının delilidir. Nitekim bir ölümlü olarak Doktor'un Tanrı katına çıkıp onunla konuşmak istemesi aslında kendini ne kadar büyük gördüğünü ifade eder. Öyle ki Başmelek “*Yalvaçlık mı istiyorsun yoksa?*” (Givda, 1973c: 34) diye sorduğunda “*Ben insanlardan Tanrıya bir haber getirdim*” (Givda, 1973c: 34) diyerek kendini bütün insanlardan üstün gördüğünü açıkça gösterir. Doktor'un konuşmalarından rahatsız olan Başmelek “*Çok mağrursun*” (Givda, 1973c: 67) diyerek onu uyarır. Erkek Sesli Melekler Korosu da Doktor'u uyarmak üzere yine ayetle şu karşılığı verir: “*Göklerde ve yerde ne varsa, canlılar, melekler hepsi Tanrıya secde ederler. Kibirli değildirlir. Yüce Tanrıdan korkarlar. Kendilerine ne buyurulursa onu yaparlar*” (Givda, 1973c: 68). Oyunda yer alan bütün bu ifadeler Doktor'un sahip olduğu gururun birer göstergesidir. Ancak tragedyada bu gurur bir noktadan sonra oyunun kahramanının sonunu getirir.

“*Trajik kahramanın yaptığı bir hatayla bahtında bir dönüşüm olmasıyla ortaya çıkan trajik durum hamartia'dır*” (Nutku, 2020: 49). *Gece* oyununda Doktor'u hata yapmaya iten asıl neden her ne kadar da kibri ise bu hatanın somut bir olay üzerinden yapılması verilecek cezanın adil olması bakımından önem taşır. Doktorun kızı, çocuk doğururken hayatını kaybeder. Bu olay kahraman üzerinde derin bir iz bırakır. Kızının en iyi hastanede olmasına ve en iyi doktorlar tarafından tedavi edilmesine rağmen kurtarılamamasını (Givda, 1973c: 15) hazmedemeyen “*(h)oca ağır bir sarsıntı geçiriyor. Bambaşka bir kişi oluyor. İnançları, görüşleri değişiyor*” (Givda, 1973c: 19). Bu acı olaydan sonra “baht dönüşümü” için gereken hata “trajik kahraman” tarafından yapılır. Nitekim birinci perdenin sonuna doğru Doktor kendi kendine şöyle konuşur: “*Ahret var mı? Ölümsüz bir ruh var mı? İnsanın bir zindanı özler gibi*

ardında koşacağı bir uçmak var mı?" (Givda, 1973c: 17). Bu iç diyalog Doktor'un gönlüne şüphe tohumlarının ekildiğini gösterir. Yaşadığı büyük acı karşısında Doktor ilk olarak ahiret, ölümsüzlük ve cennet gibi teolojik kavramlar karşısında şüpheli bir tavır takınır. "*Tanrı olmayabilir. Ancak Tanrısız dünya, Tanrısız insan olmaz*" (Givda, 1973c: 22) diyen "trajik kahraman"ın gelinen noktada inanç noktasında ciddi bir kırılma yaşadığı muhakkaktır. Oyunda Doktor'un yaptığı tek hata kibirli olmak veya Tanrı'nın varlığından şüphe duymak değildir. Doktor, intikam duygusuna kapılarak almış olduğu eğitimi ve sahip olduğu maddi gücü kullanır ve gizli bir iksir yapar. Doktor'un gizli bir iksir hazırlaması mensup olduğu sınıfın kendisine vermiş olduğu bilgiler, maddi imkânlar ve sosyal çevre sayesinde. Bu fırsatlara sahip birinin gizli bir iksir hazırlayabilmesi mantığa uygun düşer. Bu çerçeveden bakıldığında Doktor "trajik kahraman"ın özelliklerinden birini daha gözler önüne sermektedir. Şöyle ki Aristoteles tarafından çizilen "trajik kahraman"ın özellikleri arasında tutarlılık ve gerçekçilik de yer alır. Ayrıca bu kahraman sahip olduğu sosyal ve siyasi sınıfa uygun davranışlar sergiler (Nutku, 2020: 48-49). Nutku'nun Aristo'dan hareketle altını çizdiği bu iki özellik *Gece* oyununda Doktor karakterinde açıkça ortaya konulur.

Gece oyununda Doktoru'un amacı hazırladığı gizli iksir sayesinde kadınlardaki ve erkeklerdeki cinsel arzuyu yok etmektir. Ayrıca bu iksirin bir diğer etkisi de insanları uyuşuk hâle getirerek ölüm karşısında bile tepkisiz bırakmasıdır. İnsanların kısırlaşması ve ölüm tehlikesi karşısında herhangi bir refleks göstermemesi, kısa süre içerisinde insan neslinin tükenmesi anlamına gelir. Bu noktada Doktor'un asıl amacı insanları cezalandırmak değil, Tanrı'yı insansız bırakarak ölen kızının intikamını almaktır. Doktor'un başarıya ulaştığı ve istediği iksiri hazırladığı beşinci perdede anlaşılır. Bu bölümde iki askerin kendi aralarındaki sohbetlerinden düşmanlarının kendilerine hiç karşılık vermeden göz göre göre ölüme gittikleri anlaşılır. Silahları olan ve güçleri yerinde olan bu insanların neden kendilerini korumadıklarını askerler de komutanları da anlayamamıştır. Sohbetin ilerleyen bölümünde iki asker uzun süredir cephede olduklarından kadınlarla eğlenmek istediklerini söyler. Bu esnada gördükleri bir çeşmeden su içen askerlerin cinsel arzuları yok olur ve karşılıklarına çıkan iki kadının aşk davetini reddederler (Givda, 1973c: 49-51). Altıncı perdede insanların kısırlaşmasının ve savunma refleksini yitirecek kadar uyuşuk olmasının Doktor'un iksirinden kaynaklandığı daha açık anlatılır. Bu bölümde kadınlar yüzünden sanatına vakit ayıramadığını ifade eden bir sanatçı Doktor'dan yardım ister. Doktor, sanatçının isteği üzerine kendisinin yaptığı iksiri sanatçıya verir. Sanatçı bu iksiri içtikten sonra gerçekten kadınlardan uzak durmaya başlar. Ancak iksir aynı anda sanatçıda bir uyuşukluk da meydana getirdiği için sanatçı bütün gün boş olmasına rağmen yine de eserine el süremez (Givda, 1973c: 52-56). Bu bölümde esasında cinsel arzu ile ilham kaynağı arasında bir paralellik olduğu ima edilir. Sanatçıya ilham veren kadınlara karşı duyduğu olağanüstü istektir. Bununla birlikte bu istek sanatçının bütün ilgisini ve vaktini kadınlara yönelttiğinden sanatçı eserini üretmeye vakit bulamaz. Sanatçının cinsel isteği ile birlikte yaratıcılığının da ölmesi psikanalitik açıdan yorumlanabilir. Ancak metinde daha çok insanın kısırlaşması ile estetik değerlerin de yok olacağı yönünde bir veri sunulmak istendiği hissedilmektedir. Nitekim Doktor büyük bir intikam peşinde koşmaktadır ve sadece insanlığı değil güzel ve değerli olan her şeyi ortadan kaldırmak ister. Yedinci perdede bu kez radyoda trafik kazalarının çok yaygınlaştığı ve bu duruma bir çare bulmak üzere toplanan bilim adamlarının da toplantı yerine giderken büyük çoğunun kaza sonucu hayatını kaybettiği bildirilir. Ayrıca tıp fakültesine öğrenci bulunmadığı için tıp fakültesi de eğitim ve öğretime başlayamamıştır (Givda, 1973c: 58). Bu bölümde Doktor'un sanatçılardan sonra bilim adamlarını da yok etmeyi kafasına koyduğu anlaşılır. Dolayısıyla "trajik kahraman" cezalandırılmak üzere yapabileceği bütün hataları tek tek sıralamıştır.

Doktor'un yaptığı hatalar karşısında aldığı ceza da son derece çarpıcıdır. İhtiyar bir adam olmasına rağmen Doktor fırtınalı bir gecede dışarı çıkar, yüksek bir ağacın altında bulunduğu esnada üzerine

düşen yıldırım sonucu hayatını kaybeder (Givda, 1973c: 71). Nutku, tragedyanın mutlak şekilde yok oluş ile son bulduğunu ifade etmektedir (2020: 36). Klasik tragedya kahramanın yaptığı hataya mukabil cezalandırılması izleyiciyi bu tür hatalar karşısında uyararak ona ders vermeyi amaçlamasındandır. İncelenen metin bu noktada klasik tragedyadan farklılık arz eder. Şöyle ki her ne kadar da oyun kahramanı feci şekilde cezalandırılrsa da oyundaki kahramanın intikam alma noktasında başarıya ulaştığı izlenimi izleyici/okuyucu üzerinde ders alma noktasında istenilen etkiyi vermeyebilir. Üstelik oyun kahramanı öldükten sonra oyunun bitirilmemesi ve Doktor'un yardımcılarında birinin de onun öldüğünü duyduktan sonra iksiri içmesi izleyicinin/okuyucunun Doktor'un başarılı olduğu yönündeki kanısını artırır. Antik tragedya öyküdeki düğüm ve çözüm karakterin yaptığı hata üzerine bina edilir. Bu hata yüzünden karakter cezalandırılır. Bununla birlikte seyircinin bu cezalandırmaya yüzde yüz destek verdiğini düşünmek doğru olmayacaktır. Çığrı Yıldırım, bu noktaya şu cümlelerle değinmektedir: “*Diğer bir husus ise karakterin seçimi her ne olursa olsun seyircinin karakterle kurduğu yakınlığın sarsılmamasıdır. Öyle ki karakterin seçimi kendisini bir suçluya dönüştürse de karakter, seyircinin nazarında tam manasıyla bir suçluya dönüşmemelidir*” (Çığrı Yıldırım, 2017: 443). Bu açıdan değerlendirildiğinde de Doktor karakterinin klasik tragedya kahramanından ayrıştığı ileri sürülebilir. Doktor, kızını kaybetmek gibi acı bir olay yaşamış olsa da bu ruh hâli onun bütün insanları yok etme ve Tanrı'dan intikam alma gibi bir eyleme sürüklenmesini haklı göstermez. Bundan dolayı izleyicinin/okuyucunun Doktor'un çektiği üzüntüden dolayı onu mazur görmesi pek de mümkün görünmemektedir.

Gece oyununda belki de en dikkat çeken husus melekler korosudur. Aristoteles tragedya koronun önemini “*(k)oro, oyuncularından biri gibi görülmeli, bütünüün bir parçası olmalı ve eyleme katılmalıdır*” (Aristoteles, 2018: 58) cümlesi ile anlatır. Oyunun 4, 5, 6, 7 ve 8. perdeleri Doktor'un zihinsel bir yolculuk yaptığı Arş-ı Alâ'da geçmektedir. Doktor burada Kadın Sesli Melekler Korosu ve Erkek Sesli Melekler Korosu ile diyaloga geçer. Tanrı ile görüşme arzusu duyan Doktor burada bu koro tarafından karşılanır. Doktor'a yaptığı büyük hata bu koro tarafından son kez olarak hatırlatılır. Erkek Sesli Melekler Korosu “*O kimseler ki inanırlar, sonra inanmazlar, sonra gene inanırlar, sonra gene inanmazlar, daha sonra da inanmazlığı ileri vardırırlar; Tanrı onları asla yargılayacak, onlara yol gösterecek değildir.*” (Givda, 1973c: 28) diyerek Doktor'a yaptığı hatanın dönüşü olmadığını anlatmaya çalışılır. Bu noktadan sonra Doktor ve koro arasında şiirsel bir diyalog başlar. Erkek Sesli Melekler Korosu ve Kadın Sesli Melekler Korosu, Doktor'a Kur'an-ı Kerimden doğrudan alıntılar yaparak yanıldığını ifade etmeye çalışır. Bütün söylenenlere ve uyarılara karşı Doktor düşüncelerinden vazgeçmez. Koronun devreye sokulduğu bu perdeler klasik tragedya en çok anımsatan bölümler olarak değerlendirilebilir. Tanrı Diyonosos adına düzenlenen şenliklerde koro oyuncularını, Diyonosos'un etrafındaki satirleri sembolize etmek üzere teke derileri giyerek şarkılarını söylemiştir (Nutku, 2021: 29). *Gece* oyununda seçilen koronun da Allah'ın emirlerini yerine getirmek üzere yaratılmış nurani varlıklar olan melekleri sembolize etmesi tesadüf değildir. Nietzsche de tragedya üzerine yaptığı çalışmada tragedya ısrarla koronun önemini vurgulamıştır. Hatta bir adım daha ileri giderek tragedyanın ruhunun müzik olduğunu, müziğin tiyatrodaki yok olması ile birlikte tragedyanın da yok olduğunu bildirir (Nietzsche, 2015: 95). Anılan perdelerde İtri'nin “Tekbir” eserinin fon olarak kullanıldığı düşünüldüğünde yazarın klasik tragedya ciddi göndermeler yaptığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Gece oyunu bazı açılardan klasik tragedyadan izler taşısa da bazı noktalarda modern tiyatrunun unsurları ile desteklenmiştir. Söz gelimi oyunun başkişisi konumundaki Doktor soylu bir karakterdir. Bu yönüyle klasik tragedyadaki soylu kahramanı hatırlatmaktadır. Bununla birlikte Doktor klasik tragedyadaki Tanrı veya kral olan kahramandan ziyade modern tiyatrunun soylu kahramanını

anımsatır. Şöyle ki Doktor köklü bir aileden gelmiş ve iyi bir eğitim almıştır. Diğer oyun kahramanlarının kendisine gösterdiği hürmetten alanında en saygın bilim adamlarından biri olduğu anlaşılır. Bu açıdan bakıldığında Doktor'un bilim ve akıl ile soylu bir mevkii işgal etmesi onun gerçekten klasik tragedyadan öte modern tragedyanın kahramanı olarak düşünülmesini sağlar. Ayrıca Doktor'un inanç noktasında kırılma yaşaması ve dini açıdan şüphe içinde bulunması da yine pozitivist ve rasyonalist bir çizgiyi izlediğini ifade etmektedir. Doktorun, insanlara bakış açısı da yine hümanist çerçeveden verilir. Oyunun ilk sayfalarında kendilerinden para isteyen bir dilenciye para vermeyen ve ona kaba davranan bir çifti gören Doktor, “*Derler ki Tanrı insanları kendisini övsünler diye yarattı*” (Givda, 1973c: 9) cümlesi ile insanların var oluş gayesini anlatmaya çalışır. Doktora göre dünyada bu gayeye asıl hizmet eden canlılar bitkilerdir ve bu noktada sadece bitkilerin yaratılması yeterlidir. “*Bence insana gerek yoktu*” (Givda, 1973c: 10) cümlesi esasında bir öfkenin yansımasıdır. Doktor'a göre muhtaç durumdaki bir insana yardım etmedikten, bununla birlikte ona kaba davrandıktan sonra insanın varlığı gereksizdir ve bir bitki bile insandan daha faydalıdır. “*Trajik kahraman*”ın önemli bir özelliği de ahlaklı olmasıdır. “*Trajik kahraman erdemli ve adil olmayabilir, ama iyi bir insandır*” (Nutku, 2020: 48) diyen Nutku, bu kahramanın aynı zamanda insani zaaflarının da olması gerektiğini belirtmektedir ki okur/izleyici ders çıkarabilirsin (2020: 48). Bu açıdan bakıldığında Doktor'un hem insanlara karşı büyük bir sevgi ve merhamet gösterecek kadar ahlaklı olması hem de bütün insanları yok edecek kadar kendini kaybetmesi bir çelişki değil tragedya kahramanının hata ve zaafarla şekillenmiş karakterinin bir sonucudur.

Oyunda dikkat çeken önemli bir husus da modern insanın karakteristik özelliklerinin bilinçli olarak ön plana çıkarılmasıdır. Doktor'un şüpheli ve eleştirel tutumu Aydınlanma Dönemi'nden sonra ortaya çıkan insan tipini simgeler. Nitekim Başmelek kibrinden dolayı Doktor'u uyarınca Doktor şu karşılığı verir: “*Küstahlığım beynimdendir. O beyin ki olmasaydı evrenler de olmazdı*” (Givda, 1973c: 69). Her şeyden şüphe duyan, akli ve bilimsel verileri her türlü inancın üstünde tutan modern insan, Doktor karakterinde tezahür etmiş ve oyunun öyküsü bu kahraman üzerinden verilmiştir. Kahraman için seçilen meslek bile bu noktada bilime ve akla yapılan açık bir göndermedir. Esas itibari ile Doktor “*imanlı, dindar bir ailenin tek*” (Givda, 1973c: 22) evladıdır. Onu dinden uzaklaştıran temel neden kızının doğum yaparken ölmesidir. Oyunda bu olaydan önce Doktor'un dindar olup olmadığı ile ilgili bir bilgi verilmemiştir. Ancak Doktor'un ailesinin dindar olduğunun özellikle belirtilmesi oyun kahramanının da zaman içerisinde keskin bir dönüşüm yaşamış olabileceğini hissettirir. Geline nokta Doktor; inancını yitirmiş, umudunu kaybetmiş ve Tanrı'nın varlığını ve adaletini sorgular hale gelmiştir. Oyunda yer alan şu bölüm Doktor'un ruh hâline ve düşünce dünyasına ışık tutar: “*İnsanlar doğar.. Çoğu kötü bir kalımla. Çoğu elverişsiz bir çevrede. Kimisi soğuk, çorak bölgelerde.. kimisi bolluk, dirlik içine. Çoğu ağlar, azı güler. Azı toktur, çoğu aç. Erkek güzel doğar, işine yaramaz. Kadın çirkin doğar, mutsuz olur.*” (Givda, 1973c: 42). Tanrı'nın varlığından şüphe duyan, onun adaletini sorgulayan “*trajik kahraman*” bu yönüyle klasik tragedyadan çok modern metinlerdeki şüpheli ve bunalımlı insan tipini hatırlatır. Bu noktada Williams'ın Camus'ye atfettiği “*işyan ediyorum, öyleyse varım*” (Williams, 2022: 269) düşüncesi akıllara gelir. Doktor, kızının ölümü karşısında çaresiz kalmıştır ve bu noktada isyana yönelmiştir.

Oyunda Doktor karakterinin belirgin özelliklerinden biri de bireyselliğidir. Oyun boyunca Doktor'un yanında samimi bir dostu veya yakın bir akrabası yer almaz. Onun en yakınındakiler yardımcılardır. Bunlar da ancak bir yere kadar Doktor ile iletişime geçebilmekte, bir noktaya kadar onun üzerinde tesirli olabilmektedir. Nitekim fırtınalı gecede Doktor tek başına dışarı çıktığında yardımcılardan hiçbiri onu engelleyememiştir (Givda, 1973c: 23-24). Oyunda Doktor'a biçilen bu rol bilinçli bir tercihin sonucudur ve akıllara modern tragedyanın kahramanlarını getirir. “*Oysa modern tragedyanın belirleyici niteliği özneliktir; eğilim karakterlerin bireysel amaçlara odaklanmaları ve ahlaki değerlerden çok kişisel*

tutkuları cisimleştirmeleri yönündedir” (Hegel, 1975’ten akt. Birler&Türk, 2022: 194) cümlesinden de anlaşılacağı üzere modern tragedyada bireysellik son derece önemlidir. Bütün bu açılardan bakıldığında Doktor modern dönemin soylu kahramanı olarak ön plana çıkmaktadır.

Sonuç

Avni Givda, Cumhuriyet Dönemi Türk edebiyatında, roman, hikâye, oyun türünde eserler kaleme almış, ayrıca çok sayıda çeviri yapmıştır. Esasında hukukçu olan ve yazarlığı ikinci bir meslek gibi yürüten Givda, edebiyat dünyasında istediği başarıyı yakalayamamıştır. Bununla birlikte yazarın özellikle oyun türünde kaleme aldığı eserlerin dönemin oyunlarından farklı olduğu görülür. Bu farklılık ele alınan konulardan kaynaklandığı kadar yazarın kendine özgü üslubundan da kaynaklanır. Oyunlarda yer alan fantastik öğeler ve koro dikkat çeken ilk özelliklerdir. Bununla birlikte oyunlarda insani duyarlılığa ve toplumsal aksaklıklara yer verilmesi yazarın hiç de toplumdan kopuk olmadığını gösterir. Yazarın *Gece* oyunu aslında yazarın bu türde konumlanmak istediği noktayı da sezdirir. Oyunda klasik tragedyaya ciddi göndermeler yapılmıştır. Soylu bir kahramanın seçilmesi, bu kahramanın hata yapması ve yaptığı hata yüzünden yok olması klasik tragedyanın temel özellikleridir. Yine oyunda koroya yer verilmesi ve koronun oyunda önemli bir yer tutması oyunu klasik tragedyaya iyice yakınlaştırır. Bütün bu sayılanlara ek olarak oyunda modern tragedyaya bir geçiş yapılmak istendiği de hissedilir. Nitekim eser dikkatle incelendiğinde oyunda modern tragedyaya ait unsurların da yer aldığı görülür. Söz gelimi kahramanın bireysel tutumu veya akıl ve mantık çerçevesinde tavır alması bu düşünceyi destekler niteliktedir. Son tahlilde *Gece* oyunu klasik ve modern tragedyadan beslenmiş olmakla birlikte oyunu kesin olarak bu türlerden birine dâhil etmek de doğru olmayacaktır. Yazar, kendi zamanının ve yetiştiği ortamın elverdiği ölçüde bu türlerden faydalanmıştır. Sonuç olarak denilebilir ki Avni Givda, yaşamış olduğu dönemde kendine has bir üslup geliştirerek özgün oyunlar yazmıştır. *Gece*, bu oyunları arasında yukarıda anılan özellikleri itibari ile en dikkat çekicisidir.

Kaynakça

- Aristoteles. (2018). *Poetika: Şiir Sanatı Üstüne*. (Çev. S. Rifat, 16. baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Birler, Ö. & Türk, D. (2022). Çağdaş Tragedyalar: Farhadi ve Lanthimos Sinemasına Politik Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi İLEF Dergisi*, 9(1), 175-202.
- Çığrı Yıldırım, A. (2017). Tragedya Işığında Modern Trajedinin Tahlil Unsurları: Mezopotamya Üçlemesi’nde Trajik Öğeler. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 433-448.
- Givda, A. (1972). *Eceler Kadından Olurmuş*. İstanbul: Sulhi Garan Matbaası.
- Givda, A. (1973 a). *Bir Sürü Kambur Cüce*. İstanbul: Özışık Matbaası.
- Givda, A. (1973 b). *Boyunbağı*. İstanbul: Çelickilt Matbaası.
- Givda, A. (1973 c). *Gece*. İstanbul: Çelickilt Matbaası.
- Givda, A. (1974). *İnanmak Adlı Oyun*. İstanbul: Çelickilt Matbaası.
- Givda, A. (1980). *Avni Givda’dan İki Oyun Daha: Ben Sisi Severim, Su Ekinli’nin Dayısı*. Ankara: Mars Matbaası.
- Necatigil, B. (2021). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü* (2. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Nietzsche, F. (2015). *Tragedyanın Doğuşu* (Çev. M. Tüzel, 4. baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nutku, Ö. (2020). *Dram Sanatı: Tiyatroya Giriş* (2. baskı). İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Nutku, Ö. (2021). *Dünya Tiyatrosu Tarihi Cilt 1: Başlangıcından- 19. Yüzyıla Kadar* (4. baskı). İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.

- Nutku, Ö. (2008). *Dünya Tiyatrosu Tarihi Cilt 2: [20. Yüzyıl Başından 2000'e Kadar]* (3. baskı). İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Sevengil, R. A. (2015). *Türk Tiyatrosu Tarihi* (1. basım). İstanbul: Alfa.
- Sinsoysal, B. (2020). Avni Givda. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/givda-avni> adresinden 22.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- Şener, S. (2020). *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi* (13. baskı). Ankara: Dost Kitabevi.
- Williams, R. (2022). *Modern Trajedi* (Çev. B. Özkul, 2. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yalçın, M. (Ed.) (2010). "Givda, Avni", *Tanzimamat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi*, C.1. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

21. Suat Derviş “Erken Bir Ekofeminist” midir?

Bahanur GARAN GÖKŞEN¹

APA: Garan Gökşen, B. (2023). Suat Derviş “Erken Bir Ekofeminist” midir?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 380-389. DOI: 10.29000/rumelide.1379173.

Öz

İlk basın sendikasının başkanı, Serbest Cumhuriyet Fırkası'na bağlı Kadın Varlığı adlı derneğin kurucusu, Lozan ve Montrö Boğazlar Konferansı'nın katılımcısı olan Suat Derviş edebiyatımızda daha çok roman ve öykü yazarı olarak bilinmektedir. Özellikle *Fosforlu Cevriye* romanı onun ismini geniş kitlelere duyurarak kültür dünyamızda önemli bir yer edinmesini sağlamıştır. Bunun yanı sıra o; bilhassa 1930'larda pek çok farklı gazetede çeviriler ve köşe yazıları yayımlamış, onlarca röportaj ve anket yapmış bir gazetecidir. 1930'larda özellikle *Son Posta*, *Cumhuriyet*, *Tan*, *Son Telgraf*, *Haber* gibi gazetelerde çıkan röportajları, anketleri, köşe yazıları dikkat çekici içeriklere sahiptir. Onun hayatında bu dönemin ayrı bir yeri vardır. Bu yıllarda Suat Derviş toplumun ezilmiş, dışlanmış, yardıma muhtaç insanlarını özellikle yoksul anneleri, iş arayan genç kızları, kimsesiz çocukları dinleyerek onların sıkıntılarını topluma ve devlete duyurmak isteyen bir gazeteci misyonu taşımaktadır. Aynı şekilde, “Çöken Boğaziçi” adlı yazı dizisiyle de yavaş yavaş modernleşen İstanbul'un fiziksel değişimine ve dönüşümüne odaklandığı gibi Boğaziçi'nde yaşayan insanların sıkıntılarını da gözler önüne serer. Ancak dönemin toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel panoramasını sunan bu yazılar yeterince incelenmemiştir. Suat Derviş'in gazeteci yönünü ortaya koyduğu, İstanbul'u tüm cepheleriyle yansıtarak eğitilmiş eğitimsiz, zengin yoksul, genç yaşlı toplumun her kesimini muhatap alıp hazırladığı röportajları; yazıldığı dönem esas alındığında ekofeminizm için erken bir tarih olmasına rağmen ekofeminist okumaya uygun metinlerdir. Bu makalede de Suat Derviş'in yazarlığı ve gazeteciliği anlatılacak, ekofeminizm kuramına değinildikten sonra yazarın röportajları ekofeminizm bağlamında incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Gazete, röportaj, gazeteci, İstanbul, Suat Derviş.

Is Suat Derviş an “Early Ecofeminist?”

Abstract

Suat Derviş, the first president of the press union, founder of the Women's Presence Association affiliated with the Free Republic Party, and a participant in the Lausanne and Montreux Straits Conferences, is predominantly recognized in our literature as a novelist and story writer. Especially his novel *Fosforlu Cevriye* brought him significant recognition in our cultural world by reaching a wide audience. Additionally, during the 1930s, he was a prolific journalist who published translations and op-ed articles in various newspapers and conducted numerous interviews and surveys. His interviews, surveys, and op-ed articles published in newspapers like *Son Posta*, *Cumhuriyet*, *Tan*, *Son Telgraf*, and *Haber* in the 1930s have noteworthy contents. This period holds a distinctive place in Suat Derviş's life. During these years, he undertook the role of a journalist with a mission to bring the grievances of the oppressed, marginalized, and needy members of society, especially indigent

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), bahanurgarangoksen@arel.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5852-8113 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379173]

mothers, young women seeking employment, and orphaned children, to the society and the government's attention. Similarly, through his article series titled "Çöken Boğaziçi", he focuses on the physical change and transformation of the gradually modernizing Istanbul, while also highlighting the difficulties faced by the inhabitants of the Bosphorus. However, these writings that depict the social, political, economic, and cultural panorama of the era have not been thoroughly examined. Suat Derviş's interviews, which reflect his journalistic approach and reflect all aspects of Istanbul, engaging every segment of society, be it educated or uneducated, rich or poor, young or old, are considerably suitable texts for ecofeminist analysis, even though they originate from an early time in the context of ecofeminism. This article will delve into Suat Derviş's role as a writer and journalist, discuss ecofeminist theory, and subsequently examine his interviews in the context of ecofeminism.

Keywords: newspaper, interview, journalist, Istanbul, Suat Derviş

Giriş

Türk edebiyatında daha çok *Fosforlu Cevriye* romanının yazarı olarak tanınan Suat Derviş'in gazeteciliği yazarlığının gölgesinde kalmış, süreli yayınlardaki yazılarının bir kısmı Serdar Soydan'ın emeğiyle yeni yeni kitaplaşırken pek çoğu ise arşivlerde unutulmaya terk edilmiştir. Bu noktada Saliha Paker ve Zehra Toska'nın da vurguladığı gibi Suat Derviş'in gazetelerdeki yazılarının, röportajlarının incelenmesi ve kurmaca eserleriyle bu yazıların arasındaki bağlantıların ortaya çıkarılması onun edebiyat tarihinde hak ettiği yeri alabilmesi için son derece önemlidir (Paker ve Toska, 1997, s. 21). Bununla birlikte Suat Derviş'in gazeteciliğinden önce yazar kimliğinin oluşumundan ve edebiyat hayatından bahsetmek gerekir.

İstanbul'da, varlıklı bir ailede dünyaya gözlerini açan yazarın yayımlanan ilk edebî ürünü şiirdir. Nâzım Hikmet'in girişimiyle *Alemdar* gazetesinin 3 Teşrinievvel 1336 (3 Ekim 1920) tarihli sayısında "Hezeyan" isimli mensur şiiri yayımlanan Suat Derviş, bir süre sonra şiirden uzaklaşarak roman ve öykü türünde kendini geliştirecektir (Soydan, 2018, s. 229). Yazar kimliğiyle öne çıkmaya başlaması ise Almanya yıllarına rastlar. Serdar Soydan'ın verdiği bilgilerden hareketle 1920'lerde ve 1930'larda birkaç kez Almanya'ya gittiğini öğrendiğimiz Suat Derviş, burada bir yandan eğitimine devam ederken diğer yandan çeviriler yayımlar, öyküler yazar (Soydan, 2018, s. 230-231). Almanya'da, bir süre gazetecilik de yapan Suat Derviş babasının ölümü üzerine 1932'de Türkiye'ye dönmek zorunda kalır. Maddi sebeplerden ötürü Türkiye'de de gazeteciliğe devam etme kararı alarak *Son Posta*, *Cumhuriyet*, *Tan*, *Son Telgraf*, *Haber* gibi gazetelerde çalışır. Suat Derviş; yazılarında zaman zaman müstear isimler kullanarak kimliğini gizlese de vefatına kadar basın dünyasından kopmamıştır.

Suat Derviş 1930'larda *Son Posta*, *Cumhuriyet*, *Tan*, *Son Telgraf*, *Haber*'de çıkan röportajları ve anketleriyle toplumun ezilen, yok sayılan, görmezden gelinen kesimini dönemin okuyucusuyla buluşturur. Behçet Necatigil'e yazdığı mektubunda "Gazetecilikte yaptığım röportajlar beni hayatın gerçekleriyle çok karşı karşıya getirdi" diyen Suat Derviş'in röportajları, yazarlığını doğrudan etkilemiştir (Suat Derviş, 2017, s. 245). Nitekim bu süreç onun popüler aşk romanlarından uzaklaşarak toplumcu-gerçekçi bir sanat anlayışına yönelmesine vesile olmuş ve bu yönelim, eserlerine yeni bir boyut kazandırmıştır:

Suat Derviş, 1935'ten sonra hemen her romanında röportajlarında kullandığı malzemeyi işlemiştir. Toplum dışına itilmiş insanların yaşamları, işçilerin uğradığı haksızlıklar, kadınların erkekler tarafından istismar edilmeleri, çocukların küçük yaşta sokağa düşmeleri veya çalışmak zorunda kalmaları gibi konular onun 1935'ten sonraki yazarlık muhayyilesinin şekillenmesinde önemli bir rol oynar (Gökşen, 2021, s. 240).

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

Söz konusu röportajlar, basın tarihimiz açısından da oldukça önemlidir. Zira o yıllarda korkmadan, çekinmeden Galata'nın, Tophane'nin tehlikelerle dolu arka sokaklarını, Beyoğlu ve çevresinin karanlık eğlence mekânlarını “kadın gazeteci” kimliğiyle gezen, araştıran kaç kişi vardır düşünmek gerekir. Daha da önemlisi bu röportajların merkezine kadınları ve çocukları koyarak insanların büyükşehirde sağlıklı ve mutlu yaşayabilmesi için araştırmalar yapması, İstanbul ve Boğaziçi özelinde iktidarın şehirleşme anlayışına odaklanması ekofeminist bir perspektiften değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla adı geçen röportajlardan hareketle yazarın doğaya, insanlara ve bilhassa kadınlarla çocuklara olan yaklaşımı ekofeminizm ekseninde alt başlıklar hâlinde incelenecektir. Ancak öncelikle ekofeminizm kavramı üzerinde durulacaktır.

Ekofeminizm ve Suat Derviş

Ekofeminizm, en basit tanımlamayla doğa ile kadın arasında ilişki kurarak her ikisinin de sömürülmesine tepki niteliğinde 1970'li yıllarda ortaya çıkan bir düşünce akımıdır. Terim anlamıyla ilk kez Françoise D'Eaubonne tarafından kullanılsa da aslında “kadim bir bilgiye konmuş yeni bir isimdir” (Shiva ve Mies, 2018, s. 58). Bu bağlamda “Kadın özgürlük hareketlerinin ve çevreci akımların yaygınlık göstermeye başladığı 1970'li yıllarda ekofeminizm, kadınların çevrenin bozulması ve sömürülmesine karşı çözüm getirilebileceği düşüncesinden doğmuştur” (Kümbet, 2012, s. 172-173). Bir kolu çevreciliğe yaslanan diğer kolu feminizme dayanan ekofeminizm çevre sorunlarını; nükleer enerji, sanayileşme ve kentleşme karşısında doğanın tahribatını tartışmaya açarken öte yandan cinsiyet ayrımcılığının ve ataerkil toplum yapısının kadın üzerinde olduğu gibi doğa üzerinde oluşturduğu baskıyı da mesele edinerek yaşanabilir bir dünya kurmanın yollarını araştırır. Bu yüzden ekofeministler; savaş siyaseti benimseyenlerle ve cinsiyet ayrımcılığını yaygınlaştıranlarla doğayı tahrip edenler arasında yakın bir ilişki olduğunu düşünmektedir (Kümbet, 2012, s. 173). Doğa karşıtı tüm görüşlere itiraz eden ekofeministler bu görüşlerin “Batılı, erkek odaklı ve ataerkil” bir sistemden beslendiğini belirterek bu sistemin toplumsal cinsiyet, ırk ve sınıf ayrımı yaptığını vurgulamıştır (Shiva ve Mies, 2018, s. 73). Zaman içerisinde farklı yorumlarla kendi içerisinde çeşitlenmiş olsa da tüm ekofeministlerin ortak özelliği “Batı'da olumsuz bir kültürel değer yüklenen ve kadınların değersizleştirilip ezilmesinin başlıca temelini oluşturan kadın-doğa bağlantısına olumlu bir değer yüklemesidir” (Plumwood, 2004, s. 18).

Doğanın ve kadınların tarih boyunca nasıl sömürüldüğünü inceleyerek bu sömürülme şekilleri arasındaki bağları açığa çıkaran, bu bağların ataerkil kapitalist sistem tarafından biçimlendirildiğini ortaya koyan ekofeminizm aynı zamanda aktivist bir harekettir. Bu bakımdan toplumsal ve siyasal bir yönü olduğu gibi kültürel bir yönü de vardır. Nitekim kültürel bir perspektif sunarak edebî eserlerde de karşılığını bulmuştur. Bu bağlamda Suat Derviş'in İstanbul'u merkeze alarak kadın ve çocuk haklarını öne çıkardığı röportajları okunduğunda ekofeminizme yakın bir perspektiften baktığı, hatta “erken ekofeminist” olarak nitelendirilebilecek bir duyarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Ekofeminizm çerçevesinde öncelikle yazarın Boğaziçi'nin fiziksel değişimine, toplumsal ve kültürel deformasyonuna dikkat çektiği “Çöken Boğaziçi” yazı dizisini ele almak gerekmektedir.²

Kaderine terk edilen cennet: Boğaziçi

Suat Derviş için İstanbul'un özel bir anlamı vardır. Çamlıca'da doğup büyümüş olan yazar için burası önemli bir semt, “çocukluğunun beşiği”dir (Behmoaras, 2008, s. 29). Aynı şekilde Arnavutköy'de

² Suat Derviş'in röportajları gazetelerden toplanırken çoğunlukla Oya Körpe'nin yazar üzerine hazırladığı tezden yararlanılmıştır (Oya Körpe, 2001, *Suat Derviş'in Hayatı, Edebî Kişiliği ve Eserleri Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

dayısının yalısında geçirdiği günler dolayısıyla Boğaziçi onun hatıralarında geniş yer kaplamaktadır (Suat Derviş, 2021, s. 234-235). Çocukluk yıllarında İstanbul'un en güzel dönemine tanıklık etmiş olan yazarın Boğaz'a dair gözlemlerinden, yaptığı röportajlardan oluşan ve 28 Nisan-31 Mayıs 1936 tarihleri arasında *Son Posta*'da yayımlanan "Çöken Boğaziçi" adını verdiği yazı dizisi; başlığı itibarıyla ilk başta okur üzerinde doğa tahribatının anlatıldığı yazıların konu edildiğine dair bir izlenim uyandırır da Boğaziçi'nde yaşayanların gündelik hayatından geçim kaynaklarına kadar pek çok meseleyi kapsar. Boğaziçi'nin unutulmuşluğunu ele aldığı söz konusu dizide Suat Derviş; Beylerbeyi, Çengelköy, Vaniköy, Kandilli, Göksu, Anadoluhisarı, Kanlıca, Çubuklu, Paşabahçe, Beykoz, Arnavutköy, Bebek, Rumelihisarı, Emirgan, İstinye, Yeniköy, Tarabya, Büyükdere, Yenimahalle semtlerini gezerek ve bizzat burada yaşayanlarla röportaj yaparak Boğaziçi'nin sorunlarını gündeme taşır. Bununla birlikte sorularıyla, aldığı yanıtları yorumlama şekliyle ve gözlemleriyle doğa tahribatından ziyade Boğaziçi'nin terk edilmesine, bakımsız bırakılmasına, toplumsal ve ekonomik açıdan geri kalmasına vurgu yapar. Boğaziçi'nde yaşayanlar için en büyük sorun, vapur ücretlerinin fazlalığı sebebiyle ulaşımın zor olmasıdır. Bu sorunla, yerel yönetimin gösterdiği ilgisizlik sonucu Boğaziçi'nin bakımsız kalması birleşince, bölgede gündelik yaşam koşulları daha da ağırlaşmakta ve yerli nüfus hızla azalmaktadır.

Binlerce insanın öldüğü, geride kalanların da sefalet çektiği I. Dünya Savaşı'ndan sonra Boğaziçi eski ihtişamlı günlerini kaybetmiştir. Bu dönemde çıkan büyük bir yangın "sahilin şeklini tamamıyla değiştirmiş", savaştan sonra Hristiyan halkın Türkiye'den göç etmesiyle de Boğaziçi'ne olan ilgi azalmıştır (Suat Derviş, 2021, s. 207). Ayrıca yeni kurulan devletin merkezinin Ankara olması sebebiyle pek çok insan Ankara'ya taşınmış ve İstanbul'un bu güzide yerleri âtil bırakılmıştır. Tarihî yapılar enkazcılara satılmakta, şehrin kültürel dokusunu yansıtan yapılar yavaş yavaş moloz yığınına dönüşmektedir. Dizinin "Rumelihisarı" bölümünde, bozuk yollar nedeniyle insanların birçok kez trafik kazası geçirmesinden su yetersizliği yüzünden kuyu suyu içmek zorunda kalanların tifo hastalığına yakalanmasına kadar dinlediği tüm sorunları uzun uzun aktaran yazar için insan sağlığı ve refahı her şeyden önde gelmektedir. Boğaziçi'nde yaşayanların dertlerine yer verdikten sonra bir öz eleştiride bulunarak İstanbul'a en büyük kötülüğü yapanın onun güzelliğini keşfedemeyen, değerini anlamayan İstanbullular olduğunu söylemiştir:

Boğaz'ın katilleri bizleriz. Güzelden anlamayan, güzel görmeye karşı içinde hiçbir istek olmayan biz İstanbullular... Doğma büyüme İstanbulluyum... Baksanıza, hayatımda birinci defa olarak İstanbul'un en güzel görüldüğü bu noktaya çıkabildim. Bu noktadan şu denizi, yeşil ve kırmızı oya gibi ince çizgili karşı sahilleri, büyük martılar gibi suyun üstünde gidip gelen bu yelkenlileri bu noktadan görmek için insan dünyanın ta öbür ucundan kalkıp buraya gelir ve bu zahmeti ziyan olmuş sayılmaz (Suat Derviş, 2021, s. 244).

"Çöken Boğaziçi" yazı dizisi özelinde Suat Derviş, şehirleşme ve ekonomik kalkınmanın önemini anlatsa da doğanın ve kültürel mirasın korunması gerektiğinin bilincindedir. Zira Suat Derviş'in ekonomik güçlenme taraftarı olmasına rağmen, "Bu canım Boğaz'ın kıyılarında petrol, benzin depoları, fabrikalar yapılır mı diyorlar. Elbette yapılır. Keşke Türkiye'de o kadar çok iş olsa ki fabrika kuracak yer kalmasa" şeklinde konuşan bir kişinin karşısında yorum yapmadığı görülür (Suat Derviş, 2021, s. 228). Ayrıca yazı dizisinin "Emirgan" durağında; elinde tırpanıyla çimleri kesen bir İstanbulludan hareketle Boğaziçi'nin üzerinde uzun zamandır bir tırpanın işlediğini ve bu hayalî tırpanın onun güzelliğini hoyratça kesip biçtiğini söyleyen yazar, doğa tahribatına değindiği gibi tarihî yapıların yok olmasına da yer ayırmıştır:

Emirgan'dayız. Fetihden evvel burasını kaplayan meşhur servi ormanları nerede?.. Hani Hekah Mabedi?.. Hepsi yıkıldılar.

Görülmeven bir tırpan hepsini doğramadı mı? İşte burada şimdi gezdiğimiz yerlerde yüzlerce sene evvel kurulmuş olan köşklere saraylardan eser görmüyorum (Suat Derviş, 2021, s. 248).

Bununla birlikte ideolojisi gereği o, saltanat yıllarına ait sarayların bulunduğu Boğaziçi’nde yaşamayı tercih etmez. Bu yüzden bir noktadan sonra monarşinin sembolü olan muazzam köşklere, debdebeli sarayların yıkılmasından rahatsızlık duymamaya başlar. Bunlar yerine “küçük, temiz, mütevazı evlerin” olduğu, dolayısıyla tüm güzelliklerin eşitçe paylaşılacağı bir Boğaziçi’ni hayal eder (Suat Derviş, 2021, s. 249). İstanbul’da şehirleşmenin nasıl olması gerektiğine dair fikirlerini sıralarken “dört kattan fazla binalar yapılmasını menetmek ve bazı mahalleleri güneşsiz kalmaktan kurtarmak ve bu suretle sıhhi binalarla şehrin boş taraflarını da doldurmak” gerektiğini düşünür (Suat Derviş, 2021, s. 279). Böylece çok katlı binalar yapmaya ihtiyaç duyulmayacak, şehrin bir tarafı bomboş bırakılırken diğer tarafına insanlar yığılmaya mecbur kalmayacak, nüfus yoğunluğu şehre eşit oranda yayılacak ve tüm insanlar aynı şartlarda yaşayabilecektir. İstanbul’un farklı kültürleri bünyesinde taşıyan önemli bir merkez olduğunun bilincinde olan yazar; şehrin doğal güzelliklerinin yok edilmeden geliştirilmesini isterken söz konusu dizide yer alan “Eski Boğaziçi’nde Yeni Bir Müessese: Büyükdere Meyve Enstitüsü” başlıklı yazıda sağlıklı gıda üretimi için kurulan bir tesisin çalışmalarını aktararak tarımla uğraşanların toprağı doğru şekilde ekip biçmesini öğrendiği bu tarz tesislerin ülke genelinde çoğalmasının lüzumunu vurgular. Bu durum, Suat Derviş’in doğal çevre ve sürdürülebilir kalkınma konularındaki duyarlılığını bir kez daha ortaya koymaktadır.

İstanbul’a göçle yavaş yavaş artan nüfus ve çarpık kentleşme

Suat Derviş’in röportajlarında, Kafkas ve Balkanlardaki savaşlardan kaçan göçmenler ve iş bulmak için kırsaldan gelen vatandaşlar yüzünden yavaş yavaş artan İstanbul nüfusu da ele alınmıştır. Söz konusu röportajlar, özellikle kırsaldan kente yaşanan ve sonraki yıllarda hız kazanacak olan göçün, ilerleyen yıllarda barınma problemleri ve gecekondulaşma gibi meselelere yol açabileceğinin habercisi gibidir. 25 Mayıs-9 Haziran 1935 tarihleri arasında *Cumhuriyet*’te yayımlanan “İstanbul Halkı Nerelerde Otururlar” başlıklı yazı dizisiyle Suat Derviş; mağara kovuğundan bozma odalarda, Bizans döneminden kalma surlarda, duvar diplerinde, cami avlusunda ve hatta tenişir deposunda yaşamaya çalışan insanlarla görüşmeler yaparak onların sorunlarını kamuoyunun gündemine taşır. Rutubetli, havasız, sağlık koşulları bakımından “medeni bir memlekette bir hayvanın bile barındırılmayacağı kadar berbat olan” yerlerde yaşamak için uğraşan çocukları görünce gazeteci objektifliğini bir kenara koyarak “Bütün dünya memleketleri nüfuslarını artırmak için âdeta birbiriyle yarış ederlerken, altı evlat meydana getirmiş olan bir annenin bu kadar yardımsız kalması ve altı çocuğun bu güneşsiz ve havasız yerde muhakkak bir ölüme terk edilmesi doğru mudur?” sözleriyle tepkisini açıkça ortaya koyar (Suat Derviş, 2021, s. 15). Özellikle kadın ve çocukların sağlığına dair sorunlar Suat Derviş’in yakından ilgilendiği konular arasında olduğundan yetkililere, söz konusu sorunlara çözüm üretmeleri yönünde çağrıda bulunur:

Beni alakadar eden cihet, zamanımızda hayvan ahırlarının bile sıhhi olması düşünülürken şehrin ta ortasında Mahmutpaşa Yokuşu’nda beş metre ileride altı çocuklu bir ailenin böyle izbelerde barınmasına müsaade edilmiştir. Şehrin sıhhiyetiyle meşgul olanlar iş başına! (Suat Derviş, 2021, s. 15).

Yazar; hastalık, bakımsızlık içerisinde yaşam savaşı verenlerle konuşurken İstanbul’un gün geçtikçe artan nüfusuna ve yoksul kesimin yaşam standartlarının elverişsiz olmasına parantez açar. Şehrin merkezinde, surların ortasında, çamurlar içinde kurulan derme çatma kulübelerin olduğu dokuz hanelik bir köye de giden yazar, burada yaşamının zorluklarını röportajlarına konu etmiştir. Yazarı, nefes almanın bile imkânsız olduğu bu köyde en çok çocukların bakımsızlığı üzer. Gözlemlerinden yola çıkarak yöneticilerin şehircilik anlayışını, tamamlanamayan kanalizasyon sistemini ve altyapı çalışmalarını

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

eleştirir. Bu köyde çıkması muhtemel bir salgın hastalık tehlikesine karşı yetkililere uyarılarda bulunur (Suat Derviş, 2021, s. 29).

Köyden kente çalışmak için gelen bekar erkeklerin kaldığı “sultanodası” şeklinde adlandırılan kiralık odaların olduğu hanı da ziyaret eden yazar; bu mekânın kir, toz içindeki sağlıksız ortamını yaptığı röportajlar eşliğinde uzun uzun eleştirir. Yüz elli kişinin bir arada yaşadığı otuz beş odalı Taşhan’ı anlatırken buraya yerleşen Kırmırlı, Kazanlı, Sırbistanlı, Bulgaristanlı göçmenlerin durumunu da gözler önüne serer. Benzer şekilde Nişantaşı’yla Şişli’nin arasında tahta barakalardan oluşan “Teneke Mahallesi”nde yaşayan “toz toprak içinde, çıplak ayaklı, bakımsız ve kirli çocuklar” da onun yazılarına konu olur (Suat Derviş, 2021, s. 45). Gittiği tüm mekânlarda en çok çocuklar için üzülen yazar, “Çocuk ölümlerinden ikide bir şikâyet ederiz. İnsaf edelim. Çocuk bu kadar sefalet içerisinde nasıl yaşar?” diyerek kadınları ve çocukları zor şartlar altında yaşamaya mahkûm edenleri, dolayısıyla ataerkil kapitalist sistemi eleştirerek yöneticileri evsiz insanlar için bir şeyler yapmaya çağırır (Suat Derviş, 2021, s. 38). Suat Derviş’in, insan hayatını merkeze alarak çarpık kentleşme ve düzensiz büyümenin vahim sonuçlarını ortaya koyması; bu konuda yöneticilere çağrıda bulunması, ekofeminizm bağlamında yorumlanabilecek eylemlerdir.

24-28 Haziran 1936 tarihleri arasında *Son Posta* gazetesinde “İstanbul’un Altında Kimler Yaşıyor?” ismiyle yayımladığı yazı dizisinde eski bir yankesici rehberliğinde gece yarısı Galata ve çevresini gezmeye başlayan Suat Derviş; burada yaşayıp esrar kullanan, hırsızlık yapan insanların hayatını bizzat onlarla konuşarak aktarır. “Galata’nın izbe yerleri[ni]” tereddüt dahi etmeden adım adım gezerek “kaldırımların üstünde uyuyan sefiller[i]... Kahve altlarında çubuk içen esrarkeşleri, Galata’nın zar oynanan batakhaneleri[ni]...” gözlemleyip anlatan Suat Derviş’in bu cesur tavrı, o dönemin şartları düşünüldüğünde devrim niteliğindedir (Suat Derviş, 2021, s. 283). Bu yazılarla ilgi uyandıran yazar, yirmi otuz yıl sonrasının İstanbul’unun arka sokaklarının nasıl olabileceğini de öngörmüş gibidir. 50’li yıllardan itibaren kırsaldan kente göçle nüfus hızla artacak ve gün geçtikçe pahalılaştan hayat karşısında şehir; insanları barındıramayacak hâle gelince gecekondular ortaya çıkacak; iyi koşullarda yaşayamayan, eğitimsiz kalan, iş bulamayan insanlar arasında suç oranının yükselmesine bağlı olarak kentin arka sokakları suçlularla dolup taşacaktır. Suat Derviş’in ekofeminist bir duyarlılıkla hazırladığı röportajlar, İstanbul’da suçlu oranının artmasıyla ortaya çıkacak tehlikenin sinyallerini verdiği için de önem arz etmektedir.

Anne-çocuk sağlığı ve kürtaj hakkı

Suat Derviş’in 22 Ağustos-5 Eylül 1935 tarihleri arasında *Cumhuriyet* gazetesinde “Çocuklarımız Ne Halde?” ismiyle yayımlanan yazı dizisi, büyükşehirde yaşayan yoksul çocuklara ve annelere odaklanan röportajlardan oluşur. Dizinin “Doğum Gittikçe Artıyor” adlı ilk yazısında yazar, kadınların sağlıklı çocuk yetiştirilebilmesi için yapması gerekenleri doktora sorarak aldığı cevapları okuyucuyla paylaşır. Aynı şekilde “Hastane Korkusu” yazısında çocuğunu ebe yüzünden kaybeden bir annenin hastane korkusuna yer verilirken evde eğitimsiz ebelerle yapılan doğumlar eleştirilir. Bu bağlamda yazar; yoksulluktan doğurmak istemeyen bir anne adayından yola çıkarak çocuğunu türlü zorluklar içinde dünyaya getirmeye çalışan hamile kadınların karşılaştığı sorunlara çözüm bulmaya çalışır. Yine dizinin “Dr. Kadri Raşid Diyor ki...” yazısıyla bir çocuk doktorunun görüşlerini aktaran yazar, ülkede çocuklara yönelik sadece bir hastane bulunmasını eleştirerek çocuk hastaneleri yapılmasının gerekliliğini gündeme getirmiştir. İşçi bir kadınla görüşen yazar, çalışan kadınların çocukları için bakımevi yapılmasının ihtiyacına da “İşe Giderken Çocuğumu Bırakacak Yer İstiyorum” yazısında “Çocuk memleketimizde himayeye muhtaçtır. Fakat hayır cemiyetlerinin himayesi kâfi gelmiyor, gelemez”

sözleriyle değinir (Suat Derviş, 1935, s. 5). Yoksul ailelerin bakımsız ve besinsiz kalan çocukları “Siz Hiç Aç Kaldınız mı?” yazısıyla da gündeme getirilir. “Kanun Karşısında Çocuk” yazısı vesilesiyle ailesi tarafından terk edilip sokaklara düşen, suç işleyip hapisaneye atılan veya ebeveynlerinin boşanma sürecinde mağdur olarak ortada kalan çocuklar hakkında avukatlarla konuşan Suat Derviş; kimsesiz çocukların yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması için Darülaceze dışında bir kurum olmamasını eleştirir. Bu yazı dizisi boyunca farklı meslek gruplarından insanlarla konuşarak çocukların ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı gelişmeleri için çareler üretmeye çalışan yazarın eleştiri oklarının hedefinde, bilhassa yoksullukla mücadele eden hasta ve bakımsız çocuklara karşı duyarsız kalan yöneticiler vardır. Bulaşıcı hastalıklar hususunda bakımsız kalan çocuklara 20 Ocak-3 Şubat 1936 tarihleri arasında *Cumhuriyet* gazetesinde yayımladığı “Acı Bir Anket: Veremlilerle Konuştum” adlı yazı dizisinde de eğilen yazar; verem hastaları için farkındalık oluşturmaya çalışmıştır. “İstanbul şehrinin fakir mahallerinde de veremin saltanat kurmuş olduğunu” söyleyerek veremin önüne geçmek amacıyla öneriler getirmiş ve bu hastalığı yediden yetmiş herkesin atlatabilmesi için yöneticilere görev ve sorumluluklarını hatırlatmıştır (Suat Derviş, 2021, s. 141).

Uluslararası Kadın Birliği İstanbul Kongresi için Türkiye’ye gelen dünyaca ünlü feministlerle röportajlar yapan Suat Derviş’in “Dünya Feministleriyle Görüşmeler” adıyla Nisan 1935’te *Cumhuriyet*’te yayımlanan yazı dizisinde sorduğu soruların bir kısmı kadınların kürtaja yaklaşımı üzerinedir. Dizinin “Büyük Erkeklerin En Büyük Kusurları Nedir” yazısında “Kadın, dedim, çocuğunu dünyaya getirmek istemediği zaman cezaya çarptırılıyor. Kadının bunu yapmakta hakkı var mıdır?” gibi sorularla bazı devletlerde uygulanan kürtaj yasaklarına değinen yazarın, muhataplarından genellikle net bir cevap almadığı görülür (Suat Derviş, 1935, s. 5). Bununla birlikte kürtaj konusunda o, kendi fikrini de açıklamaz. Hatta denilebilir ki kürtaj hakkında yorum yapmaktan bilhassa kaçınmıştır. Buna karşın Suat Derviş’in kürtaj yasağına odaklanan soruları gündeme getirmesiyle, bedeni üzerinde söz söyleme hakkının sadece kadının kendisinde olduğunu ima ettiği ve kürtajı yasaklayan ataerkil devlet anlayışını eleştirdiği düşünülebilir.

Ataerkil toplumda kadın olmak

Kadına yönelik ekonomik, psikolojik, fiziksel, cinsel şiddetin boyutu ve eril tahakkümün kadınlar üzerindeki etkisi de Suat Derviş’in röportajlarında geniş yer edinir. *Tan* gazetesinde Ocak 1937’de yayımlanan “Türk Kadını Nasıl İş Bulur?/Türk Kadınları Nasıl İş Bulurlar?” başlıklı yazı dizisiyle kadınların iş ararken karşılaştığı sıkıntıları, iş hayatında yaşadıkları zorlukları ayrıntılı bir şekilde irdeleyerek emek sömürüsüne maruz kalan kadınları anlatır. Nitekim “Bir Genç Kız Anlatıyor” ve “Lisan Dersi Vermek İsteyen Bir Kız Söylüyor” başlıklı yazılarında iş başvurusuna giden genç kızlara iş verenlerin uyguladığı tacizleri aktarırken “Büro ile Fabrika İşçileri Arasında Ne Fark Vardır?” yazısında ise eski bir tütün işçisi olan kadının yaşadıklarını konu eder. Bu kadın da ekonomik şiddete maruz kalmış, “erkek işçi kadar çalıştığı halde” erkeklerden daha az ücret alarak patronları tarafından yıllarca sömürülmüş ve fiziksel olarak yıpratılmıştır (Suat Derviş, 1937, s. 7). Yine “Erkeğin İşi Kadından Çocuğa Geçiyor” yazısında çocuk işçilerin yaşadığı emek sömürüsünü gündeme taşıyan yazar; işçi kadınların işsiz kalan eşleri tarafından kullanıldığını, bu erkeklerin kadınlarının ve çocuklarının getirdiği parayı kumarda, içkide harcadığını öğrenip onların yaşadığı hayata ayna tutmuştur. Yazar, “Küçük Yaşta İşçi Olan Bir Kızcağz” ve “Dokuma Fabrikasında Çalışan Bir Kız” yazılarında ise genç kızların ağır koşullar altında çalışmasına karşın maaşlarının az olmasını ele almaktadır. Yazar, bu yazılarla ataerkil kapitalist sistemin kadın ve çocuk işçiler üzerindeki yıpratıcı etkisine dikkat çekmektedir. Bu noktada dizinin son yazısı olan “İşçi Kadını Kurtaracak Çare Nedir?”de “Çalışan Türk kadını ekmeğini kazanmak için, çalışmaya muhtaç olan Türk kadını iş bulmak için müracaat edecek yer bulamamakta ve her iş buluşu

bir dilenmiş olduğu için daima insafsızca yıpratılmaktadır” diyen Suat Derviş; sanayi müfettişlerine, sanayi odalarının başkanlarına ve yöneticilere seslenerek kadınların cinsel şiddete maruz kalmadan iş arayabilmeleri ve insani koşullarda çalışabilmeleri için gerekli önlemlerin alınmasını talep etmektedir (Suat Derviş, 1937, s. 7).

Ağustos-Eylül 1935’te *Cumhuriyet*’te yayımlanan “Çocuklarımız Ne Halde” yazı dizisinin “Kızlarımız ve İş Hayatı” adlı yazısında da eğitilmiş ve eğitimsiz kadın örnekleri dâhilinde kadınların iş ararken çektikleri sıkıntılar ele alınarak ataerkil toplumda kadın olarak yaşamının zorluklarından bahsedilir. Bu bağlamda *Tan*’da Kasım 1937’de “Kızlarımız” adıyla yayımlanan yazı dizisinde de genç kızların gündelik hayatlarını, geleceğe dair planlarını ve hayallerini aktaran Suat Derviş, öğrenciliği devam edenlerin ihtiyaçlarına yer verdiği gibi çalışmak zorunda olan genç kızların beklentilerini de yansıtır. “Genç Kızlarımız Nasıl Yaşıyor” yazısıyla genç kızların pek çoğunun “saadet ve hayat gayesi” olmadığını, birkaçının ise hayattaki tek amacının zengin bir hayata ulaşmak olduğunu ortaya koymaktadır (Suat Derviş, 1937, s. 7). Yazar; okumaya, hayatı anlamaya açık olmayan ve topluma katkı sağlamayı düşünmeden yüzeysel yaşamayı tercih eden bu gençler karşısında hayal kırıklığına uğramıştır. Benzer şekilde bu dizinin “Ölüden Hiç Korkmayan Kızlar” yazısında evlenip bir erkeğin ekonomik durumundan ve toplumsal statüsünden faydalanma yolunu tercih etmeyip okuyarak kendi ekonomik özgürlüğünü kazanmaya çalışan genç kızların düşüncelerini paylaşırken aslında tüm kadınları kendi geleceğini inşa etmeye çağırır. Eğitim alamayarak çalışmak zorunda kalan işçi kızlarla yapılan röportajların öne çıkan yönü ise onların iş hayatında yaşadığı psikolojik, fiziksel, cinsel ve ekonomik şiddettir. İşçi kızlar gibi sekreter olarak çalışan kızların da iş hayatında yaşadığı sıkıntıları bu röportajlar aracılığıyla dile getirmiştir. Yine *Tan* gazetesinde 4 Mart 1937’de yayımlanan “Yoksul Anaların Çocuklarına Bakım Evi İstiyoruz” başlıklı yazısıyla Suat Derviş; küçük yaşta tecavüze uğrayan, erkeklere para karşılığı satılan ve çocuğuyla bir başına yaşam savaşı veren 16 yaşındaki Huriye’nin hikâyesi üzerinden erkek şiddetinin boyutlarını gözler önüne sererken yoksullukla boğuşan annelerin çocukları için bakımevleri yapılmasının gerekliliğini de vurgulamıştır.

Savaş karşıtlığı

Ekofeminizm, doğanın ve insanlığın korunması gerektiğini savunduğu gibi dünya barışının sağlanması için de mücadele verir. Dolayısıyla ekofeministler “temellerinin bir kısmını da savaş karşıtı hareketten aldığı için şiddete dayalı olmayan eylemleri benimsemiştir” (Kümbet, 2012, s. 174). Ekofeminizm ekseninde Suat Derviş’in savaş karşıtı olduğunu gösteren röportajları da vardır. I. Dünya Savaşı’nın insan ve doğa üzerinde yarattığı tahribatın yakın şahidi olduğu için yeni bir dünya savaşının ufukta belirmesi yazarı rahatsız etmektedir. II. Dünya Savaşı’nın ayak seslerini duyar duymaz Suat Derviş, “Dünya Feministleriyle Görüşmeler” adlı yazı dizisinde bu konuyu gündeme getirir. Avrupa’nın savaşa sürüklendiği bu dönemde Türkiye’ye gelen ünlü feministlere sorular sorarak onların muhtemel bir savaş karşısında alacakları tavrı öğrenmek ister. Aynı şekilde dönemin feministlerine kadınların savaşa gidip gitmemesi konusunda da sorular yönelten yazara muhataplarından bazıları; kadınların isterse askerlik yapabileceğini, onlarda bu gücün bulunduğunu söylerken başka bir grup ise -savundukları feminist düşüncenin aksine- kadınların erkeklerden daha zayıf olduğunu belirterek psikolojik ve fiziksel bakımdan kadınların askerlik için uygun olmadığını dile getirir. Nitekim Suat Derviş’e verilen cevaplar üzerinden feministlerin genellikle barışı savunduğunu, bu sebeple de kadın asker kavramına sıcak bakmadığını görmek mümkündür. “Dünya Feministleriyle Görüşmeler” adlı dizinin “Büyük Erkeklerin En Büyük Kusurları Nedir?” yazısında öne çıkan “Kadınlar şimdiye kadar sulh için nasıl çalıştılar? Bu faaliyet kâfi midir ve harbin önüne geçebilir mi?” ve “Sizce harbin önüne geçmek için kadınlar tarafından

ne yapılmalıdır?” sorularından da görüleceği üzere yazar; kadınların barışı sağlamak için önemli şeyler yapabileceğine inanmaktadır (Suat Derviş, 1935, s. 5).

Sonuç

Suat Derviş 1930’lu yıllarda yayımladığı röportajlarında; gerek sosyalizme bağlılığı gerek feminizme olan yakınlığı gerekse doğaya ve insanlara karşı duyarlı yaklaşımı sebebiyle özellikle kadınlarla çocukların sıkıntılarına ve İstanbulluların ekonomik, toplumsal, kültürel sorunlarına geniş yer ayırmıştır. Nitekim “Çöken Boğaziçi” dizisinde İstanbul’un büyük bir değişim sürecinin eşliğinde durduğunun bilincinde olan Suat Derviş’e göre Boğaziçi’ne en büyük zararı verenler onu önemsizleştiren ve yalnızlığa terk eden İstanbullulardır. Dolayısıyla da burada yaşayan insanların sağlıklı ve huzurlu bir hayat sürmesini istediği için röportajları vesilesiyle Boğaziçi’ndeki hastane eksikliğini, ulaşım sıkıntısı sebebiyle merkezdeki hastanelere gidilememesini, yolların bozuk olmasını, su ihtiyacının tam olarak karşılanamamasını eleştirmiştir. Ülkenin ekonomik açıdan büyümesini desteklediği için modernleşme ve kentleşme karşısında Suat Derviş’in tavrı ilk başta olumlu yöndeymiş gibi görülse de röportajlar detaylı şekilde incelendiğinde doğanın tahrip edilmesini ve insanların bundan zarar görmesini onaylamadığı anlaşılır. Sanayileşmenin hız kazanması sonucu nüfusun artmasıyla problem hâline gelecek olan gecekondulaşma ve çarpık kentleşme tehdidini çok önceden hisseden yazarın söz konusu röportajları, bu öngörüsünün doğruluğunu da ortaya koymaktadır. Yine muhtemel bir savaşın kadınlar üzerinde yaratacağı etkiler üzerine röportajlar yapması, barışı savunarak her türlü savaşın karşısında durması da onun ekofeminizm bağlamında yorumlanabilecek bir diğer yönüdür. Bilhassa ekonomik durumu iyi olmayan annelerin ve çocukların sağlığına, beslenmesine ve yaşam koşullarının iyileştirilmesine yönelik röportajlar hazırlayan, dünyaca ünlü feministlerle görüşüp onların kürtaj konusundaki yaklaşımını sorgulayan Suat Derviş’i -yaşadığı dönem itibarıyla ekofeminizm için erken bir tarih olmasına rağmen- ekofeminist düşüncenin Türkiye’deki ilk temsilcileri arasında değerlendirmek mümkündür.

Kaynakça

- Behmoaras, L. (2008). *Suat Derviş, Efsane Bir Kadın ve Dönemi*. İstanbul: Remzi.
- Gökşen, E. (2021). Gazeteci Suat Derviş’ten Romancı Suat Derviş’e: Fosforlu Cevriye’yi Röportajlar Üzerinden Okumak. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 13/25, 231-252.
- Kümbet, P. (2012). *Ekoeleştirici/Çevre ve Edebiyat*. (Serpil Oppermann, Ed.). Ankara: Phoenix.
- Paker, S. ve Toska, Z. (1997). Yazan, Yazılan, Silinen ve Yeniden Yazılan Özne: Suat Derviş’in Kimlikleri. *Toplumsal Tarih*, 39, 11-22.
- Shiva, V. ve Mies, M. (2018). *Ekofeminizm*. (İlknur Urkun Kelso, Çev.), Muğla: Sinek Sekiz.
- Soydan, S. (2018). Suat Derviş ve Eserleri (Suat Derviş’in *Hiçbiri* romanının son sözü). İstanbul: İthaki, 227-245.
- Suat Derviş (1935). Dünya Feministleriyle Görüşmeler: Büyük Erkeklerin En Büyük Kusurları Nedir?. *Cumhuriyet*, 9.4.1935, 1 ve 5.
- Suat Derviş (1935). Çocuklarımız Ne Halde? 4 - İşçi Kadına Göre: İşe Giderken Çocuğumu Bırakacak Yer İstiyorum. *Cumhuriyet*, 25.8.1935, 5.
- Suat Derviş (1937). Türk Kadını Nasıl İş Bulur?: Büro ile Fabrika İşçileri Arasında Ne Fark Vardır?. *Tan*, 5.1.1937, 7.
- Suat Derviş (1937). Türk Kadını Nasıl İş Bulur?: İşçi Kadını Kurtaracak Çare Nedir?. *Tan*, 19.1.1937, 7.
- Suat Derviş (1937). Yoksul Anaların Çocuklarına Bakım Evi İstiyoruz. *Tan*, 4.3.1937, 7.

Suat Derviş (1937). Genç Kızlarımız Nasıl Yaşıyor. *Tan*, 7.11.1937, 7.

Suat Derviş (2017). Behçet Necatigil’e Mektup. *Anılar, Paramparça*, (Serdar Soydan, Hzl.). İstanbul: İthaki, 243-249.

Suat Derviş (2021). *Çöken İstanbul/Röportajlar*. (Serdar Soydan ve Özlem Akoğlu, Hzl.). İstanbul: İthaki.

Plumwood, V. (2004). *Feminizm ve Doğaya Hükmetmek*. (Başak Ertür, Çev.). İstanbul: Metis.

Adres

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

Address

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

22. Abdülhak Hâmid'in *Finten* adlı oyununda kötü kadın tipi ve felsefi huzursuzluk

Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ¹

APA: Altıkulaç Demirdağ, R. (2023). Abdülhak Hâmid'in *Finten* adlı oyununda kötü kadın tipi ve felsefi huzursuzluk. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 390-400. DOI: 10.29000/rumelide.1379174.

Öz

Abdülhak Hâmid Tarhan Tanzimat ikinci dönem önemli yazarlarından biri olup oynanması için değil okunması için yazdığını söylediği tiyatro eserlerinde resmettiği kadın kahramanlar ve kadınlar hakkında ortaya attığı fikirler ışığında “feminist” bir yazar olarak betimlenmiştir. Hâmid'in çeşitli elçiliklerde görev yapmış olması, çeşitli milletlerden kadınları tanınmasını sağlamış ve zaman zaman gerçek kadınlardan ilham alarak kahramanlarını şekillendirmiştir. İngiltere'de tanıdığı bir kadından ilham alarak yazdığı söylenen *Finten* adlı oyununda Tanzimat Edebiyatının iyi ve kötü kadın tiplerini kullanmayı tercih ettiği görülebilir de bu kadın karakter, dönemin kötü kadın tipi kalıplarının ötesinde özellikler sergiler. Özellikle felsefi konuları dile getirişi Hâmid'in metafizik konulara yaklaşımının izlerini taşır. *Finten*'in karşıtı rolünü üstlenen Bılaş, yüzeysel özelliklerle resmedildiği için Tanzimat Döneminin iyi kadın tiplerinden biri olarak öne çıkar. Oysa *Finten*, düşünceleri, meseleleri kavrayışı ve kavgalarıyla bir karakter derinliğine sahiptir. *Finten*'in, varlık-yokluk, ölüm-ahiret gibi meseleleri oyun içinde sıkça tartıştığı, psikolojik huzursuzluğunun temelinde bu felsefi karmaşanın olduğu görülmektedir. Hâmid'in “mezar” fikrinin ve tezatlarının *Finten*'i ve onun hırçın, öfkeli tabiatını şekillendirdiği söylenebilir. Şair, Tanzimat Dönemi yazarlarının sadece cinsi ihtirasları olan ahlaksız kötü kadın tipinin ötesinde bir kadın tipi tercih ederek felsefi huzursuzluğu olan bir karakter yaratmayı tercih etmiştir. Bütün bunların yanı sıra bu çalışmada, Hâmid'in kendi şairane felsefi huzursuzluğunu bir oranda *Finten*'e yansıttığı iddia edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Abdülhak Hâmid, *Finten*, ölüm, mezar, huzursuzluk

The type of bad woman and the philosophical restlessness in Abdülhak Hamid's play called *Finten*

Abstract

Abdülhak Hâmid Tarhan is one of the most important writers of the second period of Tanzimat literature and has been described as a feminist writer because of his ideas about the heroines he portrayed and women in the theatre, which he said he wrote not to be performed but to be read. The fact that Hamid served in various embassies enabled him to meet women of different nationalities, and the author shaped his heroines by drawing inspiration from real women in some works. Although it can be seen that in his play *Finten*, which is said to have been inspired by a woman he knew in England, he preferred to use the good and bad women types of the Tanzimat period, the bad woman type has characteristics that go beyond the usual patterns of the period. In particular, her expression of philosophical questions bears traces of Hamid's approach to metaphysical questions. Because

¹ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Adana, Türkiye), raltikulac@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6143-1985 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379174]

Bilanş, a good type who can be seen as the opposite of *Finten*, is portrayed with superficial features, she appears as one of the female types of the Tanzimat period. *Finten*, on the other hand, has a depth of character with his thoughts, problems, insights, and struggles. It can be seen that *Finten* frequently discusses issues such as existence-non-existence, and death-afterlife as themes in the play, and that this philosophical confusion is at the root of his psychological discomfort. It can be said that Hâmid's "grave" idea and its contrasts gave birth to *Finten* and her vicious, angry nature. The poet shapes the immoral, evil Tanzimat type of woman not only as a woman with sexual passions but also as a female character with philosophical restlessness. Moreover, this study argues that Hâmid's inner philosophical restlessness is to some extent reflected in *Finten*.

Keywords: Abdülhak Hâmid, *Finten*, death, grave, restlessness

Giriş

Birçok araştırmacı Osmanlı İmparatorluğu'nun geç döneminde tiyatronun önemli bir propaganda aracı olarak kullanıldığına işaret etmiştir. Tiyatro yoluyla halkı eğitme fikri pek çok ikircikli eylem ve düşünce doğurmuştur (Kılıçbay, 1983, p. 55-60). Modernleşme hareketinin eğitim, yasa, politika ve askeri alanda bir seri reform içermesi, kültürel değişimin de sürecin bir aktörü olarak kendini göstermesine neden olmuştur (Mardin, 1983, p. 46-54). Tiyatronun Osmanlı hayatına girişinin geleneklerin direnciyle karşılaşması kaçınılmazdı. Tanzimat yazarlarının neredeyse tamamı siyasi ve içtimai düşüncelerini tiyatro yoluyla aktarmayı tercih etmiştir (And, 1972, s. 58). Özellikle Genç Osmanlılar ideolojisinin halka aktarılması için Namık Kemal ve Ebuzziya Tevfik gibi sanatçılar tiyatro eserlerini bu yolda şekillendirmişlerdir (Ebuzziya Tevfik, 2006, s. 443). Bunun yanı sıra ikinci dönem Tanzimat yazarlarından kabul edilen Abdülhak Hâmid, dönemiyle pek de örtüşmeyen bir anlayışla, sahnelenmesi için değil okunması için, eserler kaleme almış ve bu eserlerde dönemi için oldukça ileri denilebilecek bir tutumla kadın kahramanlar yaratmıştır.

Abdülhak Hâmid'in kadın kahramanları, savaşçı, özgürlükçü ve birey olarak öne çıkan kahramanlardır. Şair, *Tarık* adlı eserinde "Bir milletin nisvanı, derece-i terakkisinin mizânıdır." (Tarhan, 2002, s. 96) der. Bu söz II. Meşrutiyet sonrası kadın hareketine ilham veren bir söz olmuştur. Hâmid'in kadın konusuna yaklaşımı dönemine göre ilerici bulunmuş ve bazen feministliği de vurgulanmıştır (Gürsoy 1981; Demircan 2003).

Dönemin iyi-kötü kadın tiplemesini oyunlarına yansıtırsa da onun iyi-kötü karşıtlığı dönemin indirgemeci anlayışından uzaktır. Özellikle salt kötü kadın kahramanlarının kişilikleri kolayca çözümlenebilecek özellikler taşımaz. Bu kadın kahramanlar arasında öne çıkan *Finten* adlı oyununun kadın kahramanı, üzerinde durulması gereken özellikler sergiler. *Finten*'in karmaşık ya da hasta psikolojisi onun eylemlerini belirlemede rol oynar. Bu çalışmada, *Finten*'in Hâmid'in felsefi fikirlerinin temsileci bir oyun kahramanı olduğu ispatlanmaya çalışılacaktır. Hâmid'in eserlerinde felsefi bir endişenin varlığı dikkat çekmekte olup bunun "temel sebeplerinden birisi ölüm ve yokluk fikri" (Kara, 2019, s. 441) olarak değerlendirilmektedir. Şairin, "ölüm konusu üzerinde daha çok durması, felsefi düşünce ve kavramlarla şiir yazması, metinlerinin daima oluş hâlinde kâinatı vermesi ve hareketli olması, metafizik alandan vazgeçmemesi, değişim fikri, zaman anlayışı ve tezatlı söyleyişleri onun şiirlerinin endişe kavramı açısından da değerlendirilebilecek özellikleri arasında" (Kara, 2019, s. 442) olup bu özellikler sadece şiirlerinde değil oyunlarında da kendini gösterir. Hâmid'in "kaygı ve korku" kavramları açısından değerlendirilebilecek eserleri olduğu da kaydedilmektedir (Kara, 2019, s. 442). Endişe, kaygı ve korku duygularının *Finten*'de huzursuz bir ruh haline dönüştüğü bu çalışmada iddia edilmektedir.

Finten ilk defa *Servet-i Fünûn* ve *Musavver Terakki* dergilerinde "Aydın H." imzasıyla kısmen yayımlanmış, "Finten Londra mâîşet-i asâletinin serâir-i hususiyâtına müteallik bir hâile-i nefisedir ki birkaç sahife-i bediasını nakl ve derc ile iftihar ediyoruz" takdimiyle okuyuculara duyurulmuştur (Enginün, 1998, s.16). Hâmid, bu eserini Londra'ya gidişinin ikinci senesinde 1886-87 senelerinde yazdığını, Maarif Nezaretine yolladığını fakat ruhsatını alamadığını belirtmektedir (Tarhan, 1998, s. 158). Eserin tam metni ilk defa *Hak* gazetesinde 1 Mart 1328/14 Mart 1912 tarihinden itibaren yayınlanmış 1916'da kitap olarak basılmış, 1927'de yeni baskısı yapılmıştır (Enginün, 1998, s. 17). Her ne kadar Hâmid, tiyatrolarını okunmak için yazdığını söylese de bu eser hem bir kitap olarak okuyucusunu keşfetmiş hem de tiyatro oyunu olarak Türk tiyatro tarihinde yerini almıştır. Oyun, ilk defa Burhaneddin Bey [Tepsi] tarafından 1916 yılında sahnelenmiş, 1956 ve 1969-1970 yıllarında Devlet Tiyatrosu'nda oynanmıştır (Enginün, 1998, s. 17). Ahmet Muhip Dıranas sahneye uyarlamış, bu uyarlama eser de yayımlanmıştır. Ayrıca 2015 yılında TRT'de radyo oyunu olarak uyarlaması yapılmış ve yayımlanmıştır. *Finten* her sahnелendiğinde geniş bir seyirci kitlesiyle buluşmuş, üzerinde çok konuşulmuş ve yazılmıştır. Bunun nedeni özellikle nazım-nesir karışık yazılmış olmasına karşın Hâmid'in şairliğinin oyun kahramanlarının söylemlerine ve dolayısıyla karakterlerine kattığı derinliktir.

Tanzimat Dönemi yazarlarının kadın konusuna yaklaşım biçimleri pek çok araştırmacı tarafından incelenmiş ve kadın konusunun Tanzimat Dönemi modernleşme hareketinin bir simgesi haline geldiği kabul edilmiştir. Bu dönem yazarları tarafından kadınların imparatorluğun çöküşünden dolayı olarak sorumlu tutuldukları ve eğitilmeleri gerektiği savunulmuştur. Dönem dergi ve gazetelerinde, kadınların eğitimi hakkında, özellikle Namık Kemal ve Şemsettin Sami'ye ait yazılar yayımlanmıştır². Kadınların iyi birer anne ve eş olabilmeleri için eğitilmeleri gerektiği iddia edilmiştir. Onların kurtarılması gerektiği yönündeki tutum, yazarların kadın kahramanları iyi-kötü tiplerle temsil etmelerine neden olmuştur. Böylece sadık, vefalı, ahlaklı, iyi kadın tipi okur için örnek olabilecektir. *Hançerli Hanım Hikaye-i Garibesi* adlı halk hikâyesindeki kötü kadın tipinin yanı sıra Namık Kemal'in *İntibah* adlı romanında ve *Akif Bey* adlı oyununda, Nabizade Nazım'ın *Zehra adlı romanında*, Ahmet Mithat Efendi'nin *Yeryüzünde Bir Melek* ve *Jön Türk* adlı romanlarında ve *Açıkbaş* adlı oyunundaki kötü kadın tipleri örnek verilebilir. Bu kadınların ortak özelliği bir erkeği elde etmek için türlü entrikalara başvurmaları ve ahlaken düşük olmalarıdır. Genellikle karşılarında masum bir başka kadın vardır ve iyiliği temsil eder. Fakat Abdülhak Hâmid'in oyunlarında kötü kadın tipinin yaygın olarak rastlanabilecek özellikler sergilediği söylenemez. Hâmid'in "birçok oyununda idealleştirilmiş tipler vardır. Bu idealleştirilmiş tipler arasında özellikle güçlü kadın tipleri bulunmaktadır. Hâmid, kadın kahramanlarını, savaşçı, vatansever, gözü pek ve çoğu zaman dindar tipler olarak betimler" (Altıkulaç Demirdağ, 2010, s. 358-59). Çoğu zaman inandırıcı olmadıkları yönünde eleştirilen iyi ve kötü kadın tipleri, Hâmid'in eserlerinde, daha boyutlu ve karmaşık özellikler sergilemeleri nedeniyle karakter özellikleri gösterir. Bunun en güzel örneği *Finten* oyununun kahramanı Finten'dir.

Finten'in kötü karakterinin karşısına dönem yazarları gibi bir iyi kadın tipi koymayı tercih eden yazar, Bilanş tipini yaratmıştır. Fakat ne yazık ki *Finten*, o kadar karmaşık ve şaşırtıcı bir kahramandır ki Bilanş gölgede, silik bir "tip" olarak kalır. Bunun yanı sıra *Finten*'in felsefi söylemleri, onu, sanılanın aksine tip olmaktan çok karakter olmaya yaklaştırır.

² Özellikle Namık Kemal'in makaleleri öncü olmuştur. Bu makaleler için bakınız: Namık Kemal, 'Bizde Ahlâkın Hali', *İbret*, nr. 124, April 27 (1873): 1.; Namık Kemal, 'Nüfus', *İbret*, nr. 9, June 13, (1872): 1-3. ; Namık Kemal, 'Maarif', *İbret*, nr. 16, July 17, (1872):1.; Namık Kemal, 'Terbiye-i Nisvan Hakkında Bir Layiha', *Tasvir- i Efkâr*, S.457, February 10 (1868): 1-2. ; Namık Kemal, 'Aile', *İkdam*, nr. 56, November 19, (1872): 1-2.

Abdülhak Hâmid'in eserlerinde kadın kahramanları yaratırken gerçek kadınlardan ilham aldığı bilinmektedir. Onun *Divâneliklerim yahut Belde* adlı eserinde Jane Hading, Sarah Bernhardt gibi gerçek kadın isimlerine yer vermesi tanıdığı kadınlardan ilham aldığını ispatlar. Böylece, "Divan şiirinin isimsiz ve kimliksiz figürleri yerlerini, bilinip tanınan ve yaşayan kadınlara bırakır." (Soydaş 2021: 135). Hâmid hakkında arşiv belgelerine dayalı araştırmasında İhsan Safi, şairin hayatının sanatıyla ne kadar yakından bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Safi, 2004, s. 291). Nahid Sırrı Örik, Londralı bir kadının Hâmid'e ilham verdiğini ve *Finten*'in böylece ortaya çıktığını söyler (Nahid Sırrı, 1937, s. 122). Hâmid'in kadınlar konusunda özel bir yaklaşımı olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilir (Akıncı, 1953; Şehabeddin Süleyman, 1329; Gürsoy, 1981, Demircan 2003; Karaburgu 2018). Bu özel yaklaşımın en önemli temsilcisinin *Finten* oyununun baş kahramanı olduğu düşünülmektedir.

Finten ve kötü kadın tipi kalıplarının yıkımı

Finten, garip aşkları ve tuhaf entrikalarıyla hırslı bir kadının kendi kendini yok edişinin hikâyesidir. Hintli uşağı Davalaciro'dan "ucube" diye anılan bir çocuğu olan Finten, sevgilisi Lord Dik'e çocuğun ondan olduğunu söylemiştir. Böylece gayrimeşru çocuğuna soylu bir isim verecek ve Lord'la evlenerek İngiliz sosyetesine girebilecektir. Aslında Finten'in Avusturalya'da yaşlı bir kocası vardır ve planlarını gerçekleştirebilmesi için önce kocasından kurtulması gerekmektedir. Bunun için Davalaciro'yu Avusturalya'ya göndererek onu öldürtür. Lord'la evlenebilmek için alışılmadık bir plan yapar. Öncelikle Lord Dik'i kimsesizler hastanesinden veremli bir kızla evlendirecek, kızı soylu bir Fransız gibi sosyeteye tanıtacak, çocuğu "ucube"yi bu çiftin çocuğu gibi yansıtabilecek ve kız öldükten sonra da kendisi Lord'la hiçbir engel olmadan evlenebilecektir. Bunun için Doktor Tomas'ın yardımıyla Bilanş'ı seçer ve bu kimsesiz kızı, soylu bir Fransız ailenin kızı olduğuna ikna eder. Başta işler Finten'in istediği gibi ilerlese de Bilanş, Lord Dik'le evlendikten sonra birbirlerine âşık olurlar. Bu aşk Bilanş'ın günden güne iyileşip güçlenmesine neden olur. Lord Dik de artık Finten'i görmek istemez ve Bilanş'la birlikte bir seyahate çıkar. Finten, onların ardından Beyrut'a kadar gider. Orada bir gemide yardımcısı Melvil'le kavga ederlerken Davalaciro, Melvil'i öldürür ve Finten'i kaçıtır. Bu dehşet verici bir mücadele sahnesidir ve bu olaylardan sonra kahramanlar yine Londra'ya dönmüşlerdir. Oyunun sonunda Davalaciro, bir kıskançlık krizi esnasında kendi çocuğunu yani "ucube"yi öldürür. Finten, oğlunu öldüren Davalaciro'yu aynı kriz anında silahla öldürür ama bu cinayetinin hemen ardından pişman olarak kendisiyle acı bir hesaplaşma yaşar. Sonunda o da bu oldukça yüksek duygu ve fikir boğuşmasından bitap düşerek ölür.

Finten, oldukça uzun olduğu için sahnelenmesi zor ve aksiyonu bol bir oyun olmakla birlikte bazı kısımları nazım biçiminde yazılmıştır. Nazım biçiminde yazılan kısımlar oldukça sanatlı bir üslupla yazılmış olup Hâmid'in bu üslubu oyun kahramanlarının daha karmaşık kişilik özellikleri taşımalarını sağlamıştır. Finten'in ihtiraslı ve hırçın tabiatı bunun örneğidir. Hâmid'in oyunlarında Shakespeare etkisi olduğu gözlemlenmekteyse de oyunun kahramanı Finten, sevgilisi onu Leydi Makbet'e benzetince şu karşılığı verir:

FİNTEN- Leydi Makbet, Shakespeare'in bir zâde-i hayâlisidir ki asla nazîre kabul etmez. Zâten benim de şairlerin mahlûkatıyla münasebetim yoktur. Kimsenin zihninden çıkmadığım gibi, sizin de zihnimize girmek teşebbüsünde değilim. Ne bir hikâyede yazılıyım, ne bir ma'razda oynuyorum. Ben yeni dünyadan eski dünyaya gelmiş, en sonraki dünyaya gitmeyi istemeyecek kadar bir sıhhat ve servetle meşcereden cemiyete geçmiş, Londra'da Sent Corcs Pileys'te yatıp kalkar, fakat sevdiğine doğru yürüdüğü, yahut kucaklamak istediği zaman bütün harekâtında ak sakallı bir beliyyenin sedâ-yı zencirini duyar bir kadımm. İşte gördüğünüz el hem altın, hem de bir buçuk aylık mesafe boyunca uzun olan bu rabıtayı koparmaya çalışıyor! Bırakınız elimi, milord, bırakınız elimi!.. (Tarhan, 1998, s. 185)

Bu sözler, Tanzimat Dönemi yazarlarının kadın kahramanlarına söyledikleri aşk ve entrika söylemlerine benzemez. Çünkü *Finten* onlara göre daha “birey” olabilmiş bir oyun kahramanıdır ve kendi ironisini kendisi dile getirecek kadar karmaşıktır.

Evli olmasına rağmen Lord Dik’le sevgili hayatı yaşayan *Finten*’in içinde bulunduğu durumun onu hırçınlaştırdığı, vicdan azabı değilse de bir öfkeye kapılmasına neden olduğu görülür. Çoğu zaman entrikacı ve nefret dolu olan bu kahramanın hayat ve ölüm hakkındaki fikirleri evlilik dışı ilişkilerinde onu daha fazla rahatsız eder. Onun, “Ne bir hikâyede yazılıyım ne bir ma’razda oynuyorum” sözleri Hâmid’in yarattığı karakterin kendine has ya da şairin benliğine özgü nitelikler taşıdığı ve benzersiz olduğu iddiası taşır.

Hâmid’in oyunu kaleme alış biçimi, kahramanını betimleme üslûbu, şairane kimliğini ortaya koymasıyla ilişkilidir. Hâmid’in *Makber* şiiriyle başlayan metafizik endişeleri, varlık-yokluk, ölüm, ahiret gibi konuları tekrar tekrar bir mesele olarak eserlerine yansıtması şairin kişisel tezatları ve çelişkileriyle de ilişkilidir. Özellikle ölüm hakkındaki fikirleri trajik olan durumu yaratır Hâmid için: "Neresinden bakılırsa bakılsın, ölüm fikri kelimenin tam anlamıyla Hâmid’i mahveden bir şey olarak belirir" (Mermer, 2020, s. 271). *Finten*, tüm bu çelişki ve tezatların yarattığı huzursuzluğu benliğinde toplamış bir karakterdir. Oyunda, Hintli uşağı *Davalacıro*, Avustralya’ya *Finten*’in kocasını öldürmek için gittikten sonra *Finten*’in psikolojisinin nasıl bozulduğunu hizmetçilerden biri şöyle anlatır:

Nereye gittiğini bilmem. Şu kadar bilirim ki o gittikten sonra bizim hanımın da hâb u ârâmı kalmadı. Nasıl tarif edeyim? Bazen kudurmuş gibi durup oturacak yer bulamıyor; bazen vurulmuş gibi yerinden kımıldanmak istemiyor. Şimdi ayılıyor, şimdi bayılıyor. Bazı kerre yavrusunu kaybetmiş bir dişi kaplan gibi ordulara saldıracak zannedersiniz. Bazı kerre bir şebek gibi dört beş yaşındaki çocuklardan, yahut bebeklerden ürkiyor. Gündüzleri bir nâire-i fitne gibi uykuda, geceleri bir meşale-i sevda gibi uykusuz. Korkuyor, neden korktuğunu bilmiyor. İstiyor, ne istediğine âgâh değil. Bir cism-i câmid olup gittiği zaman zelzeleler olsa da duvarlar, kayalar omuzuna yıkılsa duymazken, şehirlerin, köylerin uykuya dalıp asvât-ı hayatiyenin kesildiği bir vakitte görürsünüz ki yer altında olan hareketler, meselâ naaşlar, teşrihler arasında gezen kurtların, akreplerin hareketlerini duyuyormuş gibi oluyor. Bizi tanımadığı, kendini bilemediği bir zamanda, mesela, Avusturalya’da geçen vukuâtı biliyor. En uzak denizlerin a... (Tarhan, 1998, s. 258-59)

Bu betimleme kahramanın içinde bulunduğu psikolojik durumu sergilediği gibi yazarın olaylara bakış açısını da ortaya koyar. O, *Finten*’i kötü bir tip olarak indirgemez, küçümsemez ve yok saymaz, özel bir alana taşır. Bu alanda salt, sebepsiz kötülüğü değil, acı çeken karmaşık bir ruhu bulur.

Finten, Devlet Tiyatrolarında sahnelendikten sonra kahramanın ihtirash karakteri izleyenler tarafından övgüyle karşılanmıştır. Özellikle oyunu izleyenlerden Hâmid’in eşi Lucienne’nin sözleri hem yazar hem de kahramanı için ilgi çekici bir bakış açısı sağlamaktadır: "Finten hiç de davetkâr bir açık kapı değil, bilakis müellifin içine çekildiği bir kaledir. Orada şair en mahrem düşünceleriyle baş başadır, başkalarının kendi kendileri hakkında bizzat söyledikleri şeylere asla inanmamaktadır. İnandığı tek şey onlar hakkında kendi düşündükleri." (Enginün, 1998, s. 22)³. Hâmid’in başkalarının düşünceleriyle değil de kendisinin başkaları hakkında düşündükleriyle meşgul oluşu aynı zamanda kendi düşünceleriyle de meşgul oluşu anlamına gelir. Bu durum kahramanına yansırken bir nevi yalnızlık duygusunun ortaya çıkmasına neden olur. Oyunu izleyen Luccienne, “Bu kadın, kendi aleviyle kendi kendisini yakmadan evvel, geçtiği her yeri, dokunduğu her varlığı ve her şeyi yakıp kül eden bu kadın, işte gözlerimizin önündedir. Kendi benzerleri arasında korkunç bir yalnızlık içindedir." (s. 21-22) der. Onun *Finten*’e sempati duymasının nedeni, *Finten*’de bir derinlik bulmasıdır: "Geçen akşam onu, ahlâk

³ İnci Enginün’ün aktardığı kaynak, Lucienne Abdülhak Hâmid, “Finten”. Ter. Eden L.A. Devlet Tiyatrosu, 30, 1 Kasım 1956, s.4-5.

kayıtlarını hiçe sayan hareketlerini takip ederken, buna rağmen onda, tamamiyle derunî diyebileceğim bir meziyet bulmaktan kendimi alamadım" (s. 22). Bu derinlik *Finten*'in asıl meselesi ile ilgili olmalıdır. Bu mesele dönem yazarlarının sıkça işledikleri aşk ve ihtiras gibi hissi konulardan öte fikre ilişkin konulardır.

Finten, Bilanş'la Lord evlendikten ve uzak diyarlara seyahate çıktıktan sonra intikam alma hırsına kapılarak onları takip eder. Seyahat ettikleri gemiye rahibe kılığında binerek Bilanş'la görüşür. Bilanş, onun kim olduğunu ve ne istediğini bilmektedir. *Finten*'den planladığı gibi vaktinde ölmediği için özür diler ve Lord'la kavuşacaklarını çünkü eninde sonunda kendisinin aradan çekilerek öleceğini söyler: "Madam, siz kalbleriniz gibi birleşeceksiniz. Ben zâten birimiz dünyada, birimiz ukbâda gibi hareket ediyorduk-şimdi öyle de bulunmayacağım. Artık sağlar, asilzâdeler, namzetler bir yana... ölüler, hasret-zedeler, piçler bir yana!" (Tarhan, 1998, s. 326-27). Bilanş'ın bu mülayim tavrı karşısında *Finten*, Bilanş'ın elini sevecenlikle tutar ve ona "piç" olmadığını aksine iyi bir anne ve babanın çocuğu olduğunu söyleyerek onu uzun uzun teselli eder. Sonra da Bilanş'ın alnından öperek kibarca vedalaşmak ister. Ne var ki bu arada gelen Lord Dik, iki kadın arasındaki duygusal iletişimi fark etmez, oraya kötü niyetlerle geldiğini düşündüğü *Finten*'e hakaret ederek kovar. *Finten*, öfkeyle ve acıyla Lord'a sert bir karşılık vererek orayı terk eder. Yine de Bilanş'a bir kötülük yapmayı düşünmez, onu tekrar takip etmez ya da suçlamaz. Bu durumda Bilanş'ın saf masumluluğu ve iyiliği *Finten*'e dokunmuştur. Tanzimat dönemi romanlarında pek karşılaşılmayan bir durumdur bu; kahramanının kişiliği değişerek iyilik ve kötülük kolayca tanınmayan bir hal alır.

Finten'in ilerleyişi ve son hamlede eserin Londra'da sonuçlanmasının nedeni hakkında farklı biçimlerde düşünmek mümkündür. Hamid'in eserlerinin 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarındaki Osmanlı emperyalizm ve sömürgecilik eleştirisi biçiminde okunabileceği dile getirilmektedir (Kebeli, 2015, p. 154). Bu konuda İnci Enginün de bir açılım sağlayacak fikirler dile getirmiştir. Enginün, *Finten* hakkındaki çelişkili duygularının nasıl biçimlendiğini şöyle anlatır:

"1970 yılında Devlet Tiyatrosu *Finten*'i oynadığında herkes büyülenmiş gibi eseri seyrediyordu. Ta ki Beyrutta vapurdan kucağında *Finten*'le kudurmuş dalgaların içine atlayan Davalacıro, ikinci perdede yine *Finten* ile birlikte sahnede görününceye kadar. Seyircilerin büyük kısmı, belki de hepsi kahkahalarla gülmeye başladılar. Bu beni yeniden eser üzerinde düşündürdü. Yazar eseriyle gerçekten medeniyet ile vahşetin/ilkeliliğin çatışmasını anlatmak isteseydi, Davalacıro'nun *Finten*'i kucağına alarak vapurdan denize atlama sahnesi mükemmel bir bitiş idi. Ama eser bu noktada bitmiyordu. Ahmet Muhip Dıranas da eserin sonraki kısmını korumuştur. Bana sanki, Hâmid eserinde, başka bir şey söylemek istiyor gibi geliyordu. Bu soruyu uzun zaman zihnimde taşıdım. Çeşitli okumalarım Victoria devri İngiltere'si ile *Finten* arasında bir ilişki kurmaya beni zorladı ve bu eserin biraz daha farklı bir yoruma ihtiyaç duyduğuna kanaat getirdim. Sanıyorum ki Hâmid bu eseri ile İngiliz toplumunu anlatmaktadır. Sömürgelerinden gelen taze güçler çok sağlam kurumlara sahip olan bu toplumu geçici olarak sarsabilmektedir, *Finten* ile Davalacıro'nun çocukları olan Ucube'yi de İngiliz toplumundan alabilmeleri ve hep birlikte yok olmaları -veya birbirlerini yok etmeleri- için mutlaka Londra'ya geri dönmeleri gerekmektedir. Hâmid diplomatik bir incelikle, sömürgelerin şimdilik bu toplumu sarsacak güçleri yok, onlar ancak kendi kendilerini tüketebilirler demektedir." (Enginün, 1998, s. 31)

Hâmid'in *Finten*'de ele aldığı meselelerden biri Mehmet Kaplan'ın belirttiği gibi medeniyet ile ilkeliliğin çatışmasıdır (Kaplan, 1987, s. 147). Diğer bir konu da Enginün'ün belirttiği gibi İngiltere'nin sömürgecilik anlayışının eleştirisidir. Nitekim Hâmid bunu *Duhter-i Hindu*'da da açık bir biçimde dile getirir. Fakat bu çalışmada *Finten*'in asıl meselesinin "mezar" olduğu iddia edilmektedir. Oyunun belki de en can alıcı sahnesi olan Beyrut'taki sahneden sonra konunun İngiltere'de sonlanması, Enginün'ün belirttiği gibi kafa karıştırıcıdır. Fakat bu son sahne Enginün'ün düşündüğü gibi Londra'yı mekân olarak

oyunun iletisi için önemli bir etken olarak öne çıkarmaya değil, “mezar” kavramını ve dolayısıyla felsefi huzursuzluğu öne çıkarmaya yarar.

Hâmid, “makber” noktasından hareketle yaşam-ölüm tezadını pek çok eserinde felsefi meselelerle ilişkili olarak irdeler. Hatta bu konu onu o kadar meşgul etmektedir ki eserlerinde ölümden sonraki hayata yer verir. Örneğin *Tayflar Geçidi*, *Ruhlar ve Arziler* adlı oyunları ölümden sonra gidilen âlemle ilgilidir. Zaman zaman olağanüstü varlıkları, hayaletleri de eserlerine konu edinir yazar. *Finten*'de de bu tür hayaletlerin *Finten*'e musallat olduğu görülür. Ayrıca bir de mezarlık sahnesi vardır. Bu sahnede, *Finten*, Doktor Tomas'ın yardımıyla veremli bir kızı ölmüş gibi göstererek defnedilmesini sağlamış, sonra da mezarlığa gidip doktorla birlikte kızı mezarından çıkarmışlardır. Bu sahne mezardaki ruhların konuşmalarıyla başlar. Ölümlerin ruhları, mezara gömülmüş bir canlı olmasından rahatsızdır. Fakat asıl dikkat çekici bölüm ruhlardan birinin kendi kafatasını eline aldıktan sonra yaşam ve ölüm hakkında yaptığı Şekspiryen⁴ tirattır. Bu sahne *Hamlet*'i hatırlatsa da burada konuşan kişi yaşayan biri değildir, başkası hakkında değil kendi hakkında konuşmaktadır:

EVVELKİ- (Üstünde bulunduğu mezarın içinden bir kafa kemiği çıkararak) İşte bir sırtmış kelle ki yer altından bütün kâinâta gülüyor! Bu, benim başımdır! Bilmem, dünyadaki hayalime benziyor mu? Yirmi yaşında bir güzel kızın başı!.. Bu kemik parçasının karşısında bütün cihan titriyor; fakat biz gülüyoruz! Bir zaman benim olan bu başla benim şimdi hiçbir münasebetim yoktur. Başım bu hâle gelmiş, fakat ben gülüyorum... Beynimi kurtlar yiyip bitirmiş, fakat ben düşünüyorum. Şeklim, sımam, kıyafetim, teferruatım olan hep bu şeyler fena bu!.. fakat aslım bâki, benliğim daimidir. Rûh-ı ebedînin âşiyân-ı mâzisi olan bu kemikten kafada şimdiden sonra hiçbir fikir ve hayal beslenemez; hiçbir akrep veya çıyan tagaddi edemez, fakat yine bir mânâ-yı ulvînin makarrıdır. Bu da bir cihan-ı fâni, bir küre-i türâbdır. (Tarhan, 1998, s. 252)

Ölümden sonra ruhun yaşamaya devam etmesi ama beden yok olması Hâmid'i düşündürmüş bir meseledir. *Makber* şiirinde de Fatma Hanım'ın öldükten sonra ruh ve beden olarak varlığını sürdürememesi konusu onun için ölümün anlaşılması zor ve inancını sorguya çektiği bir noktadır. Bu açıdan *Finten* için mezar, Hâmid'de olduğu gibi birçok karmaşık düşüncenin ve cevaplarını bulamadığı ya da cevaplarından yeterince tatmin olmadığı bazı soruların kaynağıdır. Oyunun Davalacıro'nun *Finten*'i kucaklayıp dalgalara atıldığı sahneden sonra bitmemesinin nedeni kahramanın mezarla olan savaşının bitmemesi olarak okunabilir. Her ne kadar onun Davalacıroya olan hastalıklı tutkusu, psikolojisini ve hırçın tabiatını tetiklemişse de *Finten*'in yaşama karşı hırsı ya da öfkesi onun aşkının üstünde bir atılımla yaşama bakmasına neden olur. Davalacıro'yu öldürdükten sonra mezarla karşı karşıya gelir. Onun sesini duyar ve ona meydan okur. Sonunda mezara yenilse de *Finten*'in yaşam ve ölüm hakkındaki fikirleri onun basit cinsi duygular peşinde koşan Tanzimat Dönemi kötü kadın tipinden daha farklı, kendine özgü ve daha derin bir karakteri olduğunu ispatlar.

Hâmid'in olağanüstüliklere yer vermesi de dikkat çekicidir. Ölen birinin yeniden dirilmesi, ölümler diyarındakilerin konuşması gibi konular Hâmid'in genel olarak oyunlarında kullandığı temalardır.

DAVALACIRO'NUN NA'ŞI- (Kıyam ederek âvâz-ı bülend ile) Vay!.. Vay!.. Vay!.. Vay!.. (Yine derhal yıkılır.)

FİNTEN- Göreyim sizi ey kevâbis-i bî-vücut, ey âlem-i hâbın eşkal-i acibede görünen bulutları! Göreyim sizi, şu cenazeleri kaldırıp götürünüz!.. Ben *Finten*'i, Kıros ism-i menhusunu taşıyan, babasının mert ismiyle yaşayan *Finten*'i öldüreceğim!.. (Eâcib-i mahlûkat Davalacıro ile Ucube'yî götürürler. Oda تنها ve *Finten* yalnız kalır, kapıları kapayarak) (Tarhan, 1998, s. 377)

⁴ Ayşegül Yüksel Şekspiryen sözcüğünün “edebiyat ve tiyatrodaki, daha çok uzun soluklu şiirsel söylem içeren metinler ve romantik durumları boyutlandıran, düş gücü ile gerçek gözlemleri buluşturan edebiyat ve tiyatro metinleri” için kullanıldığı açıklamasını yapmaktadır (Ezîk 2021). Hâmid'in tiyatrolarında pek çok Şekspiryen tirada rastlamak mümkündür.

Tuhaf mahluklar olarak adlandırdığı ve cenazeleri götüren mahlukların ne olduğu tam olarak anlaşılmaz. Fakat *Finten*'in onlarla olan irtibatı zaman zaman onun delirmiş gibi hırçınlaşmasına zaman zamansa tüm hırçınlığının sebebi bu mahluklarmış gibi hissedilmesine neden olur.

Aşağıda *Finten*'in söylediği şiirde gerçeği arayan klasik bir oyun kahramanının söylemi görülür:

Hayal!.. Hayal!.. Hepsi hayal, hepsi hâb!..
Hayâlât-ı bî-esâs u bî-hisab!
Bu acayib-i mahlakat, bu eşkâl,
o kevâbis-i mehîbe, o zilâl,
bu duyduğum sesler, bu gördüğüm kan;
mezara giren, mezardan çıkan
Kiros'lar, Melvil'ler, o ser-i maktû',
o seyf-i katı', o sabî-i masrû',
o seyahat, o fırtına, kıyamet,
o sevdâ-yı intikam, bu nedamet;
Dik'ler, Bilanş'lar, o aşk u hevâlar,
o dâr-i yetimler, dâr-ı şifâlar;
Doktor Tomas, o insan-i mükemmel;
sahrâ-yı cünûn, bu dâr-ı muhayyel;
Leydi Dik, o teşrîh; Davalaciro,
o dîvlerden daha büyük mahluk, o
milyonlarca halkın fevkinde heykel!
Finten, o güzel, o hüsn-i müstaskal,
o aşk-ı şedîd ü harîs ü hakîr;
hepsi hayâl u hâb, hâb-ı bî-ta'bir!
Mâzi, kâbus; hâl, bir nâim-i seyyâr;
âti ise gâh yerde kalır bir gubâr,
gâh semâya çıkar bir buhâr! Peki;
ne bu korkutur beni, ne öteki.
Ben yine bakmayıp sağıma, soluma,
bu halde devam ederim yoluma! (Tarhan, 1998, s. 377)

Finten, hayatında yeri olan herkesi kaybetmiş, yalnızlığın şaşkınlığıyla hayatı anlamaya çalışmakta, yaşananların bir hayal gibi görüldüğünü, rüya görmüş gibi olduğunu şaşkınlıkla fark etmektedir. Hayatından geçen insanları sırasıyla hatırlar ve hepsinin tıpkı kendisi gibi gerçek olmayan hayaller olduklarını söyler. Bu tıpkı Davalaciro'ya olan hastalıklı bağlılığı gibidir. Ona hem aşiktir hem nefret eder. Ondaki uzaklaşmak ister ama ona çekilir. Bu karmaşık duygular, tezatlardan doğar. Yaşam-ölüm, varlık-yokluk, iyilik-kötülük gibi tezatlar anlaşılabilir ikilikler yaratır onda. Bu ikilikler Hâmid'in eserlerinde daima duyulur. Bu ikiliklerin yarattığı huzursuzluğun neye benzediği ise *Finten*'in karakterinde somutlaşır.

Oyunun sonuna gelindiğinde *Finten* için geçmiş, şimdi ve gelecek anlamsızdır artık. Peki neyden ve neden korkmak lazım, diye sorar kendi kendine. Aslında asıl aradığı cevap bununla ilgilidir. Gerçek ve rüya arasında kalan *Finten*, gerçeği aramaktadır:

Hani ya hakikat?. İşte hep rüya!..
 Beklediğimiz mücâzât, hani ya?
 Mâdem ki onu göstermiyor hilkat,
 şimdiki halde bundadır hakikat.
 İşte zıllar münhezim, tayflar sâkit,
 işte hep hayâlât zâil, ben sâbit!..
 Hani Kuros, Melvil, Davalaciro?
 İşte onlar yok, *Finten*, ne varsa o!
 İffet, hıyanet, mesûbât, menâhi,
 mevt, ba's-ı mevt, havf-ı mevt, hepsi vâh,
 darbe-i akl ile hepsi târ u mâr!
 Hani ya hakikat?
 YER ALTINDAN BİR SES
 İşte ben!
 (Bir büyük alâmet-i hârâ zuhûr eder.)
 FİNTEN- (Mebhût u hâim)
 Mezar! .
 (Kaçmak ister. muktedir olmaz. sendelemeğe başlar.)
 MEZAR
 Ey zıll-ı bî-tâb, hâbgâhına gel!
 FİNTEN
 Âh!.. Âh!.. (Düşerek) Kimindir bu beni vuran el?..
 (Bir cihete hasr-ı nazar-ı infialle)
 Lord Dik!.. Bılanş'la hâb-ı nazdan bîdâr, (Zehr-i hand ile)
 Ah!.. Bir nazar bile etmiyor gaddâr!
 MEZAR
Finten, *Finten*! İstigfar-ı zünûb et!..
 Fitnen- (Muhtazır)
 Etmem.
 MEZAR-
 Ey dehâ-yı şerîr, gurûb et!
 FİNTEN- (Bî-hûş, kıyam ederek)
 Gurûb değil, güzâr edeceğim, çekil!.. Ey mezar! Benim mağribim sen değil, mezarım sen değil, ey mevc-i siyah, fakat bir kırmızı denizdir ki. Â!
 (Devam edemeyip düşer.) (Tarhan, 1998, s. 378-79)

Kimsenin görmeyip de sadece kendisinin gördüğü hayaletler ya da mahlukları da artık susmuş, *Finten* sessizlikle baş başa kalmıştır. Gerçeği arayan ama gerçeğin ne olduğunu her sorduğunda sessizlikle

karşılaşan kahramanın felsefi huzursuzluğu, onu yok olma isteğine sürükler. Aradığı gerçek “mezar”dır. Sorularına cevap veren ve onu tehdit eden, ölümdür aslında. Her ne kadar buna dirense de yenik düşeceğini bilmekte ama kibri bu yenilgiyi kabul etmesini engellemektedir.

Ahmet Hamdi Tanpınar, Hâmid'in mizaç itibarıyla trajik, esrarlı, uzak memleketlerin, istisnâinin peşinde olduğunu vurgular (Tanpınar, 1969, s. 562- 563). *Finten*'in Kanadalı olması, olayların İngiltere'de geçmesi, Hindistan ve Avustralya'yla ilgili olmasının yanı sıra en hareketli sahnelerin de Beyrut'ta geçmesi Hâmid'in bu mizacının göstergelerinden biri kabul edilebilir. Özetle Hâmid, “istisnâi'nin peşinde olduğu için *Finten* dönem roman ve tiyatrolarında çizilen kadın portresinden farklı özellikler gösterir.

Sonuç

Abdülhak Hâmid Tarhan'ın eserlerinde kadın kahramanların dönem yazarlarının eğilimlerine benzer izler taşıdığı söylenebilir. Fakat *Finten*'de çizdiği kadın portresinin Tanzimat Dönemi yazarlarının kadına bakışları ve kadını modernleşmenin bir simgesi olarak düşünmeleriyle pek ilgisi yoktur. Hâmid, *Finten* karakterinde tezatları ve çelişkileriyle “mezar” metaforunu işler. *Finten*, kötü kadın tiplemesinin ihtirash, ahlâksız ve hatta sebepsiz salt kötülük simgesi olarak eserde yer almış, karşısında masumiyet ve ahlakın temsilcisi Bilanş konumlandırılmış gibi görünse de Bilanş, silik bir tip olarak kalır ve *Finten* oyunun baş kahramanı olarak dikkati çeker. Onun karmaşık kişiliği, Davalacıro'ya aşkı, gayrimeşru çocuğuna soylu bir isim bulmak için çevirdiği entrikalar, onun sevme yeteneğinin işareti olabilir. Fakat bu çok belirsiz denilebilecek duygusal bağ daha çok nefret söylemlerinde kendini gösterir. *Finten*, etrafındaki herkesten ve her şeyden nefret ederken aslında kendi kendisinden nefret eder. Başkalarını yok etmek isterken aslında kendi kendini yok etmek ister. Oyunun sonunda mezara baş kaldırması ve kendini yok edeceğini söylemesi de bunun ispatıdır. *Finten*, İngiltere'de soylular arasında yer bulmaya çalışırken o sosyal hayatın ikiyüzlülüğü ve sahteliğinin bir ürünü olduğunu ima ederek diğer insanlara muamele eder bu durum onun kendini yok etme isteğini artırır. Onun kimsenin görmediği olağanüstü mahlukları görmesi, onlardan bazen korkması bazen meydan okuması kendi benliğiyle savaşının bir işareti gibidir. Sonuç olarak Hâmid, Tanzimat Döneminin alışıldık kötü kadın tipinin çok ötesinde kendi metafizik endişelerinin eserlerine yansıma biçiminin bir ürünü olarak *Finten* karakterini yaratmıştır.

Kaynakça

- Akıncı, G. (1954). *Abdülhak Hâmit Tarhan: Hayatı, Eserleri ve Sanatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Altıkulaç Demirdağ, R. (2010). *Abdülhak Hâmid'in Eserlerinde Millî ve Felsefî Unsurlar*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- And, M. (1972). *Tanzimat ve İstibdat Döneminde Türk Tiyatrosu 1839-1908*. Ankara: Mars Matbaası.
- Demircan, A. (2003). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Aydınlık Bir Yüz: Abdülhak Hâmid Tarhan*. Ankara: Bilkent Üniversitesi Yayınlanmamış Master Tezi.
- Ebuzziya Tefvik. (2006). *Yeni Osmanlılar İmparatorluğun Son Dönemindeki Genç Türkler*. Haz. Şemsettin Kutlu. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Enginün, İ. (1998). Duhter-i Hindû, *Finten*. *Abdülhak Hâmid Tarhan Tiyatroları 3*. Hazırlayan: İnci Enginün. İstanbul: Dergâh Yayınları, 7-33.
- Ezik, A. (2021). Yüzyılların Sahne Büyücüsü: Ayşegül Yüksel ile Söyleşi IV. *Sanat Kritik*. 5 Temmuz 2021. <https://sanatkritik.com/soylesi/yuzyıllarin-sahne-buyucusu-aysegul-yuksel-ile-soylesi-iv/>

- Gürsoy, B. (1981). *Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Tiyatro Eserlerinde Kadın*. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kaplan, M. (1987). *Finten* Piyesinde Çatışan Şahıslar Değerler ve Hayaller. *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 2*. Ankara: Dergâh Yayınları, 144-152.
- Kara, M. (2019). *Modern Türk Şiirinde Felsefi Bir Kavram Olarak Endişe (1860-1896)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karaburgu, O. (2018). *Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Tiyatro Eserlerinde Kadın*. 2.Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Antalya, Türkiye, 7-8 Aralık 2018, cilt.3, 847-854.
- Kebeli, S. (2015). *Ottoman Reflections on Gender, Class and Race in Victorian England: Abdülhak Hamid Tarhan's Finten*. University of Washington. Interdisciplinary Ph.D. Program in Near and Middle Eastern Studies.
- Kılıçbay, M. A. (1983). Osmanlı Aydını, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, cilt: I. İstanbul: İletişim Yayınları, 55-60.
- Mardin, Ş. (1983). Tanzimat ve Aydınlar. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, cilt: I, İstanbul: İletişim Yayınları, 46-54.
- Mermer, K. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e değişen paradigmada metafizik farklılık: Abdülhak Hâmid Tarhan*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İslâm Tarihi ve Sanatları (Türk-İslâm Edebiyatı) Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Nahid Sırrı. (1937). Abdülhak Hâmid'in Tiyatro Eserleri. *Ülkü*. 56, 122.
- Safi, İ. (2004). *Arşiv Belgelerine Göre Abdülhak Hâmit Tarhan*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Soydaş, H. (2021). Abdülhak Hâmid Tarhan'ın Paris Yaşamının *Divâneliklerim Yahut Belde Adlı Eserine Yansımaları*. *Selçuk Türkiyat*. (52), 115-142.
- Şehabeddin Süleyman (1329). Abdülhak Hâmid hayatı ve sanatkâr. İstanbul: Cihan Matbaası.
- Tanpınar, A. H. (1969). *Edebiyat Üzerine Makaleler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tarhan, A. H. (1997). Makber. *Abdülhak Hâmid Tarhan Bütün Şiirleri 2*. Hazırlayan: İnci Enginün. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (1998). *Finten*. *Abdülhak Hâmid Tarhan Tiyatroları 3*. Hazırlayan: İnci Enginün. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (2002). Tarık yahut Endülüs'ün Fethi. *Abdülhak Hâmid Tarhan Tiyatroları 5*. Hazırlayan: İnci Enginün. İstanbul: Dergâh Yayınları.

23. Özen Yula'nın "Sır" anlatısında anlatım teknikleri

Murat TAN¹

APA: Tan, M. (2023). Özen Yula'nın "Sır" anlatısında anlatım teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 401-415. DOI: 10.29000/rumelide.1379175.

Öz

Anlatıların üslubunu oluşturan temel unsurlardan biri olan anlatım tekniği, yazarın, okuyucuya aktarmak istediği duygu, düşünce, bilgi, mesaj vb.nin estetik ifade şekli ve yoludur. Geçmişten bugüne, ortaya çıkan sanatsal, sosyal, bilimsel vb. gelişmelerin etkisiyle çeşitlenen anlatım teknikleri, anlatıların giderek karmaşık bir hâl almasında ve nitelikli sayılmasında önemli role sahiptir. Bu çalışmanın amacı, edebî eserlerinde postmodern açılımlara yer veren Özen Yula'nın "Sır" adlı anlatısında ön plana çıkan anlatım tekniklerini tespit etmek ve -metinden alınan örnekler üzerinden- kullanım biçimine göre değerlendirmektir. Çalışmanın giriş kısmında, incelenen eser ve yazarı ile ilgili bazı temel bilgilere yer verilmiştir. İnceleme kısmının başında anlatım tekniklerinin anlatılardaki işlevine ve önemine değinildikten sonra anlatım tekniklerinin "Sır"da nasıl yer aldıkları üzerinde durulmuştur. "Sır"da ön plana çıkan ve değerlendirilen anlatım teknikleri tasvir, laytmotif, diyalog, iç diyalog, iç monolog, geriye dönüş, özetleme ve kolajdır. Yula "Sır"da, bu anlatım teknikleri vasıtasıyla, bireyin psikolojik durumu, karmaşık iç dünyası, yabancılaşması, kimlik probleminin yanı sıra modern çağın bir yaşam gerçekliği olan parçalanmışlığı ve kopukluğu kurgusal gerçeklik üzerinden ortaya koymuştur. Trajik olaylarla baş edemeyip dağılan bir aileyi konu alan "Sır"da başvurulan üstkurmaca yapı, metinlerarasılık/türlerarasılık ve anlatım teknikleri metnin çok anlamlılığını ve çok sesliliğini sağlamıştır. Ayrıca bu anlatım araçları; olay, kişi, mekân, mesaj, izlek gibi anlatı unsurlarını detaylandırmış ve "Sır"a postmodern açılımları barındıran özgün bir anlatı kimliği kazandırmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk edebiyatı, Özen Yula, Sır, anlatım teknikleri, anlatı

Narration techniques in Özen Yula's "Sır" narrative

Abstract

The narration techniques are one of the basic elements of the narrative style. It is the aesthetic expression of feelings, thoughts, information, messages, etc., which the author wants to convey to the reader. The narrative techniques, which have varied from the past to the present, as a result of artistic, social, scientific, etc. developments, have played an important role in making narratives increasingly complex and qualified. The aim of this study is to identify the narrative techniques that appear in Özen Yula's "Sır" and evaluate them according to their usage - on the basis of examples taken from the text. The introductory part of the study contains some basic information about the work being studied and the author. At the beginning of the review, after discussing the function and importance of narration techniques in narratives, the focus was on how narration techniques are included in "Sır". The narration techniques that emerge and are evaluated in the "Sır" are descriptive, leit-motiv (main theme, central motif), dialogue, interior dialog, interior monologue, flashback, summarization, and

¹ Dr. Marmara Üniversitesi, Türk Dili Bölüm Başkanlığı (İstanbul, Türkiye), murataan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0158-7010 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379175]

collage. These narration techniques have enabled the detailing of narrative elements such as event, person, place, message, theme, and the acquisition of an original narrative identity of the "Sır", which has postmodern features.

Keywords: Turkish literature, Özen Yula, Sır, narration techniques, narrative

1. Giriş

1965 yılında Eskişehir’de dünyaya gelen Özen Yula (tam adı Mutlu Özen Yula), Hacettepe Üniversitesi Ekonomi Bölümünü bitirmiştir. Sanata olan ilgisi dolayısıyla üniversitede okuduğu bölümden uzaklaşmış, teorik ve uygulamalı olarak sanatsal faaliyetlerde bulunmuş, yanı sıra Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde, tiyatro alanında akademik çalışmalar yapmıştır. Yula, 1991 yılında tamamladığı “Postmodernizm, Peter Handke Tiyatrosu, Peter Handke'nin Kaspar Adlı Oyununa Postmodern Bir Yaklaşım Denemesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, postmodernizmle ilgili hem teorik hem de uygulamalı bir incelemede bulunmuştur. Tiyatro alanına ulusal ve uluslararası düzeyde yoğunlaşmakla beraber Yula; dergi editörlüğü, reklam metni yazarlığı, kreatif direktörlük, rejisörlük yapmış; deneme ve anlatılar ortaya koymuştur. Yula’nın, tiyatro ve anlatıları biçim ve içerik açısından modern ve postmodern özellikleriyle dikkati çekmektedir.

Eserlerinde, modern dünyada ortaya çıkan ve postmodern anlatılara yoğun bir şekilde yansıyan yeni sorunlara ve bu sorunlar karşısında bocalayan bireye eğilen Özen Yula, yaklaşımlarında çoğulcu ve melez olmayı önceliyor. Yula’nın, bireyi özellikle kimlik ve ötekilik kavramları üzerinden anlatmaya çalıştığı “metinlerin[in] tümünün ideolojik söylemlerle ve güç ilişkileriyle hesaplaşmaya çalıştığı görülmektedir. Yazarın, 1980 sonrası ve buna bağlı olarak öncesinde, Türkiye’de yaşanan çelişkilerle, kimliklerin tanımlanma biçimleriyle, merkezî otoriteyle, sınıf kavramıyla, cinsellikle, kadın-erkek ilişkileriyle, Cumhuriyet ideolojisiyle ve resmî tarihle de hesaplaşmaya çalıştığı söylenebilir.” (Meriç, 2010; 2).

Özen Yula’nın, bu çalışmada üzerinde durulacak olan “Sır” başlıklı anlatısı, 1994 yılında yayımlanan *Kayıpkent Üçlemesi* kitabının içindeki üç anlatıdan ilkidir. “Sır”la birlikte kitaptaki “Eflatun Hata” ve “Sessiz Kuğuların Uykusu”nun oluşturduğu üçleme, modern çağın kent yaşamında bireyin karşı karşıya kaldığı yabancılaşma başta olmak üzere yalnızlık, kimlik bunalımı, ideolojik bölünmeler, sınıfsal ayrışmalar vb. sorunlara eğilen anlatılardır. Yula, kenti bu sorunların odağına yerleştirdiği için kitaba da bu ismi vermiş olmalıdır. Birçok ortak noktaya rağmen üç anlatı kurgu, olay, dil ve anlatım özellikleri bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Özellikle “Sır” postmodern açılımlara sahip anlatı özellikleri açısından dikkati çekmektedir. Yula’nın, eserini oluştururken öyküleme sanatının gereklerine ve edebî ölçütlere oldukça bilinçli yaklaştığı görülmektedir.

İki yüz sekiz sayfadan oluşan kitabın yetmiş dokuz sayfasını “Sır” anlatısı oluşturmaktadır. Yula, klasik öykünün özellikleri açısından hacim olarak uzun sayılabilecek anlatısını herhangi bir başlık ve sayı ile ayırt edici bir şekilde bölümlere ayırmamıştır. Bunun yerine olay zamanının yayıldığı aylara bu işlevi yüklemiştir. Anlatıda, “Ey,lül!” , “E, kim!” , “Kas’ım!” , “Ar, alık!” ay isimleri belirtildiği şekliyle ve sayfanın en üstünde farklı bir yazı ve punto biçimi olmadan kendisinden sonra gelen yazıdan bir satır boşluk bırakılacak tarzda yazılmıştır. Bu ay isimleri, olayın zamanına işaret etmenin yanında bir anlamda metnin bölümleri olarak da işlev görmektedir.

Başkışisi ve anlatıcısı bir cüce olan "Sır"da, diğer kişiler, aile içindeki rolleriyle (baba, anne, abla gibi) temsil edilmektedir. Kurgusunda yoğun bir şekilde geriye gidiş (flash back) tekniğine yer verilen anlatıda üstkurmaca bir yapı söz konusudur. Anlatıcı, anlattığı hikâyeyi yer yer karşısında biri/leri varmış edasıyla anlatır. Anlatıcı daha anlatının başında "hikâye anlatma"ya dair görüşler ortaya koyar.

"Sır" için söz konusu edilecek bir diğer husus Yula'nın, metin içinde şiir, efsane, tiyatro, sinema ve fotoğraf gibi farklı sanat türlerinden yararlanmasıdır. Özellikle tiyatro, sinema ve fotoğraf gibi göstermeye dayalı sanat türlerinin, söze/anlatmaya dayanan anlatıyı zenginleştirici tesirleri söz konusudur. "Genelde melez yapılara ve anlatı biçimlerine açığım." (Sert, 2021; 12) diyen Yula, "Sır" anlatısında da bu yaklaşıma uygun hareket etmiş ve anlatma ve göstermeyi koşutlamıştır.

2. "Sır" anlatısında anlatım teknikleri

Anlatıcının anlatmak istediği duygu, düşünce, bilgi, mesaj vb.nin estetik ifade şekli ve anlatıda okuyucuya ulaşmanın etkili yollarından biri olan anlatım tekniği, anlatıcı-okuyucu arasında gerçekleşen iletişimde, bir üslup özelliği olarak eseri meydana getiren malzemenin işlenme biçimidir. Bu işlevleri dolayısıyla her yazar, amacına ve iletmek istediği mesaja en uygun ifade yollarını bulmak ve onu anlatının içinde uygun yerde konumlandırmak durumundadır. Önemi zamanla daha çok fark edilen anlatım tekniklerinde günümüze gelene değin çeşitlilik artmıştır. Klasik anlatı türlerine kıyasla modern ve postmodern anlatı türlerinde, yapı ve içeriğin daha fazla iç içe geçmesinde ve daha karmaşık eserlerin verilmesinde anlatım tekniklerindeki çeşitliliğin etkisi göz ardı edilemez.

Üzerinde düşünülmesi ve titizlikle planlanması gereken anlatım tekniğinin, "Anlatı nasıl anlatılmalı?" sorunsalıyla doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Dilin varlığını da söz konusu edersek anlatım tekniğinin, üslup ve içerik planlama konusu olduğunu da söyleyebiliriz. Bundan dolayı anlatım tekniğinin ne olacağı sorunsalı, anlatıdaki konu, izlek ve diğer içerik unsurlarıyla bağlantılıdır. Konu, izlek, psikolojik durum, kişi-mekân ilişkisi, rüya vb. hususlar, diğer anlatı unsurları arasında uyumunun sağlanması açısından uygun anlatım tekniği ile ortaya konulmalıdır. Örneğin anlatı kişilerinin, içinde bulunduğu farklı psikolojik durumlarının anlatılması için başvurulacak tekniğin farklılık göstermesi beklenir.

İlk anlatılardan beri anlatı konularının, insan ve onunla ilişkili dış âlem olduğu göz önüne alındığında sanatkârlık açısından değişenin daha çok dille bağlantısı olan anlatım teknikleri olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle yazının kullanılmasıyla beraber dilin geniş ifade imkânlarına kavuşmasının yanı sıra bilimde-tekniğe sağlanan ilerlemeler, zaman içinde değişen yaşam biçimleri gibi birçok husus, anlatım tekniklerinde değişimi kaçınılmaz hâle getirmiştir. İnsanın istek, hayal ve beklentileri; hayat içinde karşı karşıya geldiği olaylar, sorunlar, sorumluluklar ve zorunluluklar zamanla daha karmaşık hâle gelerek değiştiğinden bunların anlatılardaki ifade araçları da değişmiş ve çeşitlilik kazanmıştır. Bu çeşitliliğin oluşmasına "öznel zaman anlayışının ve 'bilinçaltı'nın keşfedilmesinin rolü"nü (Arı, 2008; 88) de eklemek gerekir.

Postmodern yönü ağır basan "Sır"da, nedenselliğe bağlı olmama (olay diziliminde sebep ilkesine yer vermeme), her şeyin boşlukta kalması, boyutsuzluk, çok seslilik, parçalanmışlık, kopukluk, belli kalıpların içine hapsedilmeme, somutlaştırmaya gerek duymama, yer yer gerçek ve düşün iç içe girmesi, yanılmatmada dilin bir araç olarak kullanılması, masalsı ve flu bir ortam oluşturacak unsurlara ağırlık verilerek "sır/giz" duygusunun körüklenmesi gibi postmodern anlatı açımlarının sağlanmasında, bu çalışmada üzerinde durulan anlatım tekniklerinin katkısı bulunmaktadır. Birbirinden farklı anlatım

tekniklerinin kullanılmasını zorunlu kılan bu postmodern açılımlar, aynı zamanda "Sır"da çok çeşitli anlatım tekniklerinin kullanılma sebebini de ortaya koymaktadır.

Çeşitlilik barındıran anlatım tekniklerinin sınıflanmasında farklı -ve bazen zıt- yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu teorik ayrışmalara girmeden, doğrudan, aşağıda ismi verilen anlatım tekniklerini, - temel özellikleri yer yer detaylandırarak- "Sır" anlatısı özelinde değerlendireceğiz. "Sır"da ön plana çıkan anlatım teknikleri tasvir, laytmotif, diyalog, iç diyalog, iç monolog, iç çözümleme, geriye dönüş, özetleme ve kolajdır.

2.1. Tasvir

Tasvir tekniği (description), roman ve hikâyede sıkça -diğer anlatım tekniklerine kıyasla en çok- başvuru alan bir anlatım tekniğidir. Bir olay etrafında; kişi, mekân, zaman unsurlarına dayanan bu iki anlatım biçiminde özellikle kişi ve mekâna ait unsurların, okuyucunun zihninde belirmesi için dilin somutlaştırma özelliğinden yararlanır. "... kişi, zaman, olay, mekân gibi unsurları, sanatın sağladığı imkânlardan yararlanarak görünür kılma[nın]" (Tekin, 2001; 199) yolu olan tasvir bir anlamda sözcükler vasıtasıyla, anlatı unsurlarını tarif etme, zihinde canlandırma tekniğidir. İlk anlatılardan beri var olagelen bu teknik, romana kıyasla hikâyede daha az başvuru alan bir araçtır. Hikâyelerde genellikle tasvirlerin yer aldığı kısımlar romanlardakinden daha kısadır. Bunda iki türün hacim imkânlarının farklı olmasının ve hikâyenin daha yoğun bir anlatıma dayanmasının etkisi vardır.

Tasvir tekniği "Sır"da mekân ve kişilerin ayırt edici özelliklerinin ortaya konulması anlamında daha kısa, olayın akış hâlinin detaylandırılmasında daha uzun pasajlar şeklinde uygulanmıştır. Aşağıdaki ifadelerde gerçekleşme hâlindeki bir olayın tasviri söz konusudur:

"Emprime olduğunu belli eden bir elbise var üstünde. Arkasındaki kameriyenin sol tarafında yetişen kamelyalardan birini hoyratça koparır, eline alır. Dudakları ezber edilmiş bir gülümseyiş ile aralıktır. Fotoğrafçı, o kadının cevvalliğini fotoğrafta yakalar. Bakan görür, gören anlar. Kadın, gözlerinden sevgiyi siler. Rüzgâr buklelerini savururken fotoğraf çekilir." (Yula, 1994; 77).

Bu ifadeler; yönetmene yardımcı olmak isteyen ve oyuncuların nasıl davranması gerektiğini ortaya koyan bir senariste ait film senaryosundaki tretmanı andırır. "Sır" anlatısındaki bu tasarrufa, Yula'nın, farklı türler arasında geçiş denemelerinin anlatım teknikleri üzerindeki etkisi olarak bakmak gerekir.

Yula, bu hacimli anlatıda neredeyse hiç kişi tasviri yapmaz. Bunun yerine anlatıda yer verdiği fotoğraflar üzerinden kişilerin, okuyucunun zihninde canlanmasına yardımcı olur. Bundan dolayı fotoğraflar anlatıda tasvir tekniğinin yerine kullanılmıştır denilebilir. Bu çalışmanın kolaj tekniği alt başlığında fotoğrafların anlatı içinde gördükleri işlevler üzerinde durulacaktır.

Anlatıdaki "Birörnek giyinmiş adamlar evin her yerini aradılar." (Yula, 1994; 22) ve "Başlarında da yaşlı, uzun saçlı bir adam vardı." (Yula, 1994; 40) cümlelerinde görüldüğü gibi kişi tasvirlerinde çok kısa ve genel geçer ifadeler kullanılmakta, kişinin tekilliğini ve özgün kişiliğini ortaya koyan ifadelere yer verilmemektedir. Yula, bu anlatım tarzı aracılığıyla, anlatı kişilerini ayırt edici özellikleriyle ortaya koymak ve onlara isim vermek yerine onların, toplumun içinde her yerde rastlanılması mümkün bireyler olduğunu vurgulamaya çalışmaktadır. Ayrıca okuyucudan, anlatı kişilerinin iç dünyası, açmazları, bunalımları, yaşam biçimleri ve toplumsal rolleri üzerinde odaklanmasını istemektedir.

"Sır"da kişi tasvirlerinde kendini gösteren eğilim mekân için de söz konusudur. "Ahşap, kocaman bir evin içindeyim. Tavan çok yüksek. Duvarlara kireç atılmış." (Yula, 1994; 29) ifadelerindeki mekân tasviri

de oldukça kısadır. Yula, mekânı anlatmak için zorunlu birkaç öğeye değindikten sonra tasviri bitirir. Bu tutum, anlatılmayan durumların tamamlanmasını okuyucunun zihninin geniş imkânlarına bıraktığı için çok anlamlılığa kapı aralar. Örneğin yukarıdaki mekân tasvirinden hareketle okuyucu; evin eski bir konak olduğu, orada yaşayan kişilerin köklü bir geçmişe sahip olduğu ve konak sahiplerinin trajik durumlar yaşamasının nedeni olarak yeni yaşam koşullarına uyum sağlayamaması vb. yorumlarda bulunabilir.

2.2. Laytmotif

Sözlükte "bir opera veya müzik parçasında zaman zaman tekrarlanan nağme, kılavuz motif, ana motif" (Redhouse, 563) anlamları verilen laytmotif (main theme, central motif), "müzikten edebiyata geçmiş bir kavram ve anlatım tarzıdır." (Çetişli, 2004; 111). Anlatılarda sık başvurulan bu anlatım tekniğinde bir tavrın, durumun, hareketin veya sözün çeşitli gerekçelerle tekrar edilmesi söz konusudur. Bu tekrarlar anlatıda sürekliliği ve okuyucunun dikkatinin canlı tutulmasını sağlamanın yanı sıra olay kişilerinin karakterize edilmesinin de bir yoludur. Ayrıca laytmotifler anlatıya "estetik ve simetrik değer" kazandırır.

Özen Yula'nın yazdığı "Sır" da, laytmotif anlatım tekniği kapsamında kullanılan üç unsur bulunmaktadır: tavan arası, sır ve ölüm.

"Sır" da yirmi dokuz defa tekrar edilen tavan arası sözcüğü, olayın mekânı olan müstakil bir evin tavan arasını ifade eder. Dede, nine, baba, anne, abla, ağabey ve cüceden (en küçük erkek kardeş) oluşan bir ailenin oturduğu evde, göz önünde olmaması gereken eşyaların atıldığı, ortalıkta yapılması ayıplanan davranışların yapıldığı ve tehlikeli işlerin gerçekleştiği yerdir tavan arası. Gerçekte birçok evin tavan arası bu işlerin yapıldığı yerdir. Yula da tavan arasını, anlatısında bu işleviyle kullanmıştır. Anlatıda, aile bireylerinin tamamının bir şekilde ilişkili olduğu tavan arası; ölen dedenin ışıltısının ablaya görüldüğü, ağabeyin teyzesinin kızıyla buluştuğu, ablanın ve ağabeyin -ideolojik fikirleri dolayısıyla- bomba yapımında kullanılan malzemeleri koyduğu ve bomba yapımını gerçekleştirdikleri... saklı ve sırlı bir yerdir. Kişilerin tavan arasına çıkışı, çoğu zaman, yaşının küçüklüğü dolayısıyla çekinmedikleri cücenin gözleri önünde olmuştur. Kendisine büyümlü bir yer olduğu söylenen ve çıkması yasaklanan tavan arası hakkında cücede âdeta bir saplantı oluşur. Orada gerçekleşenler ve kişilerin neden sürekli gizlice oraya çıktığı kendisinin merakını uyandırır.

Bir diğer laytmotif, anlatıya adını veren "sır"dır. Metinde on yedi yerde geçen "sır" bir laytmotif olarak başkışı cücenin algı, dikkat, merak ve sezileri vasıtasıyla ortaya çıkar. Tavan arasında yaşananların, önceleri cüceden bir sır olarak saklanması ve oraya çıkmasının cüceye yasaklanması bu sırrın özünü oluşturur:

"Güç bela bir hafta daha yasağa uydum. Sonra o fısıltıyı işittim.

Geceleri, uykularımı bir fısıltı böler olmuştu. Işık gibi bir ses:

– Sır, diyordu durmaksızın." (Yula, 1994; 15).

Sonunda merakına yenilen ve yasalara aldırış etmeden tavan arasına çıkan cüce, ilkin orada yaşananların tam ayrımına varamasa da orayı sever. Kendisinin de artık tavan arasıyla gizli bir bağı oluşmuştur. Bu şekilde öğrendiği sır, daha sonraları kurtulmak istemesine rağmen hayatının sonuna kadar -acı verici bir şekilde- kendisini rahatsız eder.

Anlatıda, tavan arasıyla ilişkilendirilen “sır”ın gerçekte ne olduğu açık bir şekilde anlatılmıyor. Anlatının anlatıcısı olan cüce bu sırrın ne olduğunu ifşa etmeyeceğini anlatının içinde tekrar ettiği “sır tek kişiliktir.” ifadesiyle ortaya koyuyor. Özellikle annenin ölümünden sonra cücenin evde yaşadığı yalnızlık ve sonrasında kendisinde fark ettiği değişiklik de sırla ilişkilidir:

“Dehşete kapıldım. Çünkü annemin ölümünden sonra bu evde tek başıma kaldığımı sanıyordum. Oysa sen birdenbire karşıma çıktın.

Sevindim; çünkü artık yalnız değildim.

Tedirgin oldum; çünkü ben hiçbir zaman yalnız değilmişim.

Şanslıyım; çünkü artık tek kişi değilim.

Susmalıyım; yoksa benim sonum olursun.” (Yula, 1994; 66).

Yukarıdaki ifadelerde açıkça anlatılmasa da cücenin duyduğu ses kendi içinden gelen bir sestir. Bireyde ikinci bir kişilik olarak ortaya çıkan bu durum psikolojik bir rahatsızlıktır. Çoğunlukla çocukluk zamanlarında yaşanan ağır travmalar sonucu ortaya çıkmaktadır.² Cücenin, sekiz on yaşlarındaiken aile bireylerinin yaşadığı trajedi karşısında içe kapanması ve bunun sonucu olarak psikolojik açıdan bu tür durumlarla karşılaşması olağan bir durumdur.

Anlatıda baştan sona kadar olaylara eşlik eden bir diğer laytmotif ise ölümdür. Hayatta mutluluğu acılaştırır ve trajediyi artıran temel olgulardan biri olan ölüm bu anlatıda da aynı işlevleriyle yer almaktadır. Anlatıda, ilk olay olarak nitelenebilecek orman gezisi sahnesinden itibaren mutluluktan bahsedilemez. Ailenin bütün bireyleri bir ormana piknik yapmak için gitmişlerdir. Mutlu başlayan bu ortak etkinlik ikinci üzeri uyuyan aile bireylerinden dedenin uykuda ölmesiyle trajik bir hâl alır. Anlatı, bundan sonra birbirini takip eden ölümlerle genişleyip ilerler. Bu ölümlerle sarsılan nine kısa bir süre sonra yaşamını yitirir. Oğlunun “birörnek giyinmiş adamlar” tarafından evde yapılan arama sonrası gözaltına alınıp götürülmesi zaten psikolojik açıdan kötü durumda olan annenin ölümüne yol açar. Ailenin yaşadığı acılara dayanamayan baba sokaklara düşer. Yaşadığı trajediye uzun süre dayansa da abla, tavan arasında yaptığı bombayla -muhtemelen- intihar eder.

2.3. Diyalog

Diyalog (dialog) kelimesi sözlük anlamı itibarıyla “iki veya daha fazla kişi arasındaki karşılıklı konuşma” (Ayverdi, 2005; 727) anlamına gelir. Günlük yaşamın doğal akışı içinde hemen her insanla yapılan konuşma bu kapsamdadır. Yaşamdaki olguları taklit eden anlatı türlerinde de diyalog kaçınılmaz bir şekilde kendine yer bulmuştur. Denilebilir ki eskiden beri bir anlatım tekniği olarak diyalog hemen bütün anlatı türlerinde kullanılagelmiştir. Diyalogda, okuyucu doğrudan doğruya anlatı kişilerinin konuşmalarıyla karşı karşıya gelir. Diyalog tekniği, bazı sınıflandırmalarda dış diyalog ve iç diyalog olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir. Bu çalışmada söz konusu teknik, diyalog ve iç diyalog sınıflamasıyla ele alınacaktır. Buna göre, anlatı içinde kişinin, kendisi dışındaki kişi ve varlıklarla yaptığı konuşmalar diyalog kapsamına alınmıştır.

“Sır” anlatısında, esas olarak anlatıcı kahraman bakış açısı benimsenmiş olsa da anlatı kişilerinin konuşmalarına ve film sahnesi diyaloglarına sık sık yer verilmiştir. Bundan dolayı “Sır”da en çok başvurulan anlatım tekniği diyalogdur. Bunda “Sır” yazarının diyaloga dayanan birçok tiyatro eserinin

² Bahsi geçen hastalık hakkında daha geniş bilgi için bakınız: Frank W. P Utman, *Çoklu Kişilik Bozukluğu-Teşhis ve Tedavi*, Çev.: Mustafa Topal, Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları, İstanbul 1989.

bulunmasının da tesiri olsa gerek. Aşağıda, anlatımın kişileri (cüce ile ağabey) arasında gerçekleşen ilk diyaloga yer verilmiştir:

- Ağabey, sana bir şey soracağım!
- Ne soracaksan hemen sor! Fazla vaktim yok. Okula gideceğim.
- Peki! Sır ne demek?
- O sözcüğü nereden duydun?
- Kimseye söylemeyeceğine söz ver!
- Söz!
- Dün gece bir ses duydum. Isık gibi bir ses bana devamlı 'Sır' dedi." (Yula, 1994; 16).

Anlatıda olay, kişiler arasındaki konuşmalar vasıtasıyla genişlemekte ve detaya ilişkin hususlar bu teknikle ortaya konulmaktadır. Örneğin, anlatıda bir izlek olan tavan arası ve orada yaşananlar diyaloglar vasıtasıyla detaylandırılır.

2.4. İç diyalog

Olaya dayalı metinlerde figürlerin, karşılarında biri varmışçasına yaptıkları iç konuşma ve iç tartışma olarak ifade edilebilecek olan iç diyalog (interior dialog) tekniği, yazarların figürler üzerinden olayı ve ona bağlı unsurları derinleştirmesinin önemli bir yoludur. İç diyalog tekniğini özellikle anlatıcı kahraman bakış açısıyla yazılan metinlerde sıkça görmek mümkündür. Ayrıca, sadece bir figürün bakış açısından hareketle anlatılan iç aktarımların esas olması dolayısıyla iç monolog tekniğiyle benzerlik gösterse de "İç diyalogu şekillendiren cümleler, gramer kurallarına uygun olarak vücut bulur. Cümlelere genellikle konuşma havası hâkimdir. Cümleler, kişinin o anki psikolojisine göre, telaş ve heyecanına, sevinç ve kederine göre şekillenir ve öylece okuyucuya yansır." (Tekin, 2001; 259). Kısmen tartışmacı bir üslup tercih edildiğinden cümlelerde özellikle soru kalıpları kullanılabilir.

"Sır"da aynı zamanda olay anlatıcısı olan cücenin şu ifadeleri iç diyalog şeklinde ortaya konulmuştur:

- "Uzun olan sen misin, ben miyim? Birimizden birinin cüce olması gerekir. Ben uzunum. Öyleyse cüce olan sensin. Oysa sen de benimle aynı boydasın. Cüce olan kim?"
- "Suda değilsin; aynada değil! Bir evin içinde yaşayıp gidiyoruz. Huzursuzluk çıkarma işte! Tavanarasındaki sırrı hatırlayamıyorum!"
- "Sahi, o ayna ne oldu? Hani, üstünde ninemin nefesini taşıyan ayna; ne oldu o?" (Yula, 1994; 67).

Karşısında biri varmış gibi konuştuğu bu diyalog örneğinde cücenin aynı zamanda içinde bulunduğu psikolojik duruma ilişkin bazı hususlar da ortaya konmaktadır. Karşısında bir şekilde birinin var olduğuna dair kesin kanaat, konuşanın kişiliğinin bölündüğünü, psikolojik bazı huzursuzluklar içinde olduğunu göstermektedir.

Bahsi geçen diyaloglar dışında "Sır"da iki ayrı yerde film sahnesi tarzındaki diyaloglara da yer verilmiştir. Bu diyalogların gerçek bir filminden mi alındığı yoksa yazarın kendi kurgusu mu olduğu kesin değildir. Ancak diyalogların tırnak işareti içinde olmaması ikinci ihtimali güçlendirmektedir. Bu diyaloglar, türler arası etkileşim örneği olarak kayda geçmelidir. Cücenin ve aile bireylerinin sık sık film izlediğinin bir göstergesi olan bu diyaloglar, anlatımın olay akışındaki kopukluğu ve gerçekle kurgusal olan arasında gidip gelen bir psikolojik durumu yansıtmaktadır.

2.5. İç monolog

İç monolog (interior monologue) tekniğinde, anlatıcı yazar yerini anlatıcı kahramana bırakır ve olay kişinin iç konuşmaları, iç hesaplaşmaları ve tepkileri doğrudan aktarılır. Bu teknik vasıtasıyla okuyucu, kahramanın iç dünyasıyla karşı karşıya kaldığı için anlatılanların inandırıcılık etkisi artar. Bunda dilin kullanılma biçimi de etkilidir. “Bu yöntemin uygulandığı bölümlerde dil, dilbilgisi kurallarına uygun ve bilinçli bir yaklaşımla kurulmuş cümlelerden çok, konuşma diline daha yakındır.” (Tekin, 2001; 264).

İç monoloğun bir anlatım tekniği olarak ilkin, Fransız yazar Edouard Dujardin tarafından 1887 yılında kaleme alınan *Les Lauries sont Coupés* adlı yapıtta kullanıldığı yaygın olarak nakledilir. Bu duruma işaret eden Berna Moran, Türk edebiyatında hemen aynı zamanda hatta Dujardin'den bir yıl önce Rezaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* adlı romanda bu tekniği bilinç akışı tekniğiyle birlikte kullandığını ifade eder (Moran, 1991; 66).

Özen Yula, iç monolog tekniğine, “Sır” anlatısında başkışı cücenin ruh hâlini ortaya koymak için başvurmuştur. Abisinin alikonulmasından, dede ve ninenin ölümünden sonra cücenin, evin içinde yaşadığı yalnızlığı ve çaresizliği anlatan aşağıdaki ifadeler bir iç monolog örneğidir. Yaşadığı olayları bir kâbus şeklinde ifade eden cücenin rüyada mı yoksa uyanık mı olduğu belli değildir:

“Odalarda geziniyorum. Kaç odadan geçtiğimi bilmiyorum. Odalar birbirine açılıyor, yol veriyor. İçinden geçtiğim her oda, içinden geçeceğim her odadan daha küçük kalıyor. Yürümekten yorgun düşünüyorum. Sonunda, içinde kaybolduğum kilometreler boyunca yürünebilecek bir salona geliyorum. Bu salonu yürüyerek geçmenin mümkün olmayacağını düşünmeye başlıyorum. Salondan kolayca geçmemi sağlayacak bir araç arıyorum. Yok öyle bir şey! Olsa bile, o aracın beni bu salondan geçirip götürceği yerin, bundan çok daha büyük ve uçsuz bucaksız bir salon olacağını düşünüp, umarsızca kalakalıyorum. Geriye dönmek çok zor. İlerlemek de. Yapabileceğim hiçbir şey yok!” (Yula, 1994; 29).

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında, okuyucu; anlatıcı kahramanın iç dünyası, yapmak istedikleri ve karşı karşıya kaldığı durumlarla ilgili iç yorumlara doğrudan muhatap olmaktadır. Hiçbir aracı olmadan kendini ifade etme imkânı elde etmiş olan anlatıcı kahraman, bir anlamda kendi gerçeğiyle baş başadır. Buradan hareketle denilebilir ki iç monolog tekniği vasıtasıyla okuyucu, (ifadeleri doğrudan olay kişisinden aldığı için/ başka bir ifade ile yazarın yönlendirmesi olmadığı için) kendi yorumunu geliştirebildiğinden metnin anlamsal derinliği ve çeşitliliği artar. Bu imkân “Sır” anlatısı için söz konusu edildiğinde, anlatıcı kahramanın iç monologda ortaya koyduğu düşüncelerden hareketle, konuşanın bir cüce olduğu ve bir evin içinde olsa bile yürüdüğü mesafelerin kendisi için oldukça yorucu olduğu ve bir bakıma da tembel olduğu yorumu yapılabilir.

2.6. Geriye dönüş

Geriye dönüş (flashback) bir anlatım tekniği olarak anlatılarda çizgisel zamanın dışına çıkarak şimdiki zamandan geriye doğru gidip olayları aktarmak demektir. Her anlatıda şimdiki zaman esastır. Ancak kurgulanan olayın bütün yönleriyle veya istenen açılardan ortaya konulması için çizgisel zamanın dışına çıkılarak geçmiş ve geleceğe doğru zamansal açılımlarda bulunulur.

“Sır” anlatısında, şimdiki zamanda yaşayan cüce geçmişe giderek ailesinin başından geçen bir olayı aktarmaktadır. Şimdiki zamanın çok az yer aldığı “Sır”da, neredeyse tüm olaylar geçmişe gidilerek anlatıldığından, geriye dönüş tekniği en sık başvurulan tekniktir. İsmi verilmeyen başkışı(cüce) yaşamının özellikle çocukluk yıllarını merkeze alarak geçmişe gider ve ailesinin başından geçenleri anlatır. Hikâyenin anlatma zamanı aynı zamanda üstkurmacanın oluşmasını sağlayan kurgusal yapıyı

oluşturmuştur. Hikâyenin hikâyesini şimdiki zamanda anlatan anlatıcı kahramanın geçmişe giderek anlattıkları, hikâyenin asıl konularıdır. Anlatının yazma veya anlatma zamanı diyebileceğimiz şimdiki zamanda anlatıcı kişi/cüce herhangi bir olay yaşamaz, anlatacağı hikâye hakkında yer yer yorumlar yapar ve geçmişe giderek olayları nakleder. Bunlardan hareketle diyebiliriz ki geriye gidiş tekniği, "Sır"da, postmodern anlatıların temel özelliği sayılan üstkurmancanın oluşmasında önemli bir işleve sahiptir.

"Sır"da anlatıcı kahraman(cüce), bir olay anlatmanın, bir hikâye nakletmenin ne demek olduğuna dair düşüncelerini anlatının gelişim süreci içinde yer yer ifade eder. Anlatının hemen başında yer alan şu ifadeler "Sır"ın üstkurmaca yapısını ortaya koyan ifadelerdir:

"Nasıl anlatayım, bilmem ki! 'Anlat!' demesi kolay. Bir şeyi, işin doğrusu bir felaketi yaşamamış olan insanlar, her zaman, yaşamış olan insanların ağzından bir şeyler duymaya, o felaketin ayrıntılarını öğrenmeye ve bunlara göre bir fikir yürütmeye meraklıdır. Şimdi, anlatmasına anlatırım da; ondan sonra, beni dinleyenlerin hepsi, olaya kendi kafalarından yeni ayrıntılar yüklerler veya anlattığım ayrıntıları kendilerine nasıl uygun geliyorsa öyle anlar ve anlatırlar." (Yula, 1994; 7).

Anlatıcı kahraman hem hikâye anlatmay hem de küçüklaüğünden itibaren dinlediği masalların kurgusal yapısı ve gerçeklikle olan ilişkisi konusunda zihninden geçirdiği bazı saptamalara da anlatıda yer verir. Aşağıya alınan bu saptamalarda anlatıcı, okuyucuya, okumakta olduğu hikâyenin de kurmaca olduğu ve kurmaca ile gerçek arasındaki ayrımın ne olduğu konusunda uyarıda bulunur:

"O, çocukluğum(uz)da anlatılan masallar neydi, öyle?

Her zaman iyiler ve kötüler olurdu. Kötüler, durmaksızın, iyilere eziyet ederlerdi. Ancak masalın sonunda, daima, iyiler kötülerini yener ve mutluluğa ererlerdi. Bizim de başımıza üç elma düşerdi. ...

Anlamıştım. Daha çok, pek çok küçükken anlamıştım. Bir masalın hatası, düşen elmalarla birlikte başlamaktaydı." (Yula, 1994; 32).

Küçükken dinlediği masallardaki klişe yapının (iyilerin hep kazanmasının ve masal sonunda gökten elma düşmesinin) daha çocukken bile kendisine doğru gelmediğini, bir anlamda gerçeğin masalda/kurguda anlatılan yapıda olmadığını fark etmiş olan anlatıcı cüce, benzer bir dikkatin ve yaklaşımın kendi anlatısı için de ortaya konulması gerektiğini ima etmiştir.

2.7. Özetleme

Bir anlatım tekniği olarak özetleme (summarization), "Uzun bir zaman diliminde yaşanmış olayların teferruatından arındırılarak ana hatlarıyla ve kısaca ifade edilmesidir." (Çetişli, 2004; 95). İlhamını ve kaynağını hayattan alan sanatçının, sanat eserinde her şeyi bütün ayrıntılarıyla anlatması mümkün değildir. Sanat eseri için esas olan, yaşanmış veya yaşanması muhtemel olaylar arasında bir seçim yapmak ve onu bazı gereksinimler çerçevesindeki ilavelerle kurgulamaktır. Sanatçı hem sanat eserinin -hacim olarak- cazibesini kaybetmemesi hem de kurgu açısından özetlemeye gereksinim duyar. Bu anlatım tekniği, anlatıcının işini kolaylaştıran ve "gereksiz ayrıntıyı silen, dolayısıyla esere derli toplu bir görünüm kazandıran bir yoldur." (Tekin, 1994; 230).

Modern ve özellikle postmodern anlatılarda bu tekniğin kullanım alanı oldukça sınırlıdır. Genellikle modern anlatılarda "anlatıcının ön plâna çıkmasına, dolayısıyla metin ile okuyucu arasında yapay bir ortamın doğmasına neden olduğu, en nihayet eserin gerçekçi niteliğine gölge düşürdüğü için, bu teknikten ihtiyatla ve asgari düzeyde yararlanmaya özen göster[ilmiştir.]" (Tekin, 2001; 232). Özetlemenin, anlatıyı doğallıktan ve gerçekçilikten uzaklaştırmaması için modern ve postmodern

anlatılarda “bilinç akımı”, “iç monolog”, “iç çözümleme” vs. gibi teknikler, klasik anlatılardaki özetleme işlevini yerine getirecek tarzda kullanılmıştır. (Tekin, 2001; 232).

“Sır”da da yukarıda bahsedilen kaygılar doğrultusunda özetleme tekniğine geniş bir şekilde yer verilmediğini söyleyebiliriz. Cücenin, anlatısında, geçmişte yaşanan olayları kısa bir şekilde tekrar anlatma ihtiyacını duyduğu yerde başvurduğu bu tekniğe örnek olabilecek ifadeler şu şekildedir:

“Her şeyin bir anda olup bittiğini düşünüyorum: ablamın kabloyu bir anda bağladığını, bombanın bir anda patladığını, tavanarasının bir anda havaya uçtuğunu, yıldız alacasını bir anda yakaladığımı.” (Yula, 1994; 79).

2.8. Kolaj

Pentimento gibi kolaj (collage) da resim sanatından edebiyata geçen ve postmodern anlatılarda başvurulan bir anlatım tekniğidir. “... kolaj, metin dışı unsurları esere sokmak için kullanılan bir yoldur.” (Koçakoğlu, 2012; 106). Metinler arası/türler arası ilişkiye dayanan kolaj, metne taşınan, bir anlamda yapılandırılan dış unsurların ifadesidir. Malzemesi bakımından söze dayalı türlerden (e-posta, mektup, gazete, anı, günlük, şiir vb.) kolaj yapılabildiği gibi görsel malzemenin esas olduğu türlerden (resim, fotoğraf, çizim, kroki vb.) de kolaj yapılabilir. Özellikle postmodern anlatılarda, sözel olmayan malzemenin kullanıldığı kolaj, edebiyat sanatı açısından bir yeniliktir. Bu yeniliği eserlerinde gösterenler arasında, *Fehmi K.’nin Acayip Serüvenleri*’nde yer verdiği solfej kâğıdı ile Hilmi Yavuz’u, *Kitabül-Hiyel*’de başvurduğu bazı alet çizimleriyle İhsan Oktay Anar’ı, “Gerçeğin Hâlleri”nde, biri Van Gogh’a diğeri de Jean-François Millet’ye ait tabloları yer vermesiyle Yekta Kopan’ı ve “Sır”da sinema filmlerinin resim kartlarını kullanmasıyla Özen Yula’yı saymak mümkündür.

Kolaj, bazı çalışmalarda montaj ile aynı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda ise dış bir yapıdan alınan malzemenin ana metne taşınması açısından detaylandırılan ve farklılıklarına işaret edilen kolaj, ayrı bir anlatım tekniği şeklinde ele alınmıştır.³ Her iki sınıflamada esas olan, ana metne taşınan bir dış unsurun varlığıdır. Tartışılan husus ise bunun eserde gördüğü işlevdir ki bu da sanatçının aldığı dış unsuru hangi amaca yönelik kullandığıyla alakalıdır. Şurası açıktır ki sanatçının, bir dış unsur, organik olan sanat eserinin içinde nasıl kullanacağını önceden tayin edilmesi mümkün değildir.

Kolajı meydana getiren unsurlar genel olarak birbirinden bağımsız yapılardır. Bu bağımsızlığa ve kopukluğa rağmen dış unsurlar ana metin içinde bir bütünlük oluşturarak yeni bir kimlik kazanmış olur. Bu durum genel olarak üstkurmacanın ve metinlerarasılığın esas özelliklerinden olan çoksesliliğe ve çokanlamlılığa kapı aralar.

Postmodern anlatılarda olay akışı, çizgisel bir yapıda değildir, bu da beraberinde zaman unsurunda kırılmayı, başka bir ifade ile kronolojik düzenin parçalanmasını doğurur. Anlatı unsurlarının bu tarzda kullanılmasında ve parçalanmışlık hissini anlatıda kurgulanarak okuyucuya aktarılmasında kolaj tekniğinin katkısı bulunmaktadır.

³ Kolaj ve montajın aynı veya ayrı anlatım teknikleri olduğuna ilişkin görüşler için bkz.: Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları, s. 44., Tekin, M. (2001). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat, s. 243-247., Eliuz, Ü. (2016). *Oyunda Oyun Postmodern Roman*. İstanbul: Kesit Yayınları, s.143, 145., Sazyek, H. (2006). Kolaj ve Romandaki Yeri. *Kitap-lık*. S 92, s. 92-99. ve Aktulum, K. (2016). Kolaj Nedir? Louis Aragon Örneği Yeni. *Türk Edebiyatı Araştırmaları*. Ocak-Haziran/7:15.

2.8.1. Fotoğraf

"Sır"da kolaj tekniğine, yukarıda bahsi geçen işlevlerle yer veren Yula, sinema sanatıyla ilgili on iki fotoğrafı anlatıya monte etmiş ve bu yolla metni görsel öğelerle desteklemiştir. Yula, anlatının sonunda, metin içindeki sıraya göre numaralandırdığı bu fotoğrafların hangi filme veya film oyuncusuna ait olduklarının künyesini vermiştir. Fotoğrafların tamamında ortak bir özellik olarak film oyuncularını yer almaktadır.

Yula, oluşturduğu bu kolajda hem fotoğraf hem de sinema sanatından yararlanmıştır. Çünkü ana metne taşınan malzeme bir film karesinin veya oyuncunun görseli olduğu için hem fotoğraf hem de sinema sanatının yansımalarını barındırmaktadır. Bu yolla anlatı, sadece yer verilen fotoğraflarla değil, göndermelerde bulunduğu filmlerle desteklenmiş ve her filmin içindeki farklı kişiler ve olaylarla çok katmanlı bir yapıya bürünmüştür.

Bir dış unsur olan fotoğraf kartları metnin içine gelişigüzel yerleştirilmiş değildir. Her fotoğraf, anlatıdaki olayın gerektirdiği duruma uygun bir şekilde konumlandırılmıştır. Denilebilir ki sözcüklerle anlatılan durum fotoğraf karesiyle daha da belirginleştirilerek verilmek istenmiştir. Her fotoğraf kartı, örneğin birincisinin altına yazılan "Annem ve Babam mesut günlerinde. Soldan sağa: Babam ve Annem" şeklindeki yönlendirmelerle anlatıya konulmuştur. Yazar, tasvir etmeden geçtiği hususları, ana metnin aralarına yapıştırdığı bu "kolaj nesnelere"yle okuyucuya sunmuştur.

Anlatım nitelikleri konusunda John Berger, fotoğrafı 20. yüzyılın özellikle ilk yarısı için "gerçeğin doğrudan görülmesini sağlayan en saydam ara[acı]" (Berger, 2007; 69) olarak ifade eder. Yaşam gerçeği ile kurgusal gerçeği yakınlaştıranın bir yolunu fotoğrafları kolajlamakta bulan Yula, anlatı içerisinde, fotoğrafın bir anlatım aracı olarak kendisi için ne ifade ettiğini şöyle dile getirir:

"... hani bir kartpostalda, eşsiz olabileceğini düşündüğün bir manzara görürsün. Birçok ayrıntı dikkatini çeker. Oysa, o manzaranın içine girmek ve bir süre orada kalmak şansına sahip olduğun zaman, o eşsiz olduğunu düşündüğün manzaranın hiçbir önemi kalmaz. Manzara sıradanlaşır; hatta yavanlaşır. İçinde yaşadığın zaman, manzaranın ayırıcısına varamazsın; yalnızca vardığını zannedersin. O görüntü, ancak karta basıldığı, canlılığını yitirdiği zaman, türlü türlü anlamlar ve güzellikler yüklersin ona." (Yula, 1994; 25).

Yukarıdaki açıklamalarıyla yazarın, "Sır" anlatısındaki fotoğraf kartlarının nasıl bir işleve sahip olduğuna dair okuyucuya bir anlamda yönerge sunduğunu söylemek mümkün. "Sır"da ana metne dâhil edilen fotoğrafların tümünün işlev açısından sözel ifadelerin anlamını desteklemekte olduğuna yukarıda değinmiştik. Buna ek olarak okuyucu, kendi zihninde canlandırdığı olay kişileri ve görseller aracılığıyla hazır bir şekilde sunulan biçim arasında karşılaştırma yapma imkânını elde etmiştir. Ayrıca aynı olay kişisi için birbirinden farklı film oyuncusu görselinin monte edilmesi çokanlamlılığı sağlamıştır.

Bu çalışmada, aşağıda açıklamalı listesi verilen bütün fotoğrafların üzerinde tek tek durmak ve üstlendiği özel işlevi detaylandırmak çalışmanın sınırlarını aşacak boyutta olduğundan sadece iki tanesi (*Boys Town* [1938] ve *Of Human Bondage* [1934]) üzerinde durulacaktır.

Anlatıda yer verilen fotoğrafların ve ait olduğu film ve oyuncuların sıralı listesi:

1. *Made for Each Other* (1939) adlı filmde James Stewart ve Carole Lombard: "Annem ve Babam mesut günlerinde. Soldan sağa: Babam ve Annem."

2. *The Beachcomber* (1938) adlı filmde Charles Laughton: "Dedem mesut günlerinde."

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

3. *Everybody Sing* (1938) adlı filmde Judy Garland ve Fanny Brice: “Teyzemin ortanca kızı ile Ablam mesut günlerinde. Soldan sağa: Ablam ve Teyzemin ortanca kızı.”

4. *The Sign of the Cross* (1932) adlı filmde Charles Laughton: “Ninem mesut günlerinde.”

5. *The 39 Steps* (1935) adlı filmde Madeline Carroll ve Robert Donat: “Annemle Babam bir tartışma esnasında. Soldan sağa: Annem ve Babam.”

6. *Golden Boy* (1939) adlı filmde William Holden, Don Bedoe, Adolphe Menjou ve Barbara Stanwyck: “Küçük bir aile münakaşası. Soldan sağa: Ağabeyim, Dedem, Babam, Annem ve galiba Ninem.”

7. *Madame X* (1938) adlı filmde Gladys George ve John Beal: “Ninem ve Ağabeyim bir sohbet esnasında. Soldan sağa: Ninem ve Ağabeyim.”

8. *Boys Town* (1938) adlı filmde Spencer Tracy ve Mickey Rooney: “Ağabeyim ve yakın bir arkadaşı yine bir roman üzerinde konuştukları günlerden birindeler. Soldan sağa: Ağabeyimin yakın arkadaşı ve Ağabeyim.”

9. Mae West'e ait bir fotoğraf (1933): “Annem bir kriz esnasında.”

10. *Of Human Bondage* (1934) adlı filmde Leslie Howard ve Frances Dee: “Annemle Babam bir kriz esnasında evimizin bahçesinde. Soldan sağa: Babam ve Annem.”

11. *The Lady Vanishes* (1938) adlı filmde Micheal Redgrave, Margaret Lockwood ve Dame May Witty: Dedem, Babam, Annem ve Ninem bir karar arifesindedir. Oturanlar: Dedem ve Annem. Ayaktakiler: “Babam ve Ninem. Hamiş: Tabanca oyuncaktır.”

12. *The Private Lives of Elizabeth and Essex* (1939) adlı filmde Bette Davis ve Olivia de Havilland: “Ninem, kaybolan aynası ve Annem mesut günlerinde. Soldan sağa: Ninem, ayna ve Annem. Arkadakileri hatırlayamıyorum. Hatırlayamıyorum!”

Anlatıda sekizinci sırada yer alan ve *Boys Town* adlı filmin oyuncularını gösteren “kolaj nesnesi” fotoğraf, cücenin ağabeyi ve onun bir arkadaşının, okuyucu zihninde canlanması için anlatıya monte edilmiştir. Cücenin ağabeyi, hâkim siyasi görüşleri benimsemeyen ve etrafına çizilmiş hazır kalıplara karşı, asi bir ruhla mücadele yürüten zamanın gençlerini temsil etmektedir. Tavan arasında bomba yapımı için uğraşması ve okuduğu bazı kitaplar onun bu yönünü ortaya koymaktadır. Anlatıda çok detaylandırılmayan ideolojik arka plan ve anarşist ruh bazı göndermelerle ve kısa bir şekilde ortaya konulmuştur. Ağabeyin sahip olduğu aksiyoner ruh, *Boys Town* adlı filmde kurulu sistemle mücadele eden asi Whitey Marsh adlı karakterle özdeşleştirilmiştir. İkisi de kendisine dayatılan fikir ve kurallara karşı mücadele etme konusunda aynı mizaca sahiptir. Filmde kendini sokak çocuklarını kurtarmaya adanmış Father Flanagan adlı rahibin öncülüğünde kurulan bir yaşam merkezinde Whitey Marsh bir türlü dizginlenemez.

“Sır” anlatısındaki cücenin fiziksel sıra dışılığına benzer bir durumu anlatan *Of Human Bondage* (İnsanın Esareti) adlı film, Philip adında bir doktorun âşık olduğu kızıdan, ayağındaki aksaklık yüzünden karşılık görmemesini ve bu aşkı yüzünden hayatında uzun süre devam eden huzursuzluğu anlatır. Philip, filmin sonuna doğru, sevdiği kızın öldüğünü öğrendikten sonra başka bir kızı sever ve onunla evlenir.

Filmin tanıtım kartlarından alınan ve anlatıda onuncu sırada yer alan fotoğraf, evleneceği kız ile Philip'i bir ağacın altında göstermektedir. Bu görselin altına "Annemle Babam bir kriz sonrasında evimizin bahçesinde. Soldan sağa: Babam ve Annem." ifadesi yazılmıştır. Yazarın, anlatı ve "kolaj nesnesi" arasında kurduğu ilişki, cücenin annesinin, oğlunun gözaltına alınmasından ve evdeki ölümlerden sonra sık sık sinir krizleri geçirmesiyle ilgilidir. Baba, bu krizler esnasında anneyi sakinleştirmek için elinden geleni yapmaktadır.

Anlatıda, trajik olaylar yaşayan annenin ruh hâliyle *Of Human Bondage*'da sevdiği kızın büyük hayal kırıklıklarına uğrattığı Philip'in trajik durumu arasında özdeşlik kuran yazar, kendi anlatısına, dış bir unsur olan sinema filmine göndermelerde bulunarak anlamsal açıdan derinlik kazandırmıştır.

Farklı türlerden unsurları barındıran ve metinlerarası ilişkiler bağlamında özgün bir yapısı olan "Sır" kuşkusuz tek başına bir anlam ifade eden organik bütünlüğe sahiptir. Ancak "Sır"daki sırrın etraflıca anlaşılması, anlatının göndermelerde bulunduğu sinema filmleriyle birlikte ele alınmasını gerekli kılıyor. Yukarıda kısaca üzerinde durulan iki örnek de gösteriyor ki "Sır" anlatısında kolaj anlatım tekniği vasıtasıyla kişi, olay, mesaj vb. hususlarda göndermelerde bulunan sinema filmlerini izlemek hem bir izlek olan sırrın hem de anlatıda kişilerle şekillenen yapının etraflıca ortaya çıkarılması için bir gerekliliktir.

2.8.2. Şiir/ Şarkı sözü

Anlatılarda genellikle ana metin içinde şiir, günlük, mektup, telgraf, e-posta vb. farklı anlatım türlerine yer verilmektedir. Bu, ilkin klasik ve modern anlatılarda kendini gösteren ve metinler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir yaklaşım biçimidir.⁴ Özellikle postmodern anlatılarda giderek yaygınlaşan bu yaklaşım; metnin çoksesli ve çokanlamlı olmasının bir yolu, insan hayatının çok parçalı yapısını ve insanın farklı yaşam biçimleri arasındaki bölünmüşlüğüne ortaya koymada etkili bir araç olmuştur. Aynı zamanda anlatımda tekdüzeliği kıran bu yararlanmaların anlatının içinde belirtilenler dışında da işlevleri olduğunu belirtmek gerekir.

Bir söyleşisinde "Genelde melez yapılara ve anlatı biçimlerine açığım." (Sert, 2021; 12) diyen Yula, "Sır"da farklı anlatım biçimlerinden yararlanmış. Bu bağlamda Yula, "Sır"da iki şiir ve bir şarkı sözünü kullanmak suretiyle, anlatının karamsar havasını ve anlatı kişilerinin ruhsal durumlarını daha belirgin bir şekilde ortaya koymaya çalışmıştır. Anlatıda (cücenin, ilkin abisine ait olduğunu hemen sonra kime ait olduğunu hatırlayamadığını söylediği) ilk şiirde geçen "her hayat ötekenden daha aksak/ Boşvermişliğin yalınırak lezzeti/ Kavgada bir başka hayatın gölgesi/ Kısıvrak" (Yula, 1994; 60) dizeleriyle ve anlatıcı kahramanın, kendisinin yazdığını belirttiği ikinci şiirde geçen "Hayata yetersiz kaldığını anlayan/ Bütün insanların yaşadığı o kederi/ Daha yeni öğreniyorum. Kızma!" (Yula, 1994; 70) dizelerinde ortaya konan ruh hâli anlatının bütünüyle örtüşmektedir. Anlatının genelinde ve iki şiirde yoğun bir şekilde yer alan hayal kırıklıkları, keder, içe kapanma, yabancılaşma vb. olumsuz durumlar, modern çağ insanının karşı karşıya kaldığı sorunların yansımalarıdır.

Yula, anlatısında iki şiirin yanı sıra bir şarkı sözüne de yer vermiştir. Kime ait olduğu belirtilmeyen şarkının sözleri, şiirlerde ifade edilen ruh hâlinin tam tersi istikametinde sevinç ifade etmektedir.

⁴ Anlatılarda, metinlerarasılık bağlamında kendini gösteren "alıntı ve gönderge", "gizli alıntı-aşırma", "anıştırma", "yanılsama", alaycı (gülünç) dönüştürüm", "öykünme", "palempsest" ve "yeniden yazmak" anlatım teknikleri hakkında geniş bilgi için bkz.: Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.

Ninenin evde düzenlediği toplantılarda kendi arkadaşlarıyla hep bir ağızdan söylediği şarkının ilk iki dizesi şöyledir:

“Sen bir telkâri gözlük olsan, ben camlarını kırsam ne dersin?

Sen bir yalınayak olsan, ben ayağına batsam ne dersin” (Yula, 1994; 50).

Şarkının sözleri, anlatıda ağır basan ruh hâlinin zıddını ifade ediyor gibi görünse de aslında aile bireylerinin bir zamanlar neşe içinde geçirdiği günlerin zamanla yerini daha yalnız ve kederli günlere bıraktığını ortaya koyması ve gelinen durumun ne kadar trajik olduğunu vurgulaması açısından öneme sahiptir. Kısacası şarkının sözlerinde yer verilen neşe, anlatıda neşeli bir durumu değil, yaşanan trajedinin vardığı boyutun seviyesini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Klasik, modern ve postmodern anlatıların tamamında anlatıcının anlatmak istediği duygu, düşünce, bilgi, mesaj vb.nin okuyucuya ulaştırılması açısından çok önemli bir işlev üstlenen anlatım teknikleri, tarihi süreç içinde insanlığın yaşadığı ilerlemelere paralel bir şekilde değişim geçirmiş ve çeşitlilik kazanmıştır. Özellikle 20. yüzyılda Batı’da etkili olmaya başlayan modern ve postmodern edebiyat anlayışlarında anlatım teknikleri açısından çeşitlilik kendini açıkça göstermektedir. Türk edebiyatında, ortaya konan anlatılara bakıldığında anlatım teknikleri açısından 1950 sonrasında modernist ve 1980’lerden sonrakilerde ise postmodern açılımlar görülmeye başlar. Özen Yula tarafından 1993 yılında yazılan “Sır” adlı anlatı, içerdiği anlatım teknikleri bakımından postmodern özellikler göstermektedir. Bu bağlamda “Sır”da üstkurmaca yapı ve metinlerarası/türlerarası ilişkilerin yanı sıra tasvir, laytmotif, diyalog, iç diyalog, iç monolog, geriye dönüş, özetleme ve kolaj anlatım teknikleri ön plana çıkmaktadır. Yula, bu teknikler vasıtasıyla bireyin psikolojik durumu, karmaşık iç dünyası, yabancılaşması, kimlik problemini ortaya koymaya çalışmıştır. Modern çağda bireyin yaşadığı bu gibi durumların hayattaki yansımaları, parçalanmışlık ve kopukluk şeklinde kendini göstermiştir. Yula, “Sır”da, yaşam gerçekliği olan bu parçalanmışlık ve kopukluğu kurgusal gerçeklikle ortaya koymuştur. Anlatı unsurlarının (olay ve zaman) çizgisel ve mantıksal dizilimin dışında bir yapıya büründürülmesinin yanı sıra başvurulan geriye dönüş ve kolaj anlatım teknikleri, metnin biçiminde de bu parçalanmışlık ve kopukluğun oluşmasını sağlamıştır. Modern çağda trajik durumlarla karşı karşıya gelen bir ailenin yaşadığı ruh hâlleri, yıkım ve dağılma diyalog, iç diyalog ve iç monolog teknikleri ile aracısız bir şekilde aktarılmıştır. Anlatıda kendini gösteren parçalı yapı içinde dikkatten kaçmaması gereken unsurlar ise laytmotif tekniği ile vurgulanmıştır. Yula’nın “Sır”da başvurduğu metinlerarasılık/türlerarasılık ve anlatım teknikleri çok anlamlılığı ve çok sesliliği sağlamanın yanında okuyucunun istifadesi açısından anlatıyı parçalı ve karmaşık bir yapıya büründürmüştür.

Kaynakça

_____. (2006). *Redhouse Sözlüğü*. 19. baskı, İstanbul: Redhouse Yayınevi.

Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.

Aktulum, K. (2016). Kolaj Nedir? Louis Aragon Örneği Yeni. *Türk Edebiyatı Araştırmaları*. Ocak-Haziran/7:15.

Arı, Z. (2008). *Ferit Edgü’nün Öykü ve Romanlarında Anlatım Teknikleri*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Ayverdi, İ. (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. 1. baskı, İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

Berger, J. (2007). *O Ana Adanmış*. İstanbul: Metis Yayınları.

- Berman, P. S. (Yapımcı). Cohen, L. (Senarist). Cromwell, J. (Yönetmen) (1934). *Of Human Bondage* (Film). Amerika Birleşik Devletleri, RKO Radio Pictures (Film şirketi).
- Considine, Jr. J. W. (Yapımcı), Meehan, J., Schary, D. (Senarist). Taurog, N. (Yönetmen). (1938). *Boys Town* (Film). Amerika Birleşik Devletleri, Metro-Goldwyn-Mayer (Film şirketi).
- Çetişli, İ. (2004). *Metin Tahlillerine Giriş 2- Hikâye-Roman- Tiyatro*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eliuz, Ü. (2016). *Oyunda Oyun Postmodern Roman*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Koçakoğlu, B. (2012). *Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm*. Ankara: Hece Yayınları.
- Kubilay, A. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Meriç, S. (2010). *Özen Yula'nın Oyunlarında Kimlik, Ötekilik ve Birey Sorunsalı*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Moran, B. (1991). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 1- Ahmet Mithat'tan A. H. Tanpınar'a*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sazyek, H. (2006). Kolaj ve Romandaki Yeri. *Kitaplık*. S 92, s. 92-99.
- Sert, S. (2021). Özen Yula: Yazı Yolunu Bulur, (Söyleşi). *Gazete Duvar*. Sayı 147.
- Tekin, M. (2001). *Roman Sanatı I (Romanın Unsurları)*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Utnam, F. W. P. (1989). *Çoklu Kişilik Bozukluğu-Teşhis ve Tedavi*. Çev.: Mustafa Topal, İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları.
- Yula, Ö. (1994). *Kayıpkent Üçlemesi*. İstanbul: Mitos Yayınları.

24. Adına heykel dikilen edebiyatçılar ve *ikonik* bir tartışma örneği: “Kimin heykelini dikmeliyiz?”

İbrahim ÖZTÜRKÇÜ¹

APA: Öztürkçü, İ. (2023). Adına heykel dikilen edebiyatçılar ve *ikonik* bir tartışma örneği: “Kimin heykelini dikmeliyiz?”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 416-437. DOI: 10.29000/rumelide.1379178.

Öz

Toplumun duygu ve düşüncelerine tercüman, gençliğe örnek olma ve onlara millî ülküyü aşılama noktasında şair ve yazarlar, bir milletin tanınmış ve önde gelen şahsiyetleridir. Tarihi, sembol kişileri toplumun hafızasına nakşetmenin ve sürekli hatırlatmanın yollarından biri de heykellerinin yapılmasıdır. Heykel sanatı, kültürel bellek temsilcileri olan edebiyatçılara ölümsüzlük aşılama eğilimlerinin bir tezahürüdür. Resim gibi heykel sanatına da mesafeli duran İslam dininin emirleri gereği Osmanlı’da pek sıcak bakılmayan büst/anıt/heykel geleneği, Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte canlanmış, tarihî, siyasi ve edebî şahsiyetlerin heykellerinin dikilmesine müsamaha gösterilmiştir. Farklı tarihlerde birçok resmî ve sivil kurum, halkevi, halkodası, vakıf ve dernekler, edebiyatçıların heykellerinin dikilmesine ön ayak olmuşlardır. Bu teşebbüsler zaman zaman dinî referanslı tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Yeni Türk Edebiyatında adına ilk heykel dikme teşebbüsü Tevfik Fikret için olurken zamanla Nâmık Kemal, Ziya Gökalp, Mehmet Âkif, Ahmet Rasim, Ahmet Haşim, Süleyman Nazif, Nâzım Hikmet gibi Türk edebiyatının önemli yazarları için de heykeller dikilmiştir. 1939 yılında *İkdam* gazetesinde yapılan bir anket, kamuoyunda kimlerin heykellerinin yapılmasına sıcak bakıldığını ortaya koymuş ve bu anketten Nâmık Kemal birinci çıkmıştır. Günümüze ulaşmaya kadar birçok şair ve yazarın heykeli, doğup büyüdükleri semt ile vefat ettikleri kentlere dikilirken kimileri de sembolik anlam ifade ettiği için Galatasaray Lisesi gibi çalıştıkları kurumun bahçesine dikilmiştir. Bu makalede Türk edebiyatında yazarlar için heykel dikme teşebbüsleri, bu faaliyetlerin matbuatta algılanış biçimleri, heykel üzerine yapılmış anket ve tartışmalar üzerinden ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Yeni Türk Edebiyatı, heykel sanatı, ikonik, anket, *İkdam* gazetesi

Literary figures for whom statues are erected and an *iconic* case of controversy: “whose statue should we erect?”

Abstract

Poets and writers are well-known and prominent figures of a nation in terms of interpreting the feelings and thoughts of the society, setting an example for the youth and instilling in them the national ideal. One of the ways to engrave historical and symbolic figures in the memory of the society and to remind them constantly is to make their sculptures. The art of sculpture is a manifestation of the tendency to instill immortality in literary figures who are representatives of cultural memory. The tradition of busts/monuments/sculptures, which was not looked upon favorably in the Ottoman Empire due to the dictates of Islam, which prohibits sculpture as well as painting, was revived with the establishment of the Republic, and in this context, the erection of statues of historical and literary

¹ Dr. MEB (İstanbul, Türkiye), ibrahimozturkcu1980@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9545-9786 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379178]

figures was tolerated. At different dates, many official and non-governmental institutions, community centers, community centers, foundations and associations pioneered the erection of statues of literary figures. From time to time, these initiatives have also brought along religiously referenced debates. While the first attempt to erect a statue for Tevfik Fikret was made in the New Turkish Literature, statues were erected for prominent writers of Turkish literature such as Nâmık Kemal, Ziya Gökalp, Mehmet Âkif, Ahmet Rasim, Ahmet Haşim, Süleyman Nazif, Nâzım Hikmet. In this context, this article will examine the attempts to erect statues for writers in Turkish literature, the perception of these activities in the press, and the surveys and discussions on statues.

Keywords: New Turkish Literature, sculpture art, iconic, survey, *İkdam* newspaper

1. Giriş

Heykeltıraşlık, mimarlık, nakkaşlık gibi Yunanlılarca sonradan tekâmül ettirilmiş olan güzel sanatlar, önceleri zengin bir ticaret merkezi olan büyük Yunan şehirlerinde inkişafa başlamıştır. İlk yapılan heykeller Tanrılara mahsus olup tahtadan imal edilmekteydi. Bunlar, gözleri kapalı ve kolları ayrı olarak vücutlarına raptedilmiş bulunmaktaydı. Eski Yunan efsaneleri, Atinalı Dedal (Daidalos) adlı bir heykeltıraşın gözleri gören ve yürüyen heykeller yaptığından bahsetmektedir (Sertoğlu, 1953: 5). Atina kadar Batı dünyasını etkileyen heykel sanatının merkezlerinden biri de Mısır’dır. Mısır heykelinin sağlam arkaik karakteri (anıtsal anlatımı) özellikle Alman, Fransız ve İngiliz sanatçıları derinden etkilemiştir. Zamanla Afrika kavimlerinin primitif sağlam anlatımıyla güçlenen bu etkiyle eski Yunan’ın o ince optik-doğa-idealizmi, yerini sağlam bir doğa-ekspresyonizmine terk etmiş ve sanatçılar artık tüketilmiş bir zarif vücut anlatımından zevk almaz olmuşlardır. Bu bakımdan Mısır sanatı, Avrupa sanatının yeni anlatım imkânları bulmasına hizmet etmiştir (Turani, 1979: 69-70).

İslamiyet’ten önce tapınmak için kullanılan heykeller, sanat bakımından bir değere sahip değildi. Hıristiyanlıkta ise havarilerin tarifleri üzerine Hz. İsa’nın, annesi Meryem’in ve meleklerin resimleri mabetlere girmeye başlamıştır. Zamanla kiliselerde kaçınılmaz bir iç tezyinata dönüşen tasvir ve heykeller, bazı Hıristiyan din adamlarının, heykelleri kırmalarına ve *iconoclasm* hareketinin doğmasına neden olmuştur. Bu hareket, azizlerin resimlerini kırmak, VIII. ve IX. asırda Şark kiliselerindeki resimleri kaldırtmayı amaçlayan bir partiyi netice vermiştir. III. Lui yönetimindeki bu partizan kalkışma, Bizans İmparatorluğunun diğer şehirlerine de sıçramış, tasvir ve heykellere karşı düşmanlık şiddetlenmeye başlamıştır (Şekerci, 1996: 11-19).

Kiliselerdeki ikonalar, resimler, tasvirler, devrin insanları için farklı bir evrene girişin sembolleri olarak yorumlanmıştır. Bu imgeler bir araya gelerek yapının hafızasını inşa etmiştir. Pierre Nora, bu tür yapıları “hafıza mekânı” olarak adlandırmıştır (Anar, 2018: 68-69). *İkon*, Yunancada Doğu kiliselerinde İsa, Meryem veya ermişlerin tahta üzerine mumlu ve yumurtalı boya ile yapılmış resimlerine verilen ada denmektedir. *Iconographe*, resim ve heykel ve âsâr-ı atıkanın suretini almak anlamına geldiği gibi “bir fende mâhir adam” anlamını da kapsamaktadır (Ş. Sâmî, 1898: 990). İkonografi ayrıca Tanrı ve insan tasvirlerinin tanıtılması ve açıklanmasıdır. Pars Tuğlacı kelimeye şu anlamı eklemiştir:

“Bu bilim, tarihe mal olmuş bir insanın veya bir özün tasvirlerinin, bir çağ, bir medeniyet, bir din, bir sanat biçimi ile ilgili resim veya heykelleri inceleyebilir. Yalnız süsleme unsurları, ikonografiyi değil, süslemeciliği ilgilendirir.” (Tuğlacı, 1971: 1187-1188).

Burada birinci anlamdan çok ikinci anlam ön plana çıkmaktadır ki *ikonik* kelimesi bir dalın öne çıkan şahsiyetinin tasvirini konu alan resim, heykel vb. ürünleri karşılamaktadır (Tuğlacı, 1971: 1187-1188).

Orta Çağ’daki ikonograflar sayesinde resim, büst ve heykelin “imge dağarcığını” harekete geçiren rolü sanata yansımış, önemli insanları toplumlara hatırlatan bir sembol olarak bu sanatlar rağbet görmeye başlamıştır.

Avrupa’da şair ve yazarlar adına dikilen ilk heykel, İngiliz ve dünya edebiyatının güçlü yazarı Shakespeare içindir. Midhat Cemal Kuntay, *Son Posta* gazetesindeki bir yazısında Shakespeare’in ülkesinde 300 yıl “anılmayan bir dâhi” olarak kaldığını, şöhretinin ise İngiltere’ye dışarıdan geldiğini iddia etmektedir. Kuntay’a göre Shakespeare’i tercüme eden Letourneur hakkında ağır ifadeler kullanılmış ve İngiltere’de yetkili bir lord tarafından “*Bir deliyi tercüme etmek için bir aptal lazımdır.*” sözleri kayda geçmiştir. İngiltere’de Shakespeare aleyhtarlığı edebiyat adamlarının küfürleri ve kararlarıyla kalmamış, taçlılar da kendisine düşmanlık beslemiştir. Birinci Georges, Shakespeare’den bir mısra bile dinlemeye tahammül edememiştir. Kraliçe Victoria tarafından uzun süren bu Shakespeare aleyhtarlığına bir son verilmek istenmiştir. Bu yüzden Shakespeare’e heykel dikmek için bir komite kurulmuş, fakat o tarihte bu da gerçekleştirilememiştir. Nihayet Shakespeare’in doğumunun 300. yılında (1864 Nisan’ında) İngiltere büyük şairini hatırlamış ve adına bir heykel dikebilmiştir (Kuntay, 1945: 5).

Avrupa’da uzun süren Shakespeare aleyhtarlığı ve *iconoclasm* hareketi karşısındaki katı tutuma karşı İslamiyet’te Müslüman âlimlerin resim ve heykel konusunda ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bir kısmı heykel yapmayı caiz görürken (Kurtubî, Ebû Hayyân), bir kısmı da resim vb. tasvirlerin şiddetle yasaklandığını ileri sürmüştür (Şevkânî). İslamiyet’te bu mesele ihtilafli olmakla birlikte Müslüman sanatkârlar İslam dininin bu hassasiyetine riayet etmiş, uzun yıllar resim ve heykele mesafeli durmuşlardır (Şekerci, 1996: 121 vd).²

2. Osmanlı’da heykel tartışmaları ve ilk heykel dikme teşebbüsleri

Türklerin Orta Asya’daki varlığının önemli bir belgesi niteliğindeki taştan ve insan biçimli heykeller olan Balballar, Türk milletinin heykel sanatına yatkınlığının da bir simgesidir. Türklerin İslamiyet’i kabul etmesiyle birlikte katı tasvir kuralları karşısında Anadolu’da Selçuklular anıt mezarı geleneğiyle bu sanatı ayakta tutmuşlardır. Osmanlı döneminde saray, köşk ve yalıları süsleyen aslan vb. hayvan tasvirlerine 19. yüzyıldan itibaren sıkça rastlanmakla birlikte insan tasvir ve heykellerine İslamiyet’in tavsiyeleri doğrultusunda mesafeli yaklaşmıştır. Avrupa seyahati esnasında Paris, Londra Viyana gibi başkentlerde gördüğü heykellerden son derece etkilenen Sultan Abdülaziz³, İstanbul’a çağırdığı İngiliz Heykeltıraş Charles Fuller’e poz vererek yaptırdığı at üzerindeki heykeli (1871) ile ezber bozsa da heykele olan dinî antipati bu sanat dalının bir mesleğe dönüşmesine imkan ve fırsat vermemiştir. Osmanlı’da bu sanata kapılar henüz açılmamışken Mısır’da Kavalalı Hanedanı, Kahire’ye birkaç heykel dikerek Müslüman bir topluma heykel sanatını tescil ettirmiştir. 1867’de Hıdiv unvanını alan İsmail Paşa da, babası İbrahim Paşa ve büyükbabası Mehmed Ali Paşa’nın Kahire’de heykellerini yaptırmıştır (Renda, 2002: 139-145). II. Abdülhamid döneminde heykel ile ilgili meseleler, tarihî kazılarda ortaya çıkan figürler veya yabancı milletlerin mekteplerine konulması muhtemel heykellerle ilgilidir. Osman Hamdi Bey’in öncülüğünde Sanayi-i Nefise Mektebi açıldığı zaman (1883), Roma’da eğitimini tamamlayarak yurda dönmüş olan Yervant Osgan’dan (1855-1914) başka heykeltıraş yoktu. Dolayısıyla Batılı anlamda heykel sanatı, Tanzimat sonrası ancak gelişim gösterebilmiştir. İlk Türk Heykeltıraşı İhsan Özsoy (1867-1944), 1883’te Akademi’ye girmiştir. Bu tarihten 1923 yılına kadar geçen 41 yıl içinde heykeltıraş olarak

² Ayrıca tarih boyunca İslam’da heykele dair yaklaşımlar için bkz. Osman Ergin, (1950). Türkiye’de Dikilen İlk Heykel. *Tarih Dünyası*, S. 14, s. 586-589.

³ Saray-ı Hümayunca Trieste’ye gönderilen Sultan Abdülaziz’e ait heykel siparişleri için bkz. CCA, HR.ID..1840-11/12 (16 Haziran 1872/4 Temmuz 1872).

sadece 4 sanatçı yetişmiştir: İhsan Özsoy, İsa Behzat (1875-1916), Mahir Tomruk (1885-1949), Nijad Sirel (1897-1959). Sanayi-i Nefise'nin bu ilk kuşağı, Cumhuriyet dönemi heykeltıraşlığında önemli bir merhale ve kültür politikasında anıt-heykellerin ilk uygulayıcıları olmuşlardır. İlk kadın heykeltıraşımız ise Sabiha Bengütaş'tır (Berk- Gezer, 1973: 10-11; Renda, 2002: 143-144).

Bir edebiyatçının heykelini dikmek amacıyla yapılan ilk teşebbüs, Beşir Fuad (1852-1887) içindir. Abdurrahman Adil Eren, Türk edebiyatında ilk heykel bahsinin Reşat Beyzade Ali Ferruh Bey tarafından Beşir Fuad'ın intiharı sonrası dile getirildiğini yazmaktadır. 1888-1889 senelerinde kokainin keşfi üzerinde Beşir Fuad, hekimlikteki “irsiyet” teorisi üzerine delilikten vefat eden babasının akibetine uğramaktan korktuğu için intiharı tercih etmiş (Okay, 2008: 76), suret-i intiharı da bütün ayrıntısıyla *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde neşredilmiştir (A. Midhat, 2014: 33-40). Ali Ferruh Bey ile Beşir Fuad'ın iyi dost olduklarını Abdurrahman Adil Eren özellikle belirtmektedir. Dostunun ölümü sonrası Ali Ferruh Bey, teessürünü manzum bir mersiye ile dile getirmiş, “*Heykel, sezâ yapılsa ona kehribardan*” mısraını da bu münasebetle mersiyesinde zikretmiştir (Eren, 1939: 3). Bu temenni sonrası resmî ilk teşebbüs ise II. Meşrutiyet sonrasıdır. Ebüzziya Tevfik, 1908'de Meclis-i Mebusan'a hürriyetin en önemli sembollerinden biri sayılan Midhat Paşa'nın heykelini dikmek için verilen takriri imzalayanlar arasındadır (1945: 268). Anayasa taraftarlarıyla Abdülhamid muhaliflerinin *Ebü'l-millet, Ebü'l-hürriyet* veya daha yaygın kullanımıyla *Ebü'l-ahrâr*, yani hürriyetin babası olarak nitelendirdikleri Midhat Paşa, 1908 İnkılabı'nın sembol isimlerinden biriydi. Midhat Paşa'nın itibarının iadesine dönük somut teşebbüsler 1908 yılı Eylül ayında başlamış, büstünün ve heykelinin dikilmesi, yeniden yargılanması, kemiklerinin yurda getirilmesi gibi birtakım projelerle sürekli sıcak bir gündem olarak II. Meşrutiyet senelerinde yerini almıştır (Kuzucu, 2018:160-171).⁴

1910 yılı yazında ise Basra'da Midhat Paşa namına heykel dikilmesi hususu gündeme gelmiş, mahallî belediye riyasetinden çekilen müracaat telgrafına Dâhiliye Nezareti, “*icâbât-ı diniyemize muvâfık olmadığı*” için heykelin başka bir şekle ifrâğını (başka bir şekle sokulmasını) ve bu bâbdaki malûmâtın serî'an inbâsı (haber verilmesi) lüzumunu Basra Vilayeti'ne telgrafla bildirmiştir (SM, 1326/1910: 380). Mehmed Âkif'in başmuharriri olduğu *Sirât-ı Müstakîm* de Dâhiliye Nezareti'nin bu “takayyüd-i diyânet-perverânelerini” (dinî bağlılığını) takdirle karşılamıştır. Mecmua, bu memnuniyetin gerekçesini ve heykelin lüzumsuz oluşunu şöyle izah etmiştir:

“E'âzımın nâmını ihyâ için öteden beri me'lûf olduğumuz vech ile mekteb, medrese, çeşme, kütübhâne, köprü gibi hayrı dâim ve bâkî âsâr-ı nâfi'a vücuda getirmek var iken mizâc-ı şeref ile hem-âhenk olmayan heykel rekzi gibi fâidesiz eserler vücuda getirmekte manâ yoktur. Biz bu kabîl bi-sûd ve bi-lüzum gösterişler yerine menâfi-i azimesi hüveydâ olan mebâni-i ilmiyye ve hayriyyenin e'âzımın nâmına izâfeten tekessür ettiğini görmek isteriz.” (SM, 1326/1910: 380).

Görüldüğü üzere *Sirât-ı Müstakîm*, meseleyi fayda ve lüzum açısından ele almış ve bir kimsenin adını ölümsüz kılan asıl şeyin, hayır için yapılan imaretler olduğunu vurgulamıştır. Mehmed Âkif, heykel meselesini derginin 102. sayısında bu sefer, kafasını dinlemek için gittiği Ârif'in Kıraathanesi'nde iki kişi arasında şahit olduğu bir muhâvere üzerinden ele almıştır. İki muarızdan biri heykel gibi “medeniyet namına hangi işe teşebbüs edilirse ona engel olunduğunu” ileri sürerken diğeri de “*makûl olan işlere mani olmanın*” mümkün olamayacağını “*ma'kûl olan şeylerin kâffesi meşrû, meşrû olan işlerin hepsi makuldür.*” fehvasınca iddia etmektedir (Ersoy, 1326: 403; Abdulkadiroğlu, 1987: 72-74). Heykel ile

⁴ Midhat Paşa'nın bilinen ilk heykeli 1920'li yıllarda Trablıssam'da dikilmiş, Türkiye'de ise Demokrat Parti hükümetinin 1951 yazında kemiklerini yurda getirip Hürriyet Tepesi'nde defnetmesinden sonra gerçekleşmiştir.

İlgili muhatapların birisi müdâfi (savunan), diğeri ise muarız/muhalif konumundadır. Heykeli savunan kişi argümanlarını

“İyi ya, ay efendim Midhat Paşa gibi muazzam bir vatanperver için heykel dikmek yâr u ağıâr nazarında Osmanlıların kadirşinaslığını bir kat daha ilâ etmez mi? Basra’ya çıkan bir Avrupalı, merhûmun heykelini görür görmez bizim hakkımızda ne müsâid hisler besleme!” (Ersoy, 1326: 403)

şeklinde sıralamaktadır. Heykele taraftar olmayan şahıs, Direklerarası’ndaki Osman Baba Türbesi üzerinden muhatabını ikna adına şu tavsiyelerde bulunur:

“Ölülere heykel dikeceğinize birer meyyit-i gayr-ı müteharrik, birer heykel-i câmid şeklini alan şu zavallı millet-i merhûmeye rûh-ı gayret, hayât-ı faaliyet nefh etmeye çalışınız. Bu halkın binde dokuz yüz doksanı Midhat Paşa’nın kim olduğunu, kendilerine ne gibi mebrûr hizmetlerde bulunduğunu okuyup anlamadıkça heykeline onun mezar taşına baktığı nazar-ı hürmetle bile bakmaz; bakmamakta ma’zûrdur. Mekteb yok, medrese yok, yol yok, şimendifer yok, vapur yok; nâmütenâhî hazâin-i servet topraklar altında yatıyor, aldırın yok, okuyan yok, yazan yok... Bu kadar yokluk içinde bir yüksek tasavvur var, o da heykel!...” (Ersoy, 1326: 403)

Âkif burada medeniyet namına sadece heykelin nazara alınmasının anlamsızlığını vurgularken Şark toplumlarında her şeyin şekil üzerinden değerlendirilip ele alınmasını eleştirmektedir. Şu cümleler, Âkif’in de kanaatini yansıtacak ifadelerdir:

“Namlarına heykel dikilmesini hoş görmediğim Midhatların, Kemallerin nasıl adam olduklarını üç senedir üç yüzden fazla şakirdlerime adam akıllı öğrettim. Çocuklar Midhat’ın, Kemal’in ruhunu anladılar, heykelini görmeseler de olacak...” (Ersoy, 1326: 403)

Heykel burada terakkinin ve Avrupa’ya özentinin bir simgesi olduğu için de eleştirilmiştir. Medeniyete erişmek için öncelikle okuyan halka, modern teknolojiye ulaşmış ordu ve donanmaya ihtiyaç vardır. Böylece “bütün cihân-ı medeniyette bize en muhterem, en muazzam bir mevki’-i- hürmet” o zaman verilecektir. Makale şu tespitlerle bitirilir ve Âkif heykel karşıtı muarıza, tartışmanın anlamsızlığını gösteren şu cümleleri söyler:

“Elhâsıl bizim Avrupalı dostlarımızdan bir eksiğimiz varsa o da e’âzım için heykel dikmekten ibaret kalsın... O zaman el ele verir heykel dikelim mi, dikmeyelim mi bâb-ı fetvâya koşarız.” (Ersoy, 1326: 403)

Bu meselenin gazetelerde sürekli gündeme gelmesi üzerine *Sırât-ı Müstakîm*, aylar sonra Şam’da intişar eden *El-Hakâyik* mecmuasının neşrettiği Beyrut müftüsünün “heykel dikilmesinin şer’an adem-i cevâzına dair verilen fetvâ-yı şerîfe” suretini alıntılıyarak neşretmiştir (Necâ, 1326/1910: 406).⁵ Heykel tartışmaları sonraki yıllarda da zaman zaman gündeme gelmiştir. Bu hadiseden yaklaşık 2 yıl sonra Tarih Muallimi İhsan Şerif, *İctihâd* mecmuasında Kur’an- Kerim’den ve tarihten deliller getirerek İslamiyet’te heykel dikilmesine cevaz verildiğini iddia etmiştir.⁶

Yeni Türk Edebiyatında bir şairin heykelinin dikilmesi yönündeki ilk teşkilatçı teşebbüs, “Tevfik Fikret Âbidesi Cemiyeti” adıyla kurulan dernek sayesinde 1916 yılında gündeme gelmiştir. Tevfik Fikret’in hâtırasını yaşatmak amacıyla Abdülhak Hâmîd’in riyaseti altında toplanan ve aralarında Yahya Kemal’in

⁵ Söz konusu fetva metni için bkz. Necâ, M. (1326/1910). Midhat Paşa’nın Heykeline Dair Fetvâ Sureti. *Sırât-ı Müstakîm*, (129), s. 406.

⁶ İhsan Şerif (Saru) yazısında Putperestliğin İslamiyet öncesi Mısırlılar, Asuriler, Fenikeliler, İraniler, Kartacalılar, Yunaniler, Romalılar, Cermenler gibi birçok eski kavimde geçerli olduğunu, İslamiyet’e bizden bin sene daha yakın olan Abdurrahman-ı Sâlis’in inşa ettirdiği “Medînetü’z-Zehrâ” sarayının kapısına “Zehrâ”nın heykelini diktiğini söylemiştir. Bunun haricinde Fatih’in Bellini’ye portresini yaptırmasını, Kânuni’nin Budin’den Apollon heykelini getirmesini, Mehmed Ali Paşa’nın Mısır’da heykelinin dikilmesini, bu sanatın men edilmesine İslamiyet’in karşı çıkmadığının delili saymıştır. Bkz. İhsan Şerif. (1330). İslamiyet Heykel Rezkine Müsâiddir. *İctihâd*, (96), s. 2157-2158.

de bulunduğu bir grup edebiyatçı, hükümetten resmî izin almasına rağmen projenin devamını getirememiştir (Çelebi, 2008: 160-161). Fikret’in akim kalan bu projesinin aksine aynı tarihlerde Sivas’ta Osman Gazi’nin heykeli Hafik’le Zara arasına dikilmiştir. 90×60 ebatındaki büstün ön yüzünde “Hicrî 1221” yazmaktaydı. Osman Gazi anıtının açılış töreninde Sivas Müftüsü Sarıhatipoğullarından Rauf Efendi’nin bulunması ise dinen bir sakıncasının olmadığını halkın nazarında ilan etmekte. Buna rağmen 8-10 metre yükseklikteki bu heykel halk tarafından pek hoş karşılanmamıştır. Osman Gazi heykeli 1937 yılında dönemin yetkililerince yıktırılmıştır. (Çelebi, 2008: 161-171; Ergin, 1950: 589-590).

Heykel meselesi birçok aydın ve edebiyatçı arasında münakaşalara yol açmış ve bu tartışmalardan bazıları risale hâlinde neşredilmiştir. Örneğin 1921 yılında Cenab Şahabeddin ile Darülfünun Edebiyat Şubesi mezunlarından İhtiyat Mülazımı Abdurrahman Lütfullah arasında “İctihâd, taaddüd-i zevcât, heykel, resim ve esaret” hakkındaki münakaşa 20 sayfalık bir risale olarak Necm-i İstanbul Matbaası’nda basılmıştır.⁷

3. Türk Edebiyatında adlarına heykel dikilen ilk edebiyatçılar

Cumhuriyet döneminin Türk tarih ve sanatına getirdiği yeniliklerden biri de heykel sanatını yaygınlaştırmasıdır. Bu bağlamda ilk heykeller, Gazi Mustafa Kemal Paşa⁸ ve İsmet İnönü adına dikilmiştir. Matbuattaki tespitlerimize göre Cumhuriyet tarihinde bir şahıs için dikilen ilk heykel ve abide teşebbüsü, Reis-i Cumhuriyet Gazi Paşa’dan önce 1923 yılında Lozan Antlaşması görüşmeleri sırasında İsmet Paşa için gündeme gelmiştir. İsviçreli Heykeltıraş Pedro Meylan, 1923 Haziran’ı başında Paşa’nın yarım heykelini yapmaya başlamıştır. Model karşısında dört celseye ihtiyaç duyulan bu çalışma, 6 Haziran günü de Paşa’nın huzurunda gerçekleşmiştir (11 Haziran 1339/1923: 1). Türkiye matbuatında yer alan bu haber üzerine Malatya şehri de İsmet Paşa’nın heykelini yapmak için harekete geçmiştir. Paşa’nın “te’yîd-i nâm ve hâtırları için” şehrin Büyük Câmi-i Şerif meydanının park hâline getirilerek ortasına bir abide inşasına karar verilmiştir. Bu amaçla yardım kampanyası da başlatılmış ve ilk teşebbüs olmak üzere Paşa’nın fotoğrafları müzayedeye konularak ahalinin heyecanlı tezahürat ve iştirakleriyle yüz yetmiş altı bin kuruşa Liva İdadi Mektebi’ne ihale edilmiştir (20 Ağustos 1339/1923: 1).

1923 yılındaki bu teşebbüs dışında Gazi Mustafa Kemal Paşa için İstanbul Sarayburnu’ndaki heykel yapımına 25 Ağustos 1925 Salı günü başlanmış ve bu münasebetle temel taşı konma merasimi icra edilmiştir (1926; s. 321; 1341, s. 426). Benzer bir teşebbüs 1926 Mart’ında gerçekleşmiş ve Beyoğlu Taksim Meydanı’nda Gazi Paşa için heykel dikilmesi çalışmalarına başlanmıştır. Bunun için Beyoğlu halkının topladığı para beş bin liraya ulaşmıştır. Heykelin dayanacağı kaidenin planı Şehremanet Hey’et-i Fenniyesince hazırlanmıştır.⁹ Sonraki yıllarda yapılan heykeller için de gerekli masraf büstün dikileceği vilayetlerden toplanarak temin edilmiştir.¹⁰ 3 Teşrinievvel 1926 Pazar günü ise Türkiye’de ilk

⁷ Cenab Şahabeddin’e cevap mahiyetinde ve “efkârı tenvîren” neşredilen bu risale için bkz. Abdurrahman Lütfullah. (1337). *Üstâz Cenab Şahabeddin Bey’e Cevâb*. İstanbul: Necm-i İstanbul Matbaası, 20 s.

⁸ Örnek olarak bkz. Riyâset-i Cumhuriyet Başkâtibi Tevfik. (1926). Reis-i Cumhuriyet Hazretlerinin İkinci Heykeli. *İstanbul Şehremaneti Mecmuası*, (28), s. 193-196.

⁹ Plana göre kaide 8 tabaka mermerden müteşekkil ve 3, 5 metre yüksekliğinde olacaktı. Kaidenin dört tarafında granit sütunlar arasında bronzdan levhalar bulunacak ve etrafı Türk tarzı mimariyle süslü olan levhalar üzerine Milli Mücadele’yi hatırlatan ibareler hakkedilecekti. Heykelin tercihen Türk sanatkarları tarafından yapılması muvafık görülmüştü. Heykelin tesisi için 20 bin liraya ihtiyaç vardı ve bunun 5 bini Beyoğlu halkından toplanmıştı. Haber için bkz. (1926). Gazi Paşa’nın Heykeli. *Milliyet*, (30), s. 3.

Heykel için daha sonra uluslararası bir heykeltıraşlar yarışması düzenlenmiş ve yarışmayı dünyaca ünlü İtalyan Heykeltıraş Pietro Canonica kazanmıştır.

¹⁰ Örneğin 1931 yılında 16 vilayette dikilecek Gazi Paşa heykelleri için 110.000 lira toplanmış ve bu meblağ kâfi gelmediğinden Ankara’daki üç heykelin bütün memleket adına dikilmesi kararlaştırılmıştır. İadesi de mümkün olmayan paradan geriye kalan 4263 liranın hayırlı işlere sarfi Reiscumhur imzasıyla İcra Vekilleri Heyeti’nin 7 Haziran 1931 tarihli

defa bir insan heykeli, “memleketin en büyük adamının timsâl-i mücessemi, vatana muazzam bir hâtıra, İstanbul şehrine en kıymetli bir âbide olmak üzere -eski Osmanlı İmparatorlarının- tâk-ı ihtişâmı önüne, vakâr-ı millînin sâkit fakat icâbında çok heyecanlı bir remzi olarak” dikilmiştir (1926: 65). Heykeli Viyanalı sanatkâr Heinrich Krippel (1883-1945) yapmıştır. Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın heykeli Sarayburnu'na dikilirken özel bir tören tertip edilmiştir (1926: 65). Bu tarihten itibaren birçok ilde (Niğde, İzmit, Maraş, Zonguldak) heykeller yapılmaya başlandığı gibi 1927 yılında heykeller ve zafer abidelerinin vergiden muafiyetine dair Meclis'e bir kanun teklifi verilmiştir.¹¹ İstanbul'dan sonra Ankara Hâkimiyet-i Milliye Meydanına heykel dikilmesi için çalışmalar başlanmıştır.¹² İzmir'deki 19 Eylül 1922'nin timsali sayılan heykel ise İtalya'da Heykeltıraş M. Kanonika'ya sipariş edilmiş, 29 Temmuz 1932'de törenle açılmıştır (1931: 4; 1932: 5).

1900'lü yıllarda Paris'te birçok şairin heykeli bulunurken Türk şairleri bu mazhariyete ancak Cumhuriyet ile kavuşabilmiştir. Cumhuriyet liderlerinden sonra ülkemizde ilk defa Abdülhak Hâmid adına Sanayi-i Nefise Mektebi'nde tunçtan bir heykel imal edilmiştir. Umumi Harpte Enver Paşa'nın ısrarına rağmen yapılamayan heykel, şairin doğum yıldönümü olan 1929 Şubat'ında Heykeltıraş Nijat Bey tarafından Türkiye'de ilk defa bir şaire içi boş tunç bir heykel yapılmıştır (1929: 1). Fakat Hâmid'in muhtemelen bu heykelinden haberdar olmayan ve cerbezeli halleriyle Türk edebiyatında alay konusu olmasına rağmen tören geleneğinde kendisine haklı bir yer edinen Florinalı Nâzım (1882-1939), kendisini “Türkiye'de hayatta iken heykeli yapılan ilk şair” payesiyle onurlandırmıştır. Heykelini ironi yüklü bir yaklaşımla “Türk gençliğinin heykelleşen ebedî parıltılı bir saygı hatırası” olarak kabul etmiştir (1934: 7).

Hâmid'in heykelinden sonra 1930 yılında Nâmık Kemal'in heykelinin dikilmesi için harekete geçen gençler, 1931 yılında da “Beşiktaş'a yakın bir hâne-i virânımız vardır!” mısraından yola çıkarak Nedim'in heykelini dikmek üzere teşebbüse geçmişlerdir (Selekler, 1930: 39). Tartışmalara sebep olan bu girişim, kamuoyunda destekçiler bulduğu gibi tepki de görmüştür (1931: 199). Aynı tarihlerde bir başka gençlik, doğum yıldönümünde Fikret için harekete geçmiş ve 1931 Kânunuevvelî'nin (Aralık) 24. Perşembe günü Galatasaray Lisesi merasim salonunda anma töreni ve aynı zamanda şairin büstünün açılış resmini gerçekleştirmiştir. 1916 yılında hayata geçemeyen bu heykeli, 15 yıl sonra dönemin genç Heykeltıraşı Ali Hadî Bey (Bara) yapmıştır. Tefvik Fikret'in müdürlüğü esnasında yaptırdığı merasim salonunda hazırlanan anma töreninde, Şairiâzam Abdülhak Hâmid ile eşi Lüsiyen Hanım, Ebubekir Hâzım Beyler ve diğer birçok güzide zevat hazır bulunmuştur. Merasime piyanoda çalınan İstiklâl Marşı ile başlanmış; marş, ayakta dinlenilmiş ve alkışlanmıştır. Konuşmaların ve okunan şiirlerin ardından şairin büstü ziyaret edilmiştir (1931: 68-69). Bu münasebetle Galatasaray Lisesi'nin doğumunun 100. yılında Tefvik Fikret için çıkardığı özel sayıda şair Zeki Ömer Defne'nin “Bahçedeki Büst” şiiri dikkat çekmektedir (Defne, 1968: 12). Törende gençlik adına son sınıf talebelerinden Munis Faik (Ozansoy), heykelin dikilme amacını ve şaire yüklenen ikonik imajın sebeplerini şöyle izah etmiştir:

“Bahçemize Fikret'in bir büstünü koydurmak arzusunu hissederken, faziletin mücessem timsali olan hayalini -onu şeklen tanımak şerefinden mahrum bulunan- genç neslin nazarında canlandırmak için, o büyük başa ve o necip çehreye tunçtan veya mermerden bir maddiyet vermeye lüzum olmadığını, çünkü en muvaffak olmuş heykelin bile Fikret'in şiirlerini okurken hayalimizde tecessüm eden 'heykel-i fazilet'ten daha vâzih ve belîğ olamayacağını biliyorduk. Bununla beraber o büstü bahçemize konmuş görmek arzusundan vazgeçemedik. Çünkü, mübarek sakfı (damı) altında vakti(y)le Fikret'in de feyz aldığı, daha sonra ona bir muallim, bir müdir sıfatı(y)la yardım ettiği ve ondan tamamen

ichtimanda kararlaştırılmıştır. Bahsi geçen para ise Kubilay Abidesine aktarılmıştır. Belge için bkz. CCA, Fon 30-18-1-2/20-39-14 (7 Haziran 1931).

¹¹ Falih Rıfkı Atay'ın vergi muafiyeti teklifi için bkz. CCA, Fon 30-10-0-0/3-16-5 (26 Haziran 1927).

¹² Hâkimiyet-i Milliye Meydanına dikilecek Gazi Paşa heykeli için Heykeltıraş Krippel'e sipariş verilmiştir. Resmî yazışmalar için bkz. CCA, Fon 506/42821-193061-53/54/56 (19 Kasım 1927).

ayrıldıktan sonra da hatırasına daima kalben merbut kaldığı mektebimize girip çıkanlar, isteriz ki onun manevi sahibi ve asıl sahibi olan Tevfik Fikret'i, hörmetkar bir nazarla selamlasınlar!..” (1931: 1-2).

Tevfik Fikret'ten sonra birçok şair veya yazar için heykel ve büst çalışmaları yapılmıştır. Vefatından sonra 1932 yılında Heykeltıraş Hadi Bey, bu sefer de Ahmet Rasim için bir heykel çalışmasına koyulmuştur (1932: 2). 1933 yılında Hukuk Talebe Cemiyeti, Darülfünun bahçesine büyük hars adamlarımızdan Gazi Paşa ve Ziya Gökalp heykellerinin dikilmesi için Darülfünun Emaneti'nden izin almış ve bu heykeller için Ankara'da Heykeltıraş Nusret Hakkı Bey'e teklif götürülmüştür.¹³ 1934 yılında Yakup Kadri'nin öncülüğünde Ahmet Haşim için bir heykel yapılması gündeme gelmiştir. Haşim'in vefatından bir yıl sonra ölüm yıldönümü olan 4 Haziran'a yetiştirilmek üzere dostu Yakup Kadri tarafından küçük bir risale formatında acele ile 82 sayfalık bir kitap neşredilmiştir. Bu kitabın hâsılatıyla Ahmet Haşim'e bir mezar ve heykel yaptırılması düşünüldüğünden fiyatı yüksek tutulmuştur. Yakup Kadri, kitabının sonunda Akademi bahçesine bir Haşim abidesinin dikilmesini teklif etmiştir. Fakat daha sonra şaire hemşiresi tarafından mütevazı bir mezar yaptırılmıştır. Bunun üzerine kitabın satışından toplanacak para, şairin en verimli saatlerinin geçtiği Güzel Sanatlar Akademisi bahçesine mermer ve tunçtan bir plak konması masrafına aktarılmıştır (Karaosmanoğlu, 1934: 83).

Yeni Türk Edebiyatında heykel sanatı ile ismi yan yana zikredilen şahısların başında Nâmık Kemal gelmektedir. II. Meşrutiyet sonrası başlayan teşebbüsler Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Örneğin 1930 yılında Ankara Türk Ocağı'nda yapılan bir ihtifal sonrası gençler, Nâmık Kemal'in bir heykelinin dikilmesini talep etmişlerdir. Ocaklar Reisi Hamdullah Subhi Bey, verdiği cevapta Ocak'taki Gazi kitabesinin karşısında bir de Nâmık Kemal kitabesi yapılacağını, ayrıca Nâmık Kemal Müzesi meydana getirileceğini, heykelinin de dikilmesi için çalışmalar başlatılacağını söylemiştir (1930: 2). 1949 yılında Kıbrıs-Magosa Türkgücü Gençlik Kulübü mensupları Milli Türk Talebe Birliği'ne bir mektup göndererek vatan şairi Nâmık Kemal'in sürgün bulunduğu senelerde üç yıldan fazla kaldığı Topçular Kışlasındaki zindanın önüne bir heykel, anıt yapmak için harekete geçmişlerdir (1949: 1, 7). 1953 yılındaki haberlerden söz konusu heykelin bilinmeyen sebeplerle yıllarca ihmal edildiği anlaşılıyor. Konuyu *Son Posta*'daki köşesine taşıyan Ercüment Ekrem Talu, müteşebbisleri, “bu ârizî ikameti kendileri için tahatturu ve tebceli gereken bir mazhariyet, bir nimet saymaları” dolayısıyla kutlarken bir an önce ikmalini temenni etmektedir. Aynı tarihlerde Galatasaraylıların gayreti ve Maarif Vekâleti'nin kadirdânlığı ile lise bahçesine Tevfik Fikret ile Rezaizâde Mahmud Ekrem'in heykelleri dikilmiştir (Talu, 1953: 2). Nâmık Kemal'in milli hafızada ikonik bir kimliğe bürünmesinin alametlerinden olarak ilk defa heykelinin dikilmesi ise Tekirdağ Belediyesi'nin teşebbüsleriyle pratiğe dökülmüştür. Güzel Sanatlar Akademisi profesörlerinden Nusret Suman'ın bir yıl üzerinde çalıştığı tunç heykel 1950 yılı Ocak ayında gazetelerde teşhir edilmeye başlanmıştır. Şehrin iki büyük bulvarının ortasındaki yüksek bir meydana dikilmesi öngörülen heykelin uzunluğu iki metredir. 1950 yılında bitirilmesi düşünülen heykelden bir tanesine de Kıbrıs Lefkoşe'ye dikilmek üzere teklif gelmiştir (1950: 4).

4. İkonik bir tartışma örneği: Kimlerin heykelini dikmeliyiz?

Türk kültür ve tarihinde kimlerinin heykelinin nereye dikilmesi konusunda zaman zaman anket ve tartışmalar yapılmış, bu konularda kamuoyu yoklamaları yapılmıştır. Heykel tartışmalarının başında tarihî bir şahsiyet olarak Fatih Sultan Mehmet gelmektedir. 1940'lı yıllarda başlayan Fatih'in heykeli tartışmaları, fethin 500. yıldönümü olan 1953 yılına kadar devam etmiştir. A. Rıza Sağman, heykel meselesinde Fatih'in sık sık gündeme gelmesini, İstanbul'un fethi gibi tarihte başardığı büyük işlerle,

¹³ Haberler için bkz. (1933). Kültür Adamlarının Heykelleri Yapılıyor. *Cumhuriyet*, (3187), s. 2; (1933). Darülfünun'da Hars Adamlarımızın Heykelleri. *Cumhuriyet*, (3197), s. 2.

“Türk adını tarihin çürümez çelik sayfalarına çakmasıyla” ilişkilendirmiştir. 1942 yılında Fatih için düşünülen heykelin en çok yakışacağı yer için de Rumelihisarı’ndaki Zağanos Paşa burcunu teklif etmiştir (Sağman, 1942: 2, 4). Belirli aralıklara kamuoyunu meşgul eden heykel meselesinde edebiyatçılar da fikirlerini beyan etmişlerdir. Hakkı Süha Gezgin, *Vakit* gazetesindeki köşesinde Celal Bayar’dan naklen Atatürk’ün Fatih heykeli için Rumelihisarı burcunu uygun bulduğunu söylemiştir (Gezgin, 1943: 3). Fatih heykeli için 1953 yılında bir anket de yapılmıştır. İstanbul’un Beş Yüzüncü ve Müteakip Yıllarını Kutlama Derneği, Fatih için dikilecek heykelin yerini tespit etmek amacıyla 1950 Haziran’ında vatandaşlar arasında bir anket açmıştır.¹⁴ Tartışmalar 1953 yılına kadar yoğunlaşarak devam etmiştir.

Şair ve yazarları kapsayan bir heykel anketi ise 1939 yılı başında açılmıştır. Ankete geçmeden önce dönemin edebiyat gündemine yakından bakmak gerekmektedir. Zira heykel meselesini tetikleyen birtakım olaylar, bu anketi netice vermiş olmalıdır. 1937 yılında Burhan Toprak’ın birkaç Fransız muharririnden tercüme ettiği *Din ve Sanat* adlı kitapta geçen resim ve heykel meselesi, İslam’da bu sanatların neden yasak olduğuna dair soruları bir daha tartışma konusu yapmıştır. Peyami Safa, köşesinde heykel konusunda Katolik bilginlerden Fransız Şarkiyatçısı Louis Massignon’un (1883-1962) İslam araştırmalarını masaya yatırmış ve Kuran’da böyle bir yasak olmadığı, yalnız birkaç Hadis’in Müslümanlara şekil sanatlarını yasak ettiği şeklindeki düşüncelerini alıntılamıştır. Daha sonra kendi fikirlerini açıklayan Peyami Safa, Müslümanlıkta resme karşı değil, puta karşı doğan bu nefretin, yeryüzünde Allah’ın kaba, sınırlı ve fani sembollerini yıkarak yerine onun sonsuzluk ve görünmezlik vasıflarını ikama etmiş gibi asil ve ulvi bir iştiağın varlığına temas etmiştir. Peyami’ye göre Hristiyanlıkla İslamiyet’i birbirine karıştırmamak gerekir. Zira çarmıha gerilmiş İsa, yani “*insanlaşmış Allah fikri*”, Hristiyanlıktan doğan materyalist Batı medeniyetinde gitgide “*Allahlaşmış insan fikrine*” yerini bırakmıştır. “*İnsanı yaratan Allah değil, Allah’ı yaratan insandır.*” sözü, antropomorfik, yani insan şeklini almış bir Allah vizyonundan doğmuştur. Peyami Safa, iddialarını şöyle sürdürmüştür:

“Mabedlerin içinde kaldıkça Müslümanlığın resim ve heykel gibi şekil temsillerinden tiksinişi, vasıfları *sonsuzluk, sınırsızlık, görünmezlik, sayılmazlık ve ölçülmezlik* olan Tanrıyı anlayışın ve sevişin elbette en güzel ve en ulvi tarzıdır, hatta en doğru tarzı. Fakat bu tiksiniş, camilerin eşiklerini aşip da sokağa, eve, atelyeye kadar sirayet edince reel ve coşkun bir hayatın ortasında, vurdumduymazlığın ve ahmaklığın son kertesine hâline geliyor. İşte o zaman, böyle bir yasağın Kur’an’da olmadığını Müslümanların cahillerine ve gafillerine hatırlatmanın tam sırasıdır.” (Safa, 1937: 3)

1938 yılı sonbaharında Paris’e yolu düşen Fazıl Ahmed Aykaç da bir taraftan “Abdülhamid devrinin karanlığı içinde Paris’in hayalini bir ideal serabı gibi” gördüğü günleri hatırlarken diğer taraftan “eli şakağında tunç timsali fanilerden” Victor Hugo ve Balzac’ın heykeli karşısında “mülga Bâbiâli yokuşu edebiyatçıları”nı hatırlamadan edemez (Aykaç, 1938: 3).

1938 yılı Aralık ayında Nâmık Kemal’in doğum yıldönümü münasebetiyle henüz bir heykelinin bulunmaması tekrar tartışmalara yol açmıştır. Muhittin Birgen, şairin hatırasının taziz edildiği o günlerde Nâmık Kemal’in bir heykelinin yapılp altına da “Türk gönüllerinde vatan aşkını ilk doğuran ve hürriyet ateşini ilk üfleyen bu insandır!” şeklinde bir cümle yazılmasını bir “terbiye vecibesi” saymıştır (Birgen, 1938: 2). Nâmık Kemal kadar edebiyat gündemini meşgul eden meselelerden biri de 1938 yılı sonlarında başlayıp 1939 yılına sıçrayan Mehmet Âkif tartışmalarıyla yakından ilgilidir. Üniversite gençliğinin yıldönümünde İstiklal Marşı şairini sahiplenmesi üzerine tartışmalar başlamış ve bu

¹⁴ Derneğin kamuoyuna duyurusu ve dernekçe tespit edilen yerin umumi planı için bkz. (1950). Fatih Heykeli İçin Bir Anket Açıldı. *Yeni İstanbul*, (188), s. 2.

bağlamda Türk münevverleri adeta iki sınıfa bölünmüştür: “İstiklal şairi hayranları, Molla Sırat düşmanları.” (Ortaç, 1939: 2)

Yusuf Ziya Ortaç’a göre bu tartışma “şairle mollanın” birbirine karıştırılmasından ileri gelmiştir. Âkif gibi cerbezeli bir şairin/Müslümanın “lâik ve ileri düşmanları, artık onun şair cephesini göremeyecek kadar” uzaktan bakmaktadır. *Safahât* şairinin dostları ise onu yalnız milliyetçi bir şair değil, hatta en feragatli Türk ve Türkçü olarak tanıtmaktadır (Ortaç, 1939: 2). Aynı tarihlerde Âkif’in yakın dostlarından Eşref Edip Fergan, *Mehmet Âkif: Hayatı, Eserleri ve 70 Muharririn Yazıları* başlığıyla iki ciltlik bir eser kaleme almıştır. Eşref Edip’in eserinden sonra Sabiha Zekeriya Sertel de Fikret’i bayraklaştıran yazıları ve *Tevfik Fikret-Mehmet Âkif’in Kavgası* eseriyle iki şairin ismi etrafında lehte ve aleyhte birer grup oluşmuş, sınıflar arası polemik de kaçınılmaz olmuştur.¹⁵ 1939 yılı Ocak ayı sonunda Mehmet Âkif’in kabri için tanınmış mimarlardan Arif Hikmet Koyunoğlu (1888-1982), Türk mimarî üslubuna uygun bir lahit yapmaya başlamıştır (1939: 2). Böyle bir atmosferde *İkdam* gazetesi, daha önce örneği Türk kültür-sanat ve edebiyatında bulunmayan heykel anketini/tartışmasını ortaya atmıştır.

İkdam gazetesi, 12 İkincikânun (Ocak) 1939 tarihli ikinci dönem (ilki 1894) 1. sayısında “Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz?” başlığıyla anketi okuyucularına duyurmuştur (12 İkincikânun 1939: 3). Bu anket, aynı zamanda ikinci defa basın hayatına dâhil olan gazetenin matbuata yeniden ve hızlı bir giriş yapmasına ön ayak olmuştur.¹⁶ Bir sonraki gün gazetenin duyuru mottosunda “Atatürk ve İnönü müstesna memlekette kimlerin heykellerini görmek istersiniz?” sorusunun altında 3 tane tarihî ve edebî şahsiyetin resimleri konulmuştur: Fatih, İbrahim Müteferrika, Âkif (13 İkincikânun 1939: 1). Gazete, anketin gerekçesini öteden beri var olagelen “heykel taassubunu bertaraf etmek ve tarihî büyük şahsiyetlere karşı minnet göstermek” ile ilişkilendirmiştir. *İkdam*’ın heykel anketine dair iddia ve gerekçeleri şöyledir:

“Binlerce senelik tarih, beşerin büyüklüğe ve büyüklere karşı minnetle mütehassis olduğunu, bu minnet ve bağlılığını birer suretle tespit ettiğini gösteriyor. Bu müspet hatıraların içinde en canlı ve devamlısı âbideler, heykellerdir. Dünyanın neresine bakılsa medeniyetlerin bakâyasını saklayan toprakların neresi kazılsa bu canlı hatıralar göz ve gönül avlıyor. Bizde yakın zamana kadar bir heykel taassubu vardı. Bu kör taassubu Atatürk’le ideal ve inkılap arkadaşı İsmet İnönü yıktı ve Türklere sevgi ve kadirşinaslık hislerini tespite, heykeltıraşlarda heykeltıraşlık sanatının inkişafına imkân verdi. Biz bu imkânı ileri götürmeyi düşünerek bu anketi açtık ve Türk tarihinde namlarına heykel dikilecek siyâsîlerini, âlimlerini, ediplerini seçmeye okuyucularımızı davet ettik.”

(15 İkincikânun 1939: 1, 3).

Gazete, ankette okuyucularından yukarıdaki mazhariyete layık görülen “on beş” zatın isimlerini bildirmelerini istemiştir. İlk gelen anket cevaplarında genellikle “Barbaros Hayreddin Paşa, Mimar Sinan, Mehmet Âkif, Nâmık Kemal, Abdülhak Hâmid, Ömer Seyfeddin, Tevfik Fikret, Ziya Gökalp, Fatih” gibi isimler öne çıkmıştır (15 İkincikânun 1939: 3). Yine gazetenin beyanatına göre gelen mektuplarda “heykelinin dikilmesi ittifakla arzu edilen” kişi Fatih Sultan Mehmet olmuştur. Ankete ilgi gösterilmesi gazeteyi memnun etmiş olmalı ki, bütün kamuoyunu bu önemli meseleye katılmaya sürekli davet etmiştir. Yetkililere göre bu mesele o gün için büyük bir anlam ifade etmese de gelecek yıllarda büyük “memleket meselesi” olacaktır. Bu yüzden o günlere hazırlık yapılmalıdır (16 İkincikânun 1939: 1, 7). Ankete çeşitli meslek gruplarından insanlar iştirak etmeye başlamıştır. Bunlar arasında öğrenci, öğretmen, asker, memur birçok kişi cevaplarını gazete sütunlarına göndermiştir. Listede tarihî büyük şahsiyetler dışında edebiyatçılardan *Nâmık Kemal*, *Şinasi*, *Mehmet Âkif*, *Ziya Gökalp*, *Ziya Paşa*, *Tevfik*

¹⁵ Tartışmaların seyri, karşılıklı ithamlar ve cevaplar için bkz. (2011). *Sessiz Yaşadım, Matbuatta Mehmet Âkif (1936-1940)*. Haz. İsmail Kara-Fulya İbanoğlu. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Yayınları. s. 23-25; 345-645.

¹⁶ Gazetenin yeni neşriyatındaki yazar kadrosunda Yusuf Ziya Ortaç, İbrahim Alaeddin Gövsa, Kemaleddin Şükrü, Mahmut Yesari, Peride Celal, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nizamettin Nazif, Ahmet Ağaoğlu gibi isimler dikkat çekmektedir.

Fikret, Abdülhak Hâmid hemen her listede kendisine yer bulan isimlerdir (16 İkincikânun 1939: 7). Zaman zaman bu yazarlara *Mehmet Emin Yurdakul* (16 İkincikânun 1939: 7), *Ahmet Rasim* (17 İkincikânun 1939: 7), *Şemseddin Sâmî* (18 İkincikânun 1939: 7), *Muallim Nâci-Hüseyin Rahmi-Süleyman Nazif-Behçet Kemal Çağlar* (19 İkincikânun 1939: 7), *Ahmet Haşim-M. Fuad Köprülü* (20 İkincikânun 1939: 7), *Ahmed Vefik Paşa-Hüseyin Cahid Yalçın* (21 İkincikânun 1939: 7), *Halid Ziya Uşaklıgil-Nizamettin Nazif* (22 İkincikânun 1939: 7), *Faruk Nafiz-Ertuğrul Muhsin* (29 İkincikânun 1939: 7), *Yusuf Akçura-Ağaoğlu Ahmet-Aka Gündüz* (31 İkincikânun 1939: 7) gibi Türk edebiyatına eserleri ve fikirleriyle hizmet etmiş farklı isimler de eklenmiştir. Ancak bu listede o tarihlerde henüz bir eseri bulunmayan Yahya Kemal ile edebiyat mahfillerinde ismi sıkça anılan Necip Fazıl ile Nâzım Hikmet'in bulunmaması dikkate değerdir.

Genel okuyucu cevaplarının ardından 23 Ocak 1939 tarihli ve 12 numaralı nüshadan sonra listede ismi geçen bazı yaşayan şair ve yazarlara anket hakkında fikirleri ve tercihleri sorulmuştur. Mütefekkir, edip ve tarihçilerden oluşan bu zümre içerisinde ilk cevap Hüseyin Cahid Yalçın'a aittir. Yalçın'ın dikkat çektiği hususlardan birisi "heykelin konulacak mahalle" göre ele alınması gerektiğidir. Servet-i Fünun edebiyatının önemli teşkilatçı isimlerinden Yalçın'ın temkinli cevabı ve izahı şöyledir:

"Türk tarihinde heykeli dikilecek şef, san'atkar, edip ve âlim çoktur. Bunların arasında bir tercih yapmak ve yalnız bir iki isim saymak zor olur. Çünkü bazılarının akıldan kaçması ihtimali vardır. Bir de bu heykel ve büstlerin konulacakları yere göre mütalaa edilmesi iktiza eder. Onun için size tam ve esaslî bir fikir beyan edemeyeceğim. Eğer behemehâl birisini düşünmek lazımsa bizde yenilenme hareketinin mazide esaslî adamlarından birini teşkil eden Meşrutiyet'in ilk babası Mithat Paşa'yı hatırlayabiliriz." (23 İkincikânun 1939: 1)

O tarihlerde Necip Fazıl'ın teşvikiyle Yunus Emre üzerine tahlil ve tenkitlerde bulunan Güzel Sanatlar Akademisi Müdürü Burhan Toprak'ın adayı Yunus Emre'dir. Toprak, Müze Müdürü Osman Hamdi Bey'in Akademi'de iki heykelinin yapıldığını hatırlatmış, ona gelinceye kadar binlerce senelik tarihimizde büyük roller oynamış kahraman, sanatkâr, filozof, şair ve ediplerin varlığına da dikkat çekmiştir. Bir estet olarak Burhan Toprak, heykelin taşınması gereken özelliklere şöyle işaret etmiştir:

"...Heykel sadece bir hatıra değildir. Mutlaka güzel olması şarttır. Güzel olmazsa hem o heykel ve hem de şehir halkı için tahammül-fersâ olur. Nitekim Paris'te vaktiyle dikilen birçok heykeller bu yüzden şimdi yıkılmış veya yıktılmaktadır. Sonra bir nokta daha var. Heykeltıraşın, heykel dikilecek kimseye karşı bir sempatisi olması lazımdır. Yoksa san'atın harareti mermer parçasına bir türlü geçmez." (24 İkincikânun 1939: 1, 3)

Katılımcılardan Doktor Âkil Muhtar'a göre heykel dikmekten maksat, yeni yetişen gençliğe bir örnek vermektir. Bu meselede en iyi hareket, her sahada muvaffak olan ve yenilik yapan adamların mensup oldukları müesseseler tarafından büstlerinin dikilmesidir. Bu sayede geçmişler ve büyükler gelenlere ve geleceklere iyi bir suretle müessir olabilir. Bunun için mazinin derinliklerine gitmeye lüzum yoktur. Özellikle gençlere çalışmak hevesi vermek için son devir adamlarının heykellerinin dikilmesi lazımdır (25 İkincikânun 1939: 1, 3).

Anket devam ederken bazı okuyucular heykeli dikilmesi gereken kişilerin seçiminde bir metot belirlenmemesini eleştirmiş ve özel istekte bulunmuşlardır. Bunlardan birisi "Yurda en küçük bir şey kazandırabilmek için en büyük menfaatleri tepen, inkılap davalarının husulü ve başarılmasında şahsını ve şahsiyetini istihkar eden ve memleket yürüyüşünde her türlü idarî ve icraî teşebbüslerinde sonuna kadar namuslu kalan Reşit Galip"ın İstanbul Üniversitesi girişinde bir heykelinin dikilmesini talep etmiştir (25 İkincikânun 1939: 1, 7).

Ankete şairler dışında güzel sanatları temsilen katılanlar da vardır. Heykeltıraş Kenan Ali'nin (Yantun) cevabı heykelin bir millet için değerini ve önemini yansıtmaktadır. Buna göre “heykel, bir milletin kendi içinden çıkmış kahramanlarına karşı duyduğu sevgi, saygı ve minnet hislerinin taş ve tunç vasıtasıyla ebedileştirilmiş bir tezahürü”dür. Ancak hayattakilerin hiçbiri son sözlerini söylememiş oldukları için onların heykelini yapmak lazım değildir (26 İkincikânun 1939: 1, 3).

Anket süresince sadece Ahmet Hamdi Tanpınar'ın cevabı bir gün öncesinden ilan edilmiştir. Bu ilan bir cümleden ibarettir: “*Ahmet Hamdi Tanpınar, Hammâmî İsmail Dede ile İtrî'nin heykellerini dikelim, diyor.*” (29 İkincikânun 1939: 1). Bu sırada okuyucuların cevapları gazetenin 7. sayfasında verilmeye devam etmiştir, tarihî ve siyasî şahsiyetler dışında teklif edilen isimler genellikle aynıdır. Güzel Sanatlar Akademisi'nde Sanat Tarihi Profesörü olan Tanpınar'ın¹⁷ cevabı bir paragraftır ve heykeltıraşların aksine heykelin yaşayan önemli kimseler için de dikilebileceğini iddia etmektedir:

“Bir milletin büyük adamlarının heykelleri, yaşarken de öldükten sonra da dikilebilir. Fakat bir liste yapıp seri hâlinde heykel dikmeye başlanılmasına taraftar değilim. Ancak memleket daha velûd bir fikir hayatına başlar da muhtelif san'at ve edebiyat kulüplerimiz kurulursa bu heykel işleri o zaman daha kolaylıkla mütalaa edilmiş olur... Şimdi bir taraftan merhum Şinasi'nin heykelini dikmeye uğraşırken diğer taraftan Beyoğlu'nda bulunan kabrini üzerine apartman diyoruz. Heykelleri dikilecek kimseler arasında benim aklıma gelen Hammâmî İsmail Dede ile Mustafa İtrî Efendi'dir. Çünkü bunlar musikimizin babalarıdır.” (30 İkincikânun 1939: 7).

Tanpınar, kültür meselelerindeki hassasiyetleri gözeterek bir cevap vermiş ve edebiyat tarihimizdeki ihmallere dair dikkatleri çekmiştir. *Beş Şehir*'de İsmail Dede'yi “pagan zevkle imanın birbirine karıştığı XV. asır İtalyan ressamlarına benzeten” Tanpınar (Tanpınar, 1995: 95), İtrî'yi de Lale Devri sonrası gelişen musikinin mimarı saymaktadır (Tanpınar, 1995: 87).

İştirak ve talebin artması üzerine gazete 15 Şubat'a kadar anketi uzattığını ilan ve sonucu kamuoyuyla paylaşacağını deklare etmiştir.¹⁸ Ancak bu tarihten itibaren cevaplar azalmaya başlamıştır (14 Şubat 1939: 6). Bunun üzerine gazete, anketi 15 Şubat itibarıyla sonlandırmış ve bir iki gün içinde neticeyi tetkik ve tespit ederek okuyucularına bildireceğini söylemiştir (15 Şubat 1939: 3). Anketin sonuçları, biraz gecikmeli olarak gazetenin 7 Mart 1939 tarihli nüshasında ilan edilmiştir. Türk efkârını bir müddet meşgul eden bu anketin sonucunda heykeli dikilmesi istenen on beş Türk güzidesinden birincilik Nâmık Kemal'e layık görülmüştür. İkincilik ise Barbaros Hayreddin Paşa'ya tevcih edilmiştir. Diğer sıralama ise şöyledir:

- “1- *Nâmık Kemal*
- 2- Barbaros Hayreddin Paşa
- 3- Mimar Sinan
- 4- Fatih Sultan Mehmet
- 5- *Mehmet Âkif*
- 6- İbrahim Müteferrika
- 7- *Abdülhak Hâmid*

¹⁷ Tanpınar'ın heykel sanatına ilgisi bu ankettten sonra devam etmiş, 1944 yılında Zühtü Müritoğlu'yla birlikte Henri Lechat'ın *Yunan Heykeli* kitabını Güzel Sanatlar Akademisi neşriyatından tercüme etmiştir. Yunan heykeltıraşlığının tarihini genel hatlarıyla ele alan kitap, heykel sanatının çeşitli asırlardaki tekâmülünü kronolojik bir şekilde izah etmektedir. Birçok sanat gibi heykelin de Yunan dehasının beşere hediyesi olduğunu iddia etmesi, Mısır, Eti ve Mezopotamya sanatlarından bahsetmemesi kitabın başlıca eksiği olarak kabul edilmiştir. Bkz. Lechat, H. (1945). *Yunan Heykeli*. Çev. Ahmet Hamdi Tanpınar-Zühtü Müritoğlu. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası, 110 s.

¹⁸ “Anketimizi Şubat'ın 15'ine kadar temdit ediyoruz.” şeklindeki duyurular için bkz. (5-6 Şubat 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (22-23), s. 1.

- 8- *Ziya Gökalp*
- 9- Kânuni Sultan Süleyman
- 10- Mithat Paşa
- 11- Gazi Osman Paşa
- 12- Mareşal Fevzi Çakmak
- 13- *Tevfik Fikret*
- 14- Sokullu Mehmet Paşa
- 15- Yavuz Sultan Selim” (7 Mart 1939: 3).

Anketin sonucu, milli değerleri temsil noktasında şair ve yazarların toplum tarafından daha çok benimsendiğini göstermektedir. Bunun altındaki temel sebeplerden birisi edebiyatçıların kamuoyunun hislerine tercüman olma vasıflarıdır. Tarihin, kültürün ve edebiyatın geleceğe intikalinde yazarların kalemleri önemli bir görev ifa etmektedir. *İkdam* gazetesi, yukarıdaki sıralamaya yakın seçim yapanları ödüllendirmeyi vaat etmiştir (7 Mart 1939: 3). Hediyeler 9 Mart'ta ilan edilmiş, dağıtım da 13 Mart'ta yapılmıştır. Buna göre 1 kişiye Atatürk büstü, bir kişiye de İsmet İnönü büstü verilirken 10 kişiye mürekkepli kalem, 10 kişiye üç aylık *İkdam* aboneliği, 10 kişiye birer aylık abonelik, 10 kişiye birer şişe kolonya, 10 kişiye de birer şişe esans verilmiştir. Hediye kazananlar, her gün öğleden sonra 14.00'ten 18.00'e kadar Nuruosmaniye'deki *İkdam* İdarehanesi'ne gidip ödülleri alabilmekteydi (13 Mart 1939: 1, 3).

“Kimlerin Heykelini Dikelim?” anketi, 1930'lu yılların sonunda ve edebî tartışmaların gölgesinde heykel meselesinin artık toplumca kabullenildiğini ve milletin kendisini temsil eden şahsiyetler içerisinde kimlerin heykelinin dikilmesine sıcak baktığını göstermeye yönelik bir kamuoyu yoklamasıdır. Liste içerisindeki tarihî şahsiyetlerden 5 tanesi edebiyatçılardan olup birincisi Nâmık Kemal'dir. Diğer sıralama şöyledir: *Nâmık Kemal, Mehmet Âkif, Abdülhak Hâmid, Ziya Gökalp, Tevfik Fikret*.

5. Yazarların heykellerine dair teklifler ve tartışmalar

Yeni Türk Edebiyatında birçok şair ve yazar, çeşitli zamanlarda heykel ile ilgili görüş ve düşüncelerini okuyucularıyla paylaşmışlardır. Bunlar arasında Bedri Rahmi Eyüboğlu, âbide yerine heykeli tercih edenlerdendir. Zira heykel kelimesi üzerine abanan, asırlardan beri onun belini çökerten “put” anlamının tamamıyla tarihe karışması için yurdun her bucağına bol bol heykeller dikilmelidir. Fakat bu heykeller asla âbide olmamalıdır. Zira âbide heykeltıraşlığı heykel sanatının en zor, en masraflı, en nankör bir koludur (Eyüboğlu, 1954: 2).

Midhat Cemal, sanılanın aksine milletler yerine kişilerin kendi heykellerini diktiği kanaatindedir. İçinden çıktıkları mektebin kapısına heykelleri dikilen iki şahsiyet olarak Atatürk ve Tevfik Fikret'i zikreden Midhat Cemal, düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Heykellerini onlar dikmediler, millet dikti, demezsiniz sanırım. İnsanlar, heykellerini kendileri dikerler, hatta öldükten sonra dahi.” (Kuntay, 1955: 7)

Midhat Cemal, kimlerin heykellerinin dikilmesi gerektiği konusunda belirli teklifler sunan şahısların başında gelmektedir. Bu münasebetle “İki eksik” başlık bir yazı kaleme alan Kuntay'a göre kültür ve edebiyat hayatımızın bir büyük eksikliği de Şemseddin Sâmî adına henüz bir heykel dikilmemesidir:

“Bu çok büyük adamın verdiği eserlere baktıkça kendisine iç içe yaratılmış, müteaddit insan diyeceğim geliyor. O, *Kâmusul-A'lâm*'ı yazarken bir tek insan değil, bir heyet'tir. Fransızca *Kâmus*

tercüme ederken insan boyu değil, Larus’tan büyük bir dağdır. Ve *Kâmus-ı Türki*’yi yazarken Arnavut değildir, Fraşerli değildir, on bin senelik bir Türk’tür. Bu kadar çok hüviyetli bir insana bir mezar taşı azdır, ayıptır, günahıdır.” (Kuntay, 1946: 1)

Midhat Cemal, Şemseddin Sâmî anısına dikilmesi gereken heykeli şöyle tarif etmiştir:

“Ona heykel dikmeliyiz. Nasıl mı? Bir apartmana, bir hana, hatta bir eve, bir dükkâna mutasarrıf olanlarımız, mülklerinin birer tane taşını olsun sökerek ve harç yaparak!” (Kuntay, 1946: 1)

Türk edebiyatında Midhat Cemal, heykel meselesine sık sık değinen ve bu bağlamda şiirler de yazan isimlerden biridir. Taşı âbideleştiren Türk heykeltıraşların sayıca arttığı bir dönemde şair ve yazarların basit bir mezar taşı altında yatmasına itiraz edenlerin başında yine Kuntay gelmektedir. Ona göre Nâmık Kemal ve Abdülhak Hâmid gibi, edebiyatımızı Divan devrinin nazmından ve nesrinden kurtaran bu iki şair için heykel dikilmemesi büyük bir eksiklik. Bunların yanında Ahmed Rıza Bey, Salih Zeki Bey, Şemseddin Sâmî, Osman Hamdi Bey de eserleri heykel olan ve güzel bir heykeli hak eden kişilerdir. Kuntay’ın Fikret ve Âkif’in heykeli hakkındaki görüşü şöyledir:

“Tevfik Fikret niçin heykelsiz? Ona sade çıktığı mektepte değil, memlekette bir heykel yakışmaz mı? Mehmet Âkif neden heykelsiz? *Çanakkale Şehidlerini* yazan bir adama kendisinin manevi değil, âdi irtifaında bir mermer çok mu?” (Kuntay, 1950: 1, 3)

Midhat Cemal’in bu tekliflerini sıraladığı tarihlerde Fikret, Âkif ve Şemseddin Sâmî için değilse de Şinasi için bir teşebbüs söz konusudur. Yeni Türk Edebiyatının kurucularından kabul edilen Şinasi’nin heykelini 9 Haziran 1946 Pazar günü saat 10.00’da İstanbul Lisesi öğrencileri törenle açmıştır. Heykeltıraş Hakkı’ya (Atamulu) yaptırılan heykel, Teknik Üniversite karşısındaki bahçede özel hazırlanan büste konmuştur. Açılış törenine vali, profesörler, Milli Eğitim Müdürü (Murat Uraz), lise edebiyat öğretmenleri, İstanbul Lisesi mezunları, öğrencileri ve büyük bir halk kütlesi katılmıştır. Büstü vali açmış, ardından şairin hayatı ve eserleri hakkında nutuklar söylenmiştir (10 Haziran 1946, s. 2). Bu açılıştan bir hafta sonra 17 Haziran Pazartesi akşamı parkta bir açılış daha yapılmış, törende vali Lütfi Kırdar büstün kordelasını kesmiş, Prof. Dr. Ali Nihad Tarlan da Şinasi’nin şahsiyet ve kıymetini belirten bir konuşma yapmıştır. Büst, İstanbul Erkek Lisesi öğrencilerinin harçlıklarından artırarak topladıkları paralarla yapılmıştır (18 Haziran 1946, s. 2). Şinasi’nin büstünün açılışına yazarlardan hiç kimsenin katılmamasını Hakkı Süha Gezgin, *Vakit* gazetesindeki köşesinde eleştirmiş, yarınki nesillerin de onları unutmama hakkı olduğunu belirtmiştir (Gezgin, 1946: 2).

Şinasi’nin heykeli 1950’li yıllarda ise tartışmaların odağı hâline gelmiştir. Zira 1951 yılında Gümüşsuyu Teknik Üniversitesi önünde Boğaz’a bakan küçük çam korusunun bahçesinde duran Şinasi’ye ait büst, Tophane’de yatıp kalkan iki hırsız tarafından hurda niyetine satılmak için Ekim ayı başında çalınmıştır (6 Ekim 1951: 1, 5; 7 Ekim 1951: 1, 7). O dönemde “Türk matbuat tarihinin bir numaralı mücahidi” şeklinde nitelendirilen ve bir mezardan mahrum olan Şinasi için İstanbul Lisesi gençlerinin günlük harçlıklarından biriktirerek yaptırdıkları büst, bir kadirşinaslık sembolü olarak görülürken hırsızlık ise tarihin Şinasi’ye gördüğü azizliği, bir faninin cinayeti ile perçinlenmesi suretinde değerlendirilmiştir (Özkırım, 1951: 2). Heykeli parçalayarak hurdacılara satmak isterken suçüstü yakalanan hırsızlar, dönemin matbuatında teşhir edilirken Şinasi’nin heykelinin başına gelen bu hadise, şairin toplumsal bellekte yer aldığı ikinci talihsiz vaka olmuştur (7 Ekim 1951: 1, 7).

Yahya Kemal’in ölümünden sonra heykelini dikmek için girişimlerde bulunan yakın dostlarıdır. 1 Kasım 1958’de vefat eden Yahya Kemal’in dostları, şaire ait her şeyi muhafaza ederek sağlıklı bir şekilde gelecek nesillere aktarmak için “Yahya Kemal’i Sevenler Cemiyeti” kurma teşebbüsüne girişmişlerdir. Cemiyeti’n girişimleriyle İstanbul Belediyesi’ne müracaat edilerek 24 Eylül 1959’da Aşıyan’dan inen

sokakla Rumelihisarı arasındaki caddeye “Yahya Kemal Caddesi” adı verilirken şairin onuncu ölüm yıldönümü olan 2 Aralık 1968’de ise Kadırgalar Caddesi’nde (Nişantaşı) törenle şairin heykeli dikilmiştir. Yönetim Kurulu, bu amaçla Yahya Kemal’e bir heykel yaptırma kampanyası açmıştır. Bir komite kurularak kısa sürede heykel için gerekli meblağ temin edilmiştir. İstanbul Belediyesi de kampanyaya destek vermiştir. Yahya Kemal heykeli, Heykeltıraş Hüseyin Gezer tarafından 1.80 m boyunda tunçtan yapılmıştır (1968: 9-11). Hüseyin Gezer, Ziya Gökalp’in doğumunun 100. yıldönümü (1976) dolayısıyla Kültür Bakanlığı ve Diyarbakır Valiliği’nin işbirliği sonucu yaptırılması kararlaştırılan “Ziya Gökalp Âbidesi” yarışmasında da 10 eser arasından birinci seçilmiştir (Ocak 1977: 45).

Birçok şair ve yazar için heykel ve büst çalışmaları Cumhuriyet döneminde yapılagelmiştir. Unutulmuş yazarları toplumsal hafızaya davet eden bu simgesel çalışmalarda bir düzen olduğu söylenemez. Örneğin 1927 yılında vefat eden Süleyman Nazif, ölümünün 42. yıldönümünde Diyarbakır’da törenlerle anılırken Diyarbakır’ı Tanıtma ve Turizm Derneği tarafından Türkiye’de ilk defa “Süleyman Nazif büstü” şairin adını taşıyan ilkokula armağan edilmiş ve bu heykel törenle açılmıştır. Büstün altındaki çerçevede kardeşi Fâik Âli’nin mezarında bulunan dizeleri yer almıştır (10 Ocak 1969: 5).

6. Halide Edip Adıvar’ın büstünün dinamitlemesi

Edebiyat ve heykel sanatı bağlamında ele alınacak talihsiz olaylardan birisi, 12 Mart 1970 Perşembe gecesi Halide Edip Adıvar’ın büstünün dinamitlemesidir. Dönemin samsasyonel öğrenci olaylarının ardından gelişen bu hadise, Şinasi’nin çalınan heykelinden sonra edebiyat tarihinin kaydettiği şiddet vakalarındandır. İki öğrencinin öldürülmesi üzerine Yıldız Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi’nin olaylı bir şekilde açıldığı gün (hadiseden 3 gün önce), Ankara’da Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi süresiz boykot kararı almıştır (10 Mart 1970: 1, 7). Adıvar’ın elli yıl önce tarihî konuşmasını yaptığı Sultanahmet Meydanına büstünün dikilmesini dönemin tanıkları memnuniyetle karşılamışlardır. Cihad Baban, 7 yaşında bir çocukken annesinin elini tutarak gittiği o tarihi anı ve ömründe nadir gördüğü kalabalığı unutamayanlardan biridir (Baban, 1970: 2). Hoşnutsuzluğun arttığı İstanbul ve Ankara’da olaylar çığırından çıkmış, İstanbul’da Teknik Üniversite (İTÜ) öğrencilerinden bir grup kısa süreliğine rektörlüğü işgal etmiştir (13 Mart 1970: 1, 7). 9 Mart Pazartesi günü Türk Kadınlar Birliği İstanbul Şubesi tarafından Sultanahmet Meydanına Adıvar’ın büstü dikilmiş, fakat tören süresince öğrenciler “Bağımsız Türkiye” şeklinde slogan atmışlardır. Emperyalizme hizmet ettiği gerekçesiyle de Belediye Başkanı Dr. Fahri Atabey’in çelengi bir grup tarafından parçalanmıştır (10 Mart 1970: 5). Olaylar bununla da kalmamış ve büst, açıldıktan üç gün sonra dinamitle parçalanmıştır. Gençlik ve diğer çevrelerde nefretle karşılanan olay, “Atatürk ilkelerine yapılan tecavüzlerin bir yenisi” olarak nitelendirilmiştir. Alemdar Polis Karakolu’na 20 metre uzaklıkta bulunan Adıvar’ın büstüne arka taraftan bir dinamit lokumu konulmuş ve 4 metrelik bir fitil ile bu dinamit ateşlenmiştir. Saat 02.10’da büyük bir gürültü ile uyanan civar sakinleri ve karakol nöbetçileri olay yerine gittikleri zaman büstün kaidesinden kopmuş ve sol göğsünün tamamen parçalanmış olduğunu görmüşlerdir (14 Mart 1970: 1, 7). Dönemin valisi Vefa Poyraz, olayı üzüntü ile karşılarken şu beyanatta bulunmuştur:

“Son günlerde gençliğin tahrik edilmesi için bazı tertiplerin alındığı görülüyor. Bu olay da gençlerimizi tahrik amacını gütmektedir. Asil gençlerimizin bu kabil planlı, gayeli sabotaj ve tahriklere kapılmayacaklarını ummaktayım.” (14 Mart 1970: 7).

Hadiseler sonraki günlerde ülke gündemini işgal edecek şekilde tırmanmış ve öğrenci olaylarında polis silah kullanmaya başlamıştır. Büst, tartışmalar gölgesinde bir hafta sonra tekrar yerine konulurken Türkiye eski Muharipler Cemiyeti, bir bildiri yayımlayarak Halide Edip Adıvar’ın büstüne yapılan saldırıyı kınamış ve şu bildiriye yayımlamıştır:

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

“Halide Edip Adıvar, bir bozgun devresinin müstevlilerine, çarşafı ve peçesi ile karşı koyan, Sultanahmet meydanında ince fakat erkek sesiyle Türk’ü ayaklanmaya çağıran, Kurtuluş Savaşlarında Garp cephesinin bir onbaşı olarak katılan, yalnız o devirde değil, bugün bile üstünlüğüne varılmayan nadir bir Türk kadınıdır. Bugün onun heykeline uzanan el, dün Atatürk’ün heykeline uzanmıştı. En ufak menfaatlere avuç açan bu el kırılmadıkça, yarın da Türk’ün her mukaddes yerine uzanacaktır. Kara günleri yaşayan ve o günlerin acısını hâlâ kalbinde hisseden Türk eski muharibi, bu menfur olayın icraatçıları için lanetler.” (17 Mart 1970: 5)

17 Mart Salı günü büst, polis nezaretinde ve İstanbul Emniyet Müdürü Muzaffer Çağlar’ın talimatıyla eski mevkiine konulurken bu sefer herhangi bir tören yapılmamıştır. Yeni bir saldırının meydana gelmemesi için mahallî karakoldan üç bekçi büst civarında 24 saat nöbetleşme usulüyle görevlendirilmiştir (18 Mart 1970: 1).

Şinasi ile birlikte Halide Edib Adıvar, heykel meselesi etrafında sonraki yıllarda da sık sık kamuoyunu meşgul eden isimlerdendir. Aralık 1995’te Sultanahmet’te harap olmuş büstü sebebiyle tekrar hatırlanan Adıvar için ölüm yıldönümü olan 9 Ocak’ta bir tören yapılmış ve Türk Kadınlar Birliği İstanbul Şubesi tarafından onarılmış heykeli yeniden açılmıştır. 1964 yılında Sultanahmet Meydanına dikilen heykelin açılışına Çağaloğlu Anadolu Lisesi öğrencileri ile vatandaşlar katılmıştır.¹⁹

Adıvar’ın heykel konusundaki talihsizliği bunlarla kalmamıştır. Yazarın Ankara’daki fiberglas heykeli 16 Haziran 2012’de madde bağımlıları tarafından konulduğu yerde iki kez yakılmış, bunun üzerine uzun yıllar “uygun yer bulunamadığı” gerekçesiyle depoda bekletilmiştir. İtfaiye ekiplerinin müdahalesiyle tamamen yanmaktan kurtulan ve bu yüzden zarar gören heykel, Büyükşehir Belediyesi tarafından Devlet Resim ve Heykel Müzesi’nin yakınındaki parktan sökülerek kaldırılmıştır. Uzun bir süre tamir edilen Adıvar’ın heykeli, tekrar zarar görmesini engellemek amacıyla Talatpaşa Bulvarı’ndaki yeşil alan yerine İtrî’nin heykeline komşu olmuş ve Gençlik Parkı’na taşınmıştır.²⁰ Halide Edip Adıvar, 2012 yılında bu sefer İstanbul Sultanahmet Meydanı’ndaki demircide yaptırılmış izlenimini veren tuhaf gözlüklü heykeliyle tartışmalara neden olmuştur.

1980 sonrası yayın-neşriyat faaliyetlerinin artması, popüler-magazin ve arabesk kültürünün yaygınlaşması ile şair ve yazarlar için heykel ve resim gibi ikonik unsurlar da hız kazanmıştır. Popülerlik birçok şeyi metalaştırdığı gibi büst seferberliğine de yol açmıştır. Bir iş adamı olmasına karşın Amerika’da Houston şehrinde gördüğü büstlerden etkilenen Sakıp Sabancı, yurda dönünce Suna Kan, İdil Biret ve Leyla Gencer’in büstlerini yaptırarak AKM’ye koymuştur. Sanat ve sanatçıyı onurlandırma adına yapılan bu büstleri Heykeltraş Hüseyin Anka’ya yaptıran Sabancı, Sait Faik ve Yaşar Kemal için de büst hazırlığına başlamış, “çerçeveyi geniş tutarak başarılı olmuş ünlü sporcuların da büstlerini yapacağını” vaat etmiştir (Hergünel, 1984: 20-22). Bu dönemde Batı ve Avrupa ülkelerinde meydanlarda, parklarda ve mezarlıklarda sıkça anıtlara rastlanması da heykel sevgisini artıran unsurlardan biri olmuştur. Birçok büyük şairin heykelleri kent alanlarını süslemeye başlamıştır. Bu tarihten itibaren büyük parklara ve meydanlara heykeller ve büstler dikilmiştir. Yahya Kemal, Tevfik Fikret, Halide Edip, Mehmet Âkif bu sanatta sıkça hatırlanan isimler olmuştur. İstanbul Belediye Başkanı Bedrettin Dalan, bu kapsamda Rumelihisarı’nda kabri bulunan Orhan Veli’nin Aşiyân parkına heykelini yaparak yeni bir girişim başlatmıştır. Bununla birlikte heykel tartışmaları yeniden gündemi meşgul etmiştir. 1988’de ölen şair Oktay Rifat’ın Aşiyân’a gömülme isteği “yer yok” diye geri çevrilmiş, yıkılan Aşiyân Gazinosu’nun çimlenen ortasına da Orhan Veli’nin kollarını açmış haldeki heykeli dikilmiştir. Mehmed Kemal, gazetedeki köşesinde Belediye’nin şairler arasındaki bu çifte standardına

¹⁹ 12 Ocak 1996 tarihli gazete kupürü için bkz. “Sembol Kadın’ın Büstü Onarıldı”, *Marmara Üniversitesi, Taha Toros Arşivi*, TT-nr. 514254, s. 1.

²⁰ Koç, M. G. (2014). *Ne çektin be Halide Onbaşı*. *Hürriyet* gazetesi. <https://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/ankara/ne-cekten-be-halide-onbasi-27771272> (Erişim: 31.08.2023, saat: 15.50).

itiraz etmiştir (Kemal, 1988: 8). Bazıları heykeli beğenmezken Oktay Akbal, Orhan Veli için Beykoz'a da heykel dikilmesini teklif etmiştir. Akbal'a göre mezarlık heykellerinden ziyade parklar ve meydanlar gibi "yaşamın içinde olan, insanlara daha hoş, daha güzel anlar yaşatan" yerlere heykeller dikilmelidir. Akbal, Dönemin Belediye Başkanı Dalan'a birtakım tekliflerde bulunmuştur:

"...Yalnız Orhan'ın değil, Haşim'in, Dıranas'ın, Tarancı'nın, Oktay Rifat'ın, Sait Faik'in, Orhan Kemal'in, daha nice değerli sanatçımızın heykelleri, büstleri yazılarında, şiirlerinde sevgiyle andıkları kent köşelerinde neden yükseltilmesin. Örneğin Ziya Osman Saba'nın Kadıköy parkına güzel bir büstü ne kadar yakışır. Orhan Kemal'in de Cibali'nin yeni açılan kıyı parkında Haliç'e bakan fört şapkalı duruşu..." (Akbal, 1988: 2, 13)

Şairler, genellikle doğduğu şehrin kültürel bellek temsilcisi olarak görülürler. Ziya Paşa Adana'nın, Nâmik Kemal Tekirdağ'ın, Sait Faik de Adapazarı'nın ikonik temsilcileridir. Edebiyatçıların doğum ve ölüm yerlerinde yapılan törenlerdeki ritüellerden biri de yazarın adının verildiği parka büstünün/heykelinin dikilmesidir. Yer ve zaman konusunda farklı tercihler bulunsa da birçok yazar, doğduğu veya öldüğü yerin imge tetikleyici şahsiyetleridir. 1954 yılında vefat eden Sait Faik Abasıyanık'ın heykeli -geç de olsa- 1992 yılında adını taşıyan parka dikilmiştir (Miskioğlu, 1992: 1). Heykel törenleri yazarın zihinlerde sembolik değerlerini tazeleyen zaman dönemleridir. Örneğin 19 Haziran 1992 Cuma günü, belediyenin girişimiyle önce bir Sait Faik Şenliği düzenlenmiştir. Yazarın yaşadığı dönem, "Adapazarı Fotoğrafları Sergisi" ile görsel bellekte canlandırılırken ardından Sait Faik Abasıyanık Parkı açılmıştır. Parkın ortasındaki geniş orta alana dikilen beş metre yüksekliğindeki ve zehir yeşili bir örtüyle örtülen Sait Faik heykelinin açılması, Adapazarı'nda yoğun, coşkulu saatlerin yaşanmasına sebep olmuştur (Eylül 1992: 62). Benzer bir faaliyet, Görele'de Hasan Âli Yücel için yapılmıştır. Yücel'in önce belediye meydanına büstü dikilmiş, törende yapılan konuşmalarda, yerel gazetede yazılarda onun kişiliğinden, hizmetlerinden söz edilmiştir. Ayrıca şehir kitaplığına da Yücel'in adı verilmiştir. Kitaplık kısa zamanda genişletilerek kültür merkezi hâline getirilmiştir (Kaynaradağ, 1993: 2).

Şairlerin oturdukları semte, mahalleye adının verilmesi veya heykelinin dikilmesi, 21. yüzyılda yazar prestijlerini artıran bir olgu olarak dikkat çekmektedir. Çoğu zaman yerel belediyeler ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan bu çalışmalar, kültürel belleğin önemli pratiklerindedir. Bu bağlamda Beşiktaş Belediyesi Vişnezade Parkı'nda "Şairler Sofası" adlı bir bölüm kurarak birçok şair ve yazarın heykelini/büstünü dikmiştir. Sabahattin Kudret Aksal, Orhan Veli, Oktay Rifat, Özdemir Asaf, Şair Nigar Hanım, Neyzen Tevfik, Necati Cumalı, Behçet Necatigil, Cahit Sıtkı Tarancı bu parka heykeli dikilen isimlerdir. 2000 yılında henüz hayatta olan Necati Cumalı'nın Şairler Sofası'na heykelinin dikilmesine dair teşebbüsler de bu imajinatif çalışmaların bir parçasıdır (17 Ekim 2000: 15).

1980 yılından itibaren devletin resmî kurumları şair ve yazarların simgesel doğum yıldönümlerinde anıt ve heykellerini dikmek üzere birtakım faaliyetler başlatmıştır. Örneğin Nâzım Hikmet'in 100. doğum yıldönümünde Kültür Bakanlığı, heykeltıraş Tankut Öktem'e kadesiyle birlikte 6,5 metre yüksekliğinde olan heykelinin (bronz anıt) yapılmasını sipariş etmiş; 5 ay süren heykelde şair, ünlü paltosuyla yürürken tasvir edilmiştir.²¹

İstanbul gibi diğer büyük şehirlerde de şairler için heykel dikildiği görülmektedir. İzmir'de şair Can Yücel'in adını taşıyan sokağa Konak Belediyesi'nce büstünün dikilmesi bu türden bir örnektir. Büstün altına şairin bir şiiri yazılmıştır. Kıbrıs Şehitleri Caddesi'nde Can Yücel Sokağı'nda bulunan Miko Kafe

²¹ (2001). Bakanlık Nazm'ın heykelini dikecek. *Hürriyet* gazetesi. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakanlik-nazimin-heykelini-dikecek-35945> (Erişim: 31.08.2023, saat: 16.10).

önünde heykeltıraş Yücel Tonguç Sercan tarafından yapılan büstün açılışında Yücel’in eşi Güler Yücel, bir hitabede bulunmuştur (29 Nisan 2007: 14). Bazı şairlerin ölümünden kısa bir süre sonra heykel çalışmalarının başladığı görülmektedir. Örneğin ölümünden birkaç ay sonra Kadıköy’de kendi ismini taşıyan sokakta Fazıl Hüsnü Dağlarca için bir anıt planlanmış, Kalamış Parkı’nda kaideli büyük bir heykeli yapılmıştır (1 Aralık 2008: 31).

Yeni Türk Edebiyatında hemen her şair için benzer figüratif heykel çalışması yapılmıştır. Bu simgesel sanatla, sanatkârların sanatsal bakış açısıyla üç boyutlu formları tasarlanmış, böylece toplumsal hafızadaki ölümsüzlükleri pekiştirilmiştir. Bu teşebbüslerde yerel ve merkezî dernek, vakıf ve belediyeler ile birçok sivil toplum kuruluşunun aktif rol üstlendiği görülmektedir. Mısır, Yunan gibi eski toplumlarda inanç faktörü nedeniyle rağbet gören heykel sanatı, modern toplumlarda geleneksel çizgiden soyutlanmış, süslemelerden arındırılarak modern bir görünüm kazanmıştır.

Sonuç

Güzel Sanatlar içerisinde önemli bir yeri olan heykel sanatı, Yeni Türk Edebiyatında yazarlara sembolik değer aşıl原因an, toplumsal hafızada bellek tazelenmesi yapmalarına vesile olan figüratif bir çalışma alanıdır. İslamiyet’in emirleri doğrultusunda resim ve heykele mesafeli yaklaşan Osmanlı döneminde Osman Gazi, Midhat Paşa, Nâmık Kemal gibi tarihî şahsiyetler için heykel dikme teşebbüsleri bulunsa da bir toplumun “kültürel bellek temsilcisi” olan şair ve yazarlar adına dikilen ilk heykeller Cumhuriyet dönemine aittir. Heykel tartışmalarına zaman zaman edebiyatçılar da dâhil olmuş, lehte ve aleyhte birçok şair ve yazar matbuatta fikirlerini kamuoyuyla paylaşmıştır. Kültür ve sanat faaliyetlerinin başta halkevleri ve halkodaları olmak üzere Türk Ocağı, MTTB ve diğer sivil toplum kuruluşlarıyla topluma yayılması Cumhuriyet yıllarında gerçekleşmiştir. Bu bağlamda Güzel Sanatlar Akademisi dışında resim ve heykel sanatına dair kurslar düzenlenmiştir. 1929 yılında Abdülhak Hâmid için yapılan büst sonrası 1930 yılından itibaren Tevfik Fikret, Nâmık Kemal başta olmak üzere birçok edebiyatçı için heykel tasarımları yapılmıştır. Bazı yazarların ölümünden sonra heykelleri, sevenleri ve temsil ettikleri kurumlar vasıtasıyla dikilirken (Galatasaray Lisesi bahçesine Recaizâde Mahmud Ekrem’in heykelinin dikilmesi gibi) bazıları için de hayatta iken resmî ve sivil kurumlar tarafından dikilmiştir. Hâmid, Tevfik Fikret ile başlayan heykel ve büst çalışmaları, sonrasında Nâmık Kemal, Ziya Gökalp, Mehmet Âkif, Ahmet Rasim, Ahmet Haşim, Süleyman Nazif, Nâzım Hikmet gibi Türk edebiyatının önde gelen şahsiyetleri için yerel ve merkezî mahallere, yaşadıkları semt ve sokaklara heykelleri dikilmiştir.

Heykel sanatına karşı toplumda farkındalık arttıkça tarihî, askerî birçok isim yanında edebiyatçılar da gündeme gelmiş ve kimler için heykel dikilmesi konusunda mutabakat arayışlarına girilmiştir. Yaşayan şair ve yazarlar da bu konuya dair tekliflerini matbuat yoluyla kamuoyuyla paylaşmıştır. 1939 yılında *İkdam* gazetesinde yapılan bir anket, heykel konusunda toplumun aşağı yukarı kimler için heykel dikilmesi konusunda belirli bir fikre sahip olduğunu göstermektedir. 15 kişilik liste içerisinde *Nâmık Kemal*, *Mehmet Âkif*, *Abdülhak Hâmid*, *Ziya Gökalp*, *Tevfik Fikret* gibi 5 önemli şahsiyetin edebiyatçılardan seçilmesi, kültürün geleceğe taşınmasında şair ve yazarların üstlendiği görevin ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Heykel tartışmaları, estetik yönü ağır basan sanat ve edebiyatın birbirini besleyen ve birbiriyle kesişen yönünü yansıtmaktadır. Sonuç olarak heykeli yapılan her bir yazar, sanatın ölümsüzleştirdiği toplumsal belleğin ikonik bir parçası halinde gelecek kuşakların zihninde yaşamaya devam etmektedir.

Kaynakça

1. Arşiv Belgeleri

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı:

CCA, HR.İD..1840-11/12 (16 Haziran 1872/4 Temmuz 1872).

CCA, Fon 30-10-0-0/ 3-16-5 (26 Haziran 1927).

CCA, Fon 506/ 42821-193061-53/54/56 (19 Kasım 1927).

CCA, Fon 30-18-1-2/ 20-39-14 (7 Haziran 1931).

2. Kitaplar

(1968). *Onuncu Ölüm Yıldönümünde Yahya Kemal*. İstanbul: Yahya Kemal'i Sevenler Cemiyeti Yayınları.

Abdulkadiroğlu, A.- Abdulkadiroğlu, N. (1987). *Mehmed Âkif Ersoy'un Makaleleri* (Sırat-ı Müstakim ve Sebülü'r-Reşad' Mecmualarında Çıkan). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Ahmet Mithat Efendi. (2014). *Beşir Fuat*. (Haz. Bahar Dervişcemaloğlu). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Anar, T. (2018). *Sonsuzluğun Yüzleri: İkinci Yeni Şiirinde Görsel Sanatlar*, İstanbul: Ketebe Yayınları.

Berk, N.- Gezer, H. (1973). *50 Yıln Türk Resim ve Heykeli*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Defne, Z. Ö. (1968). "Bahçedeki Büst", *Tevfik Fikret*. İstanbul: Yenilik Basımevi.

Karaosmanoğlu, Y. K. (1934). *Ahmet Haşim*, Ankara: Hâkimiyeti Milliye Matbaası.

Kuzucu, K. (2018). *Kahramanı Yaratmak: İttihadcıların Alemdar Mustafa Paşa'yı Hatırlaması*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Lechat, H. (1945). *Yunan Heykeli*. Çev. Ahmet Hamdi Tanpınar-Zühtü Müritoğlu. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası

Lütfullah, A. (1337). *Üstâz Cenab Şahabeddin Bey'e Cevâb*. İstanbul: Necm-i İstanbul Matbaası.

Okay, O. (2008). *Beşir Fuad: İlk Türk Pozitivist ve Natüralisti*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Sâmi, Ş. (1310/1898). *Kâmûs-ı Fransevî* (Dictionnaire Français-Turc). İstanbul: Mihrân Matbaası.

(2011). *Sessiz Yaşadım, Matbuatta Mehmet Âkif (1936-1940)*. Haz. İsmail Kara-Fulya İbanoğlu. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Yayınları.

Şekerci, O. (1996). *İslâm'da Resim ve Heykel*. İstanbul: Nûn Yayıncılık.

Tanpınar, A. H. (1995). *Beş Şehir*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tuğlacı, P. (1971). *20. Yüzyıl Ansiklopedik Türkçe Sözlük-II*. İstanbul: Pars Yayınevi.

Turani, A. (1979). *Dünya Sanat Tarihi (Resim-Heykel-Mimarî)*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

3. Süreli Yayınlar

(1326/1910). Midhat Paşa'nın Heykeli Hakkında. *Sırat-ı Müstakim*, (100), s. 380.

(1339-1923). İsmet Paşa'nın Heykeli. *İkdâm*, (9423), s. 1.

(1339-1923). "İsmet Paşa Âbidesi", *İkdâm*, (9490), s. 1.

(1341). Reîs-i Cumhuriyet Gazi Mustafa Kemal Paşa Hazretleri Heykelinin Temel Taşı Konma Merasimi. *İstanbul Şehremaneti Mecmuası*, (I), S. 12, s. 426.

(1926). Havâdis ve İ'lân Kısımları. *Servet-i Fünûn*, (1573), s. 321, 324-325, 338.

(1926). Gazi Paşa'nın Heykeli. *İstanbul Şehremaneti Mecmuası*, S. 26, s. 65.

(1926). Gazi Paşa'nın Heykeli. *Milliyet*, (30), s. 3.

(1929). İlk Heykel. *Cumhuriyet*, (1718), s. 1.

- (1930). Nâmık Kemal: Ankara Türk Ocağı'nda Büyük Şair İçin Bir Müze Yapılacak. *Cumhuriyet*, (158), s. 2.
- (1931). Nedim Heykeli İçin. Resimli Uyanış *Servet-i Fünûn*, (70), S. 1828-143, s.199.
- (1931). Tevfik Fikret'in Büstü. Resimli Uyanış *Servet-i Fünûn*, (71), S. 1846-161, s. 68-69.
- (1931). Tevfik Fikret'in Heykeli Dikilirken. *Vakit*, (5015), s. 1-2.
- (1931). Gazi Abideleri: İzmir'de Dikilecek Heykel İkmal Edilmek Üzere. *Cumhuriyet*, (2529), s. 4.
- (1932). İzmir'de Gazi Heykelinin Küşat Resminden İntibalar. *Cumhuriyet*, (2556), s. 5.
- (1932). Ahmet Rasim'in Heykeli. *Cumhuriyet*, (3047), s. 2.
- (1934). Heykeli Yapıldıktan Sonra. *Milliyet*, (2843), s. 7.
- (1939). Şair Âkif'in Anıtı. *Vakit*, (7554), s. 2.
- (12 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (1), s. 3.
- (13 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (2), s. 1.
- (15 İkincikânun 1939). Kâriyelerimizin Anketimize Verdiği Cevaplar. *İkdam*, (4), s. 1, 3.
- (15 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (4), s. 3.
- (16 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (5), s. 1, 7.
- (17 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (6), s. 7.
- (18 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (7), s. 7.
- (19 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (8), s. 7.
- (20 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (9), s. 7.
- (21 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (10), s. 7.
- (22 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (11), s. 7.
- (23 İkincikânun 1939). Hüseyin Cahit, Mithat Paşa'nın Heykelini Dikmeliyiz Fikrinde. *İkdam*, (12), s. 1.
- (24 İkincikânun 1939). Bürhan Toprak, Yunus Emre'nin Heykelini Dikelim Cevabını Verdi. *İkdam*, (13), s. 1, 3.
- (25 İkincikânun 1939). Doktor Âkil Muhtar Son Devir Adamlarının Heykelini İstiyor. *İkdam*, (14), s. 1, 3.
- (25 İkincikânun 1939). R. Galip Hakkında Bir Temenni. *İkdam*, (14), s. 7.
- (26 İkincikânun 1939). Bir Heykeltraşımızın Dikkate Değer Fikirleri. *İkdam*, (15), s. 1, 3.
- (29 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (18), s. 1.
- (29 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (18), s. 7.
- (30 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (19), s. 7.
- (31 İkincikânun 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (20), s. 7.
- (14 Şubat 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (31), s. 6.
- (15 Şubat 1939). Kimlerin Heykelini Dikmeliyiz? *İkdam*, (32), s. 3.
- (7 Mart 1939). Anketimizin Neticesi. *İkdam*, (52), s. 3.
- (13 Mart 1939). Anketimizde Kazananlar: Hediyeleleri Bugün Tevzi Ediyoruz. *İkdam*, (58), s. 1, 3.
- (1945). *Aylık Ansiklopedi*, S. 9, s. 268.
- (10 Haziran 1946). Şinasi'nin Heykeli Dün Açıldı. *Vakit*, (10198), s. 2.
- (18 Haziran 1946). Şinasi'nin Heykeli Dün Açıldı. *Vakit*, (10206), s. 2.

- (1949). Kıbrıs'ta Nâmk Kemal'in Heykeli Dikilecek. *Son Posta*, (1142), s. 1, 7.
- (1950). Nâmk Kemal Heykelinin Alçıdan Etüdünün Bir Detayı. *Yeni İstanbul*, (38), s. 4.
- (1950). Nâmk Kemal Heykelinin Alçıdan Etüdünün Bir Detayı. *Yeni İstanbul*, (38), s. 4.
- (1950). Fatih Heykeli İçin Bir Anket Açıldı. *Yeni İstanbul*, (188), s. 2.
- (6 Ekim 1951). Şinasi'nin Büstü Çalındı. *Yeni Sabah*, (4881), s. 1, 5.
- (7 Ekim 1951). Şinasi'nin Çalınan Büstü Bulundu. *Yeni Sabah*, (4882), s. 1, 7.
- (7 Ekim 1951). Şinasi'nin Büstünü Çalanlar Ele Geçti. *Milliyet*, (504), s. 1, 7.
- (10 Ocak 1969). Süleyman Nazif'in Büstü Yapıldı. *Cumhuriyet*, (15968), s. 5.
- (10 Mart 1970). Yıldız Akademisi Olaylı Açıldı. *Cumhuriyet*, (16384), s. 1, 7.
- (10 Mart 1970). Adıvar'ı Anma Töreni Sırasında Olay Çıktı. *Cumhuriyet*, (16384), s. 5.
- (13 Mart 1970). Öğrenciler Yine Boykotta. *Cumhuriyet*, (16387), s. 1, 7.
- (14 Mart 1970). Halide Edip Adıvar'ın Büstü Açıldıktan Üç Gün Sonra Dinamitlendi. *Cumhuriyet*, (16388), s. 1, 7.
- (17 Mart 1970). Adıvar'ın Büstüne Yapılan Tecavüz Protesto Ediliyor. *Cumhuriyet*, (16391), s. 5.
- (18 Mart 1970). Adıvar'ın Dün Tekrar Konan Büstünü 3 Bekçi Bekliyor. *Cumhuriyet*, (16392), s. 1.
- (18 Mart 1970). Halide Edip'in Büstü Tekrar Açıldı. *Milliyet*, (8014), s. 1.
- (Ocak 1977). 1976 Yılı Sanat Olayları. *Türk Edebiyatı*, (39), s. 45.
- (Eylül 1992). Adapazarı'nda Sait Faik Parkı. *Türk Dili*, (32), s. 62.
- (17 Ekim 2000). Necati Cumalı'nın Büstü Dikiliyor. *Cumhuriyet*, (27404), s. 15.
- (29 Nisan 2007). Can Baba Yeniden İzmirliyle. *Cumhuriyet*, (29789), s. 14.
- Akbal, O. (1988). Orhan Veli Beykoz'a Bakıyor. *Cumhuriyet*, (23074), s. 2, 13.
- Aykaç, F. A. (1938). Yurt Dışında 4: İki Heykel Vesilesi(y)le. *Cumhuriyet*, (5142), s. 3.
- Baban, C. (1970). Halide Edip Adıvar. *Cumhuriyet*, (16384), s. 2.
- Birgen, M. (1938). Nâmk Kemal'in Hatırasını Taziz Münasebeti(y)le. *Son Posta*, (2997), s. 2.
- Can, N. (2008). Şiir Fabrikası Durdu. *Varlık*, (1215), s. 31.
- Çelebi, M. (2008). "Osman Gazi'nin Heykeli Hakkında Bazı Notlar", *Prof. Dr. Necmi Ülker Armağanı*. İzmir: Meta Basım.
- Eren, A. A. (15 Şubat 1939). Bizde İlk Heykel Bahsi. *Yarım Ay*, (96), 3.
- Ergin, O. (1950). Türkiye'de Dikilen İlk Heykel. *Tarih Dünyası*, (14), 586-589.
- Ersoy, M. Â. (1326). Hasbihâl. *Sırât-ı Müstakîm*, (102), s. 403.
- Eyüboğlu, B. R. (1954). Abide Yerine Heykel. *Cumhuriyet*, (10649), s. 2.
- Gezgin, H. S. (1943). "Fatih'in Heykeli Meselesi", *Vakit*, (9121), s. 3.
- Gezgin, H. S. (20 Haziran 1946). Biz de Unutacağız!", *Vakit*, (10208), s. 2.
- Hergünsel, C. (Ağustos 1984). Sabancı: Sait Faik'in de, Yaşar Kemal'in de Büstlerini Yaptıracağım. *Sanat Olayı*, (27), s. 20-22.
- Kaynardağ, A. (1993). Görele'deki Hasan Âli Yücel Kültür Merkezi. *Cumhuriyet*, (24859), s. 2.
- Kemal, M. (1988). Orhan Veli'nin Heykeli. *Cumhuriyet*, (22993), s. 8.
- Kuntay, M. C. (1945). 300 Yıl Anılmayan Dâhi: Şekspir. *Son Posta*, (5466), 5.
- Kuntay, M. C. (1946). İki Eksik. *Son Posta*, (5592), s. 1.

- Kuntay, M. C. (1950). Bir Heykeller Listesi. *Son Posta*, (1682), s. 1, 3.
- Kuntay, M. C. (1955). Galatasaray Dün Alabildiğine Güzeldi. *Son Posta*, (5637-3245), s. 7.
- Miskioğlu, A. (1992). Sait Faik Üstüne Adapazarı Konuşması'ndan. *Türk Dili*, (32), s. 1.
- Mithat, S. (1953). Eski Yunanlılarda Heykeltıraşlık San'atı. *Son Posta*, (2534), 5.
- Necâ, M. (1326/1910). Midhat Paşa'nın Heykeline Dair Fetvâ Sûreti. *Sırât-ı Müstakîm*, (129), s. 406.
- Ortaç, Y. Z. (1939). Bir Mesele. *İkdam*, (3), s. 2.
- Özkırım, O. (6 Ekim 1951). Bahtsız Şinasi. *Milliyet*, (503), s. 2.
- Renda, G. (2002). Osmanlılarda Heykel. *Sanat Dünyamız*, (82), 139-145.
- Safa, P. (1937). Müslimanlıkta Resim ve Heykel Yasağı. *Cumhuriyet*, (4806), s. 3.
- Sağman, A. R. (1942). Fatih'in Heykelini Nereye Dikmeliyiz? *Tasvir-i Efkâr*, (5150-793), s. 2, 4.
- Selekler, H. M. (1930). Nâmık Kemal. *Resimli Uyanış Servet-i Fünûn*, (69), S. 1792-107, s. 39.
- Şerif, İ. (1330). İslamiyet Heykel Rezkine Müsâiddir. *İctihâd*, (96), s. 2157-2158.
- Talu, E. E. (1953). Nâmık Kemal'in Heykeli. *Son Posta*, (2500), s. 2.

İnternet Kaynakları

- (2001). Bakanlık Nazım'ın heykelini dikecek. *Hürriyet* gazetesi.
<https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakanlik-nazimin-heykelini-dikecek-35945> (Erişim: 31.08.2023, saat: 16.10).
- Koç, M. G. (2014). *Ne çektin be Halide Onbaşı*. *Hürriyet* gazetesi.
<https://www.hurriyet.com.tr/yerel-haberler/ankara/ne-cketin-be-halide-onbasi-27771272> (Erişim: 31.08.2023, saat: 15.50).

Görsel Kaynaklar

- Berk, N.- Gezer, H. (1973). *50 Yılın Türk Resim ve Heykeli*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

25. "Doğanın Sesi": İslam ve ekoloji bağlamında İbrahim Tenekeci'nin şiirleri**Zehra YAZBAHAR¹**

APA: Yazbahar, Z. (2023). "Doğanın Sesi": İslam ve ekoloji bağlamında İbrahim Tenekeci'nin şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 438-448. DOI: 10.29000/rumelide.1379180.

Öz

Çevre sorunlarının yanında insan ile tabiat ilişkisine ve tabiatın sürdürülebilirliğine odaklanan ekoeleştiri, tabiat bilincinin artmasına bağlı düşünsel ve sanatsal bir platform olarak öne çıkar. Geleneksel eleştirinin sınırlarını zorlayan bu kuram hem tabiatın dengesini hem de insan ve çevresindeki ilişkiyi anlamaya ve anlatmaya çalışır. Bunu yaparken de tabiatın insanoğlunun yaşamındaki yerine dikkat çekip çevre sorunlarına farkındalık yaratmayı amaçlar. Diğer bir ifadeyle insanın çevresiyle etkileşimi üzerinde duran ekoeleştiri, çevreyi koruma adına çevre hareketlerini destekleyerek ve uygulanabilir çevre politikalarının oluşturulmasına katkıda bulunarak çevre bilinç düzeyini ve çevresel duyarlılığı arttırmayı hedef edinir. İnsan ve tabiatın birbirine bağlı olduğunu göstermek isteyen birçok sanatkar da eserlerinde çevreyle ilgili konuları mercek altına alır. Ekolojik yıkım ve bu yıkımın sebep olduğu problemleri irdeleyen kimi sanatkarlar, edebiyatın gücünü kullanarak tabiatla yönelik algıları olumlu yönde değiştirmeyi ister. İbrahim Tenekeci de artan çevresel tahribatın sonuçlarını ele alan, aynı zamanda insanın tabiatla uyumlu yaşaması gerektiğine inananlar arasındadır. Tabiatı ilahî bir kaynak olarak nitelendiren Tenekeci, edebiyat aracılığıyla tabiatın yaşamın önemli bir parçası olduğunun vurgusunu yapar. Bazı şiirlerinde çevresel meseleleri sorgulayan şair için tabiat, tefekkür sahasıdır. Bu çalışmada şiirlerini yazarken sosyal, toplumsal, kültürel, siyasal ve özellikle dinî unsurlardan beslenen Cumhuriyet Dönemi sanatkarlarından İbrahim Tenekeci'nin şiirleri ekolojik açıdan incelenerek çevre sorunları; tabiatın yaşamdaki rolü; insanın, toplumsal yapının ve kültürün tabiatla münasebeti şairin bakış açısından verilmiştir.

Anahtar kelimeler: İbrahim Tenekeci, ekoeleştiri, İslam ve ekoloji, tabiat, çevre

"The Sound of Nature": İbrahim Tenekeci's poems in the context of Islam and ecology**Abstract**

Ecocriticism, which focuses on the relationship between human and nature and the sustainability of nature, besides environmental problems, stands out as an intellectual and artistic platform depending on the increase of nature awareness. This theory, which pushes the limits of deep-rooted criticism, tries to understand and explain both the balance of nature and the relationship between human and human's environment. In doing so, it aims to draw attention to the place of nature in human life and to raise awareness of environmental problems. In other words, ecocriticism, which focuses on the interaction of people with their environment, aims to increase the level of environmental awareness and environmental sensitivity by supporting environmental movements in order to protect the environment and contributing to the creation of applicable environmental policies. Many writers who want to show that man and nature are interconnected also focus on

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Gümüşhane, Türkiye), zehra-yazbahar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0419-1660. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379180]

environmental issues in their works. Some writers, who examine the ecological destruction and the problems caused by this destruction, want to change the perceptions towards nature in a positive way by using the power of literature. İbrahim Tenekeci is among those who consider the consequences of increasing environmental destruction and believe that people should live in harmony with nature. Describing nature as a divine resource, Tenekeci emphasizes that nature is an important part of life through literature. For the poet, who questions environmental issues in some of his poems, nature is a field of contemplation. In this study, the poems of İbrahim Tenekeci, one of the writers of the Republican Period, who were fed with social, social, cultural, political and especially religious elements while writing his poems, were examined from an ecological perspective; the role of nature in life; the relationship of human, social structure and culture with nature is given from the poet's point of view.

Keywords: İbrahim Tenekeci, ecocritic, Islam and ecology, nature, environment

Giriş

“Tekrar çiçek açıyor ağaçlar
Bu olsa gerek iade-i itibar.”
İbrahim Tenekeci²

En genel tanımıyla tabiat, tabiatın insan yaşamındaki rolü ve çevre sorunlarını edebiyat ve kültürel ürünler aracılığıyla inceleyen ekoeleştiri ya da çevreci eleştiri, bir edebiyat eleştiri türü ve kuramıdır. 1978 yılında yayımlanan “Edebiyat ve Ekoloji: Ekoeleştiri Bir Deney (Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism)” isimli makalede ilk kez bu terimi kullanan William Rueckert, çevre sorunlarını edebiyat eleştirisiyle birleştirerek ekoeleştirin de temellerini atar. İnsan ve tabiat ilişkisinin anlaşılması noktasında edebiyatın bir araç olabileceği üzerinde durulan makale, kuramın ilk önemli yazılarından birisi olarak kabul edilir. Öncüsü ve gelişimine katkıda bulunan Rueckert olsa da ekoeleştirin yaygınlaşması Cheryl Glotfelty ve Harold Fromm tarafından 1996'da hazırlanan *Ekoeleştiri Okumaları: Edebi Ekolojinin Dönüm Noktaları (The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology)* adlı kitaptan sonra olur.³ Böylelikle tabiat ve tabiat-insan arasındaki etkileşim, edebiyatın odak noktası hâline gelir. İnsanoğlunun çevresiyle olan ilişkisini anlamak için yeni bir yaklaşım sunan, merkeze tabiatı ve ekolojik farkındalığı alan kuram, çevre sorunlarına dikkat çekerek çözüm arar. “Ülkemizde ve dünyamızda önemi hızla artmakta olan ekoeleştiri (çevreci eleştiri); çoğunlukla insan faaliyetleri sonucunda dünya üzerinde değişen, dönüşen ve bozulan doğal dengeleri inceler. ‘Bolluk (Cornupoia), Çevrecilik, Derin Ekoloji, Ekofeminizm, Ekomarksizm, Toplumsal Ekoloji ve Heideggerci Ekofelsefe’... gibi farklı ekolojik yaklaşımlarla, birçok soruna kuramsal bir çerçevede” dikkat çeker (Bulut, 2020, s. 628). Ego-merkezci ya da insanmerkezci anlayışın aksine bütünsel evren görüşünü benimseyerek evrendeki canlı ve cansız her şeyin birbiriyle ilintili olduğunu savunur. Diğer bir deyişle “öncü⁴ ekoeleştirmenlerden Neil Evernden’in de ifade ettiği gibi, ‘Her şey birbiriyle bağlantılıdır, birinde bir değişim diğerini derinden etkiler.’” (Oppermann, 2012, s. 15).

Muhafazakâr bir ortamda yetişen ve düşünce yapısı buna göre şekillenen İbrahim Tenekeci'nin

² Bakınız: Tenekeci, 2020, s. 45.

³ Ekoeleştiri ile ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız: Bookchin, 2017; Foltz, 2007; Garrard, 2016; Keleş, 2019; Oppermann, 2012; Özbudun vd., 2006.

⁴ Alıntıda koyu yazılan kelime, yazar tarafından küçük harfle başlatılmıştır. Alıntının yapıldığı metinde kelime, büyük harfle başlamaktadır.

Hepimiz ‘Allah’ın Tabiatı’nın bir parçasıyız. Parçası olduğu şeyden habersiz yaşamak, en azından edebiyatçılara yakışacak bir davranış biçimi değildir. (...) Ayağı topraktan kesilen şair, şiiri de dört duvar arasına hapsetmiş oluyor. (...) Şair, yaprağın neşesini görebilmeli, taşların sesini duyabilmeli, suyun akışını yazabilmelidir. (...) Tabiatdaki her canlının, her ağacın, çiçeğin ve kuşun tarihi vardır. Bu tarih, insanla beraber ilerler. Sözelimi saka kuşu, sadece saka kuşu değildir. Yeniçerilerin günlük yaşamını yazacaksınız eğer, saka kuşunu asla bunun dışında tutamazsınız. (Tenekeci, 2012: e-kaynak)

sözlerinden yola çıkarak tabiat duyarlılığı ile dikkat çeken şairler arasında yer aldığı söylenebilir. Bir şairin tabiatla iç içe olması gerektiğine inanan Tenekeci, ekoeleştirisinin bütünsel evren görüşü doğrultusunda tabiatdaki her şeye bir bütün olarak bakar. Aynı zamanda şiirleri ekolojik düzlemde incelendiğinde Tenekeci’nin tabiat anlayışının temelinde İslam dininin ve *Kur’an-ı Kerim*’in olduğu da görülür. Tabiatı “Allah’ın tabiatı” şeklinde betimleyen şair, “(...) çevre ve ekoloji sorunuyla ilgili İslami malzemenin zenginliğini” (Haq, 2007, s. 150) görüp bu malzemeyi şiirlerinde ele alır.

“İslami Çevrecilik”: İbrahim Tenekeci’nin Şiirlerinde İslam ve Ekoloji

“Tabiatı, Allah’ın tabiatı olarak görüyor ve ona, derin bir merakla, muhabbetle dokunmaya çalışıyorum.”

İbrahim Tenekeci⁵

Tabiata ya da çevre sorunlarına çeşitli açılardan yaklaşan ve muhtelif bakış açıları sunan farklı ekolojik yaklaşımlar vardır. Arne Naess’in 1973 yılında “Deep Ecology Movement: Some Philosophical Aspects (Derin Ekoloji Hareketi: Bazı Felsefi Görüşler)” başlıklı makalesiyle temellerini attığı derin ekoloji,⁶ ekolojik yaklaşımlardan birisidir. “İnsanın dünya üzerinde tabiatı, hayatı, canlıları sömürmesine şiddetle karşı çıkan bu eleştiri, bütün canlıların bütünlenmiş bir ahenk içerisinde olduğunu iddia eder.” (Sazyek ve Sürücü, 2018, s. 33). Evrenin bir bütün olarak değerli olduğunu söyler, bununla birlikte evrendeki canlı ve cansız her şeyin eşitliğini savunarak çevreyi ve çevresel sorunları ele alırken insan odaklı bakış açısından ziyade ekosistem odaklı bakış açısını benimser. Buna göre insan, tabiatın bir parçasıdır. “İnsan, tabiatın sahibi değil, bir parçasıdır.” (Tenekeci, 2019: e-kaynak) diyen İbrahim Tenekeci’nin yaklaşımı da derin ekolojinin bütünsellik ilkesiyle örtüşür ve tabiat, şairin şiir estetiğini besleyen ana referansların başında gelir. “Bir çiçeğe eğilirken, içli bir manzaraya bakarken, suyun akışını dinlerken veya seyrederken, hep Allah’ın Tabiatı’nı görüyorum. Şiir yazma gerekçelerimden biri de, aziz ve temiz olanı anlatmaktır.” (Terler, 2014: e-kaynak) sözleriyle tabiatı yüce, el değmemiş, tükenmez ve en güzel esin kaynağı olarak nitelendiren Tenekeci’ye göre her şair, tabiatın huzur kokan dünyasından geçmelidir. Çünkü şair için tabiat; sadece maddi bir varlık değildir, aynı zamanda ilahî bir güzelliştir. Diğer bir ifadeyle tabiat, Allah’ın tecellisidir:

Zordur elbette dağları yazmak
Bekler orada güzel hakikat
Dünya unuttur seni, yalnız kalırsın
İssız derler buna, değildir fakat
Ağaçların kuşların arasındasın,
İnsana iyilik veren tabiat.

⁵ Bakınız: Sönmezışık, 2013: e-kaynak.

⁶ Derin ekoloji ile ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız: Dindar, 2012, s. 59-83; Garrard, 2016, s. 41-45; Gonagova, 2020, s. 18-20; Şen, 2016, s. 93-104.

Aklıma geldikçe gittiğim yerler
 Daha nasılsın dedikçe kader;
 Anladım rabbim,
 Benim sevdiğim
 Ne varsa, senin. (“Yolculuk”) (Tenekeci, 2018, s. 77)

Abdülhak Hâmit Tarhan'a göre şiirde bir güzellik varsa o güzellik dağların, bayırların, çiçeklerin yani tabiatın güzelliğidir; şairin şiirindeki kusurlar ise şaire aittir. Yani Hâmit'e göre tabiat, mükemmeldir. Bu görüşünün temelinde de Jean Jacques Rousseau ve Rousseau'nun “Tabiat mükemmeldir. Huzur bulmak isteyenler, tabiatın güzelliklerine sığınmalıdır.” anlayışı vardır. Recaiâde Mahmut Ekrem'deki ruh-ı kâinat fikrinin tersinin Hâmit'in şiirlerinde görülmesi bu etkiden kaynaklanır. Çünkü Recaiâde'nin aksine Hâmit, şiirlerinde içinde bulunulan olumsuz durumlardan tabiatın güzelliklerine sığınır. Harici âlemin yani dış dünyanın güzelliklerle dolu kusursuz bir yapıya sahip olduğunu düşünür. Bunun yanında tabiata ilahî bir güzellik olarak yaklaşır ve “Sânî-i Kudret”in tecellisi olarak bakar. Hâmit, vahdet-i vücud felsefesi ve panteist bir anlayış arasında vahdet-i vücuda daha yakın bir yerdedir. Vahdet-i vücudta kâinat/tabiat, Allah'ın bir tecellisiyken panteizmde kâinat/tabiat Allah'ın kendisidir. Vahdet-i vücud; tabiatın Allah'ın yansıması, Allah'ı gösteren bir aynası olduğunu ifade eder. Böylelikle tabiatın mükemmelliği üzerinde durur. Panteizme göre ise tabiat, Allah'ın bir parçasıdır ve panteizm, tabiat ile Allah'ı bir, bütün görür. Bu açıdan da panteizmde tabiatın kutsanması, yüceltilmesi durumu karşımıza çıkar. Hâmit de tabiatı Allah'ın bir eseri olarak nitelendirir. Bu düşüncesinde de romantizmin yanında panteizmin tabiatı yüceltmesi, kutsaması ile vahdet-i vücudun tabiatı Allah'ı gösteren bir ayna kabul etmesi anlayışlarının etkisi vardır. Tabiatı esin kaynağı ve Allah'ın eseri olarak nitelendiren Abdülhak Hâmit Tarhan'la paralel olarak İbrahim Tenekeci için de tabiat, Allah'ın bir parçasıdır. “Yolculuk” başlıklı şiirinde tabiatı “güzel hakikat” ve “insana iyilik veren” şeklinde tanımlayan şair, “Anladım rabbim,/Benim sevdiğim/Ne varsa, senin.” diyerek tabiata ait bütün güzel şeylerin, hakikate yani Allah'a ait olduğunu dile getirir. Nisâ Suresinin 126. Ayetinde geçtiği gibi “Göklerde ve yerde ne varsa hepsi Allah'ındır ve Allah her şeyi kuşatmaktadır.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/619/126-ayet-tefsiri>). Tabiata dair her şey, bütündür ve Allah'ı hatırlatır. Aynı zamanda Celaleddin Rumî'nin *Mesnevî*'sinde üzerinde durduğu görüşe benzer biçimde Tenekeci'ye göre de tabiat, “özü itibariyle iyidir. Allah'ın kelamına göre, İnsan nasıl doğal haliyle soylu ve iyi, günahla lekelenmemiş ve hatta melekleri aşacak ölçüde yüceltilmişse, doğa da Allah'ın Takdirinin ve Rahmetinin bir belirtisidir.” (Clarke, 2007, s. 82).

Şiirde geçen “Zordur elbette dağları yazmak/Bekler orada güzel hakikat” mısraları, İslam ve ekoloji noktasında önemlidir. “Dağlarla ilgili ayetleri sanırım hatırlatmama gerek yok. Birçok ilahi mesaj, dağlar üzerinden verilmiştir. İnsan, emanet bahsinde, dağlardan sonra gelir.” (Yazıcılar, 2013: e-kaynak) diyen Tenekeci, tabiata ait bir unsur -dağ- üzerinden güzel hakikate -Allah'a- gider. Hz. Muhammed'e ilk vahyin Hira Dağı'nda gelmesi, Hz. Musa'nın Tur Dağı'nda Allah ile konuşması, Hz. Eyüp'ün başına gelenlerden dolayı dağa çıkması gibi olaylar, dağların kutsiyetini göstermektedir. Şair de güzel hakikatin beklediği dağları yazmanın zor olmasının nedenini, dağlara -dağlar aracılığıyla tabiata- atfedilen kutsiyete bağlar. Tabiat, insana hakikati/Allah'ı gösteren bir yerdir ve bu büyük sanatı, şiire aktarmak zor iştir.

“Barut Hakkı”nda şiirindeki

Şaşkınlığımı gizleyecek bir yer
 Bulamadım şiirden başka.

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

Rabbim ne der?
 (...)
 Canımı yakıyor dünyanın güzelliği
 Yetmiyor ömür, o büyük şiire.
 Rabbim, ne olursun
 Sözümü kesme... (Tenekeci, 2019b, s. 28)

ya da “Bir ki Deneme”deki

Güzeldim de galiba, bunu nasıl söylesem
 Eline sağlık Tanrım, Leyla çok güzel olmuş
 Tanrım eline sağlık, dünya da güzel olmuş
 Keşke biraz ölmesem... (Tenekeci, 2019c, s. 45)

mısrarlarından anlarız ki “büyük şiir” diye betimlediği tabiat, ilahi kudretin güzelliğiyle doludur. Tabiatı düzen vardır ve evrendeki düzen, bir yaratıcı tarafından meydana getirilmiştir. Tabiatı yücelten şair, bu büyük ve güzel şiiri yazmaya ömrünün yetmeyeceğinin farkında olsa da “Keşke biraz ölmesem” ve “Sözümü kesme” diyerek her zerresinde Allah’ı gördüğü evrenden ayrılmak istemediğini ifade eder.

“Bu Dünya Bizim!”: Tabiata Verilen Zarar

“Su, dağlardan aşağıya indikçe, insan içine karışıkça kirlenir, azizliğini yitirir. Temiz ve aziz olanı bulmak istiyorsak, mutlaka suyun kaynağına gitmeliyiz. Tabiat, benim için böyledir, böyle bir yerdir.”

İbrahim Tenekeci⁷

Toprak, hava ve su kirliliği, ormansızlaşma, biyolojik çeşitliliğin azalması, iklim değişikliği, tabiatın tahrip edilmesi gibi ekolojik problemler, günümüz dünyasında karşılaşılan evrensel çıkmazların başında gelir. Bununla birlikte “çevre⁸ sorunları ve küresel ekolojik kriz bizlerin bilinçsizce doğayı sömürmemizin, kirlilememizin ve dengesini bozmamızın bir sonucudur.” (Oppermann, 2012, s. 13). İşte ekoeleştiri, çevre sorunlarını ele alarak bu sorunlara çözüm yolları bulmayı ve ekolojik farkındalığı arttırmayı amaçlayan yaklaşımlar arasında yer alır. İnsan faaliyetlerinin tabiata olan olumsuz sonuçları üzerinde duran bu kuram, tabiatı tahrip etmek yerine korumayı ve böylelikle sürdürülebilirliği sağlamayı hedefler. İbrahim Tenekeci de tabiatın güzelliklerinin yanında doğal dengenin insan eliyle bozulmasını sorgulayan ve eleştiren şairlerden biridir. Diğer bir ifadeyle “Tabiat, benim için, Allah’ın Tabiatı’dır. Her şey onun bir parçasıdır, ondan bir parçadır. Dolayısıyla, emanet ve hatır bahsine girer.” (Yazıcılar, 2013: e-kaynak) diyen Tenekeci, tabiatı Allah’ın yaratımının bir parçası olarak görür ve kutsal kabul eder. Şiirlerinde tabiatın güzelliklerini işleyerek tabiat ve dini birleştirir. Bunun yanında tabiata zarar verilmesini eleştirir:

Yeni bir eve taşınır gibi titiz
 Yıkanmış paklanmış saatler olmuş
 Toprağa basarken bu tahta gıcirtısı

⁷ Bakınız: Terler, 2014: e-kaynak.

⁸ Alıntıda koyu yazılan kelime, yazar tarafından küçük harfle başlatılmıştır. Alıntının yapıldığı metinde kelime, büyük harfle başlamaktadır.

Bizim ona sessizlik dediğimiz
 Kimsenin bilmediği göbek adıyla
 Bakar bize buzlu camlar ardından
 Ne diye bakar, tetikte miyiz
 Bir kanadı olup da hiçbir şeyi olmayan
 Dağları ovaları kemiren bizler
 Neye benzeriz? (“Kendine Yazık Eden”) (Tenekeci, 2019a, s. 13)

Allah'ın hikmetini anlama yollarından biri olan evren/tabiat, onun kudretinin ve rahmetinin göstergesidir. Bu yüzden İslamiyet, insanoğlundan evreni/tabiatı korumasını bekler. “Şüphe yok ki Allah zerre kadar haksızlık etmez; o zerre, bir iyilik ise onu katlar, kendi katından da büyük mükâfat verir.” (Nisâ Suresi/40) (Diyanet İşleri Başkanlığı, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/533/40-ayet-tefsiri>). *Kur'an*'da haksızlık ve zulüm yoktur. Allah'ın evreni emanet ettiği insan (Ahzâb Suresi/72), “çevresindeki her şeye ve her varlığa karşı, en azından ontolojik açıdan bir sorumluluğunun olduğunu bilmeli ve davranışlarını buna göre şekillendirmelidir.”⁹ (Hacımüftüoğlu, 2016, s. 282). Ancak tabiatın bir parçası olmasına karşın sahibi gibi davranan insan, bazen tabiata zarar vererek doğal dengeyi bozar. “Yeni eve taşınır gibi titiz/Yıkanmış paklanmış saatler olmuş” mısraları, insan eliyle tahrip edilmeden önce tabiatın görünümünü vermesi açısından önemlidir. Şair, tabiatı “titiz, yıkanmış paklanmış, sessizlik” kavramlarıyla tasvir eder. Doğallığı, kirlenmemişliği, saflığı, temizliği ve huzuru sembolize eden tabiat; yüceltilen ve yaşanılması gereken bir yerdir. Fakat yeşilliğinin ve doğallığının elinden alınarak betonlaştırılmasıyla tabiatın dengesi ve bütünlüğü bozulmuştur. “Toprağa basarken bu tahta gıcirtısı” mısramdan da anlaşılacağı üzere toprak yani tabiat, tahta gıcirtısı yani insan ve insan faaliyetleri ile olumsuz yönde değişime uğratılmıştır. Ki “gıcirtı” rahatsız edici sesi çağırıştırır. Toprak (tabiat) da tahta gıcirtıları (insan faaliyetleri) ile rahatsız edilmiştir ve tabiat ile insan etkileşimi kesintiye uğramıştır. Bu nedenle tabiat, zübde-i âlem (dünyanın özü) olmasına rağmen çevresine duyarlı bir şekilde yaklaşmayarak doğayı tahrip eden insana “buzlu camlar” ardından bakmaktadır. Buzlu cam; açık seçik, belirgin, şeffaf değildir. Bu da insanın tabiatın özünü ve değerini tam olarak anlayamadığının göstergesidir. Şair, eleştirisinden sonra bir soru ile şiirini bitirir: Doğayla uyumlu yaşamayı başaramayan ve dengeyi koruyamayan insan, dağları ve ovaları kemirirken, başka deyişle tabiata zarar verirken buzlu camlar ardından ona bakan tabiata nasıl görünür acaba? “Çabuk Kirlenir” şiirinde de

Dünyadan gitmeden anlatılır mı?
 Çiçeğe durmuşken kesilen ağaç –
 Sorarlar umarım; neler yaşadım?
 Alır mıyım hakkımı? (Tenekeci, 2018, s. 47)

mısralarıyla okuyucuya seslenen Tenekeci, Enfâl Suresinin 27. Ayetinde geçen “(...) size bırakılan emanetlere de bile bile hıyanet etmeyin.” (Diyanet İşleri Başkanlığı, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Enf%C3%A2l-suresi/1187/27-ayet-tefsiri>) buyruğuna paralel, çiçek açan ağaçların kesilmesi nezdinde tüm tahripleri emanete hıyanet olarak görür. Ekoeleştiriye göre tüm “varlıklar -insan ya da insandan başka diğer canlılar- kendilerine özgü değerlere sahiptir. Onların varlığı insanların anlamlandırma mekanizmalarından bağımsızdır. Bu sebeple, her canlı ya da cansız doğa varlığı kendinden gelen öz değere sahiptir.” (Dindar, 2012, s. 71). Yani tabiatın ve tabiattaki her şeyin bir ruhu vardır. İnsanın anlamlandırma mekanizmasının dışında olan tabiata zarar vermek, onun hakkını gasp

⁹ Alıntıda koyu yazılan kelimeler, yazar tarafından değiştirilmiştir. Alıntının yapıldığı metinde kelimeler, “bilir” ve “şekillendirir” şeklinde geçer.

etmektedir. İnsan faaliyetlerinin tabiata olan etkilerinin yarattığı olumsuz sonuçları vurgulayan şair, şiirinde insandan bağımsız kendine has değere sahip tabiatın gördüğü zararın giderilmesini, başka deyişle kaybettiği değerın verilmesini umut eder. Zira ekolojik devamlılık, tabiata hakkının teslim edilmesine bağlıdır.

“Zırar, karşılıklı zarar verme anlamına geliyor. (...) Tabiat bizim düşmanımız veya rakibimiz değildir. Doğaya verdiğimiz zararlar, zarar olarak geri dönmeye başladı. İklimler değişiyor, doğal afetler artıyor, hiç olmadık tabiat olayları yaşanıyor. Dengeyi bozan bir çam ağacı yahut saka kuşu olamaz.” (Tenekeci, 2019: e-kaynak). Çünkü doğayı bozan, doğanın emanet edildiği insandır. Eriyen buzullar, yitirilen ormanlar, kirlenen ve tüketilen su kaynakları, çevre sorunlarının yaşama olan olumsuz etkilerini yansıtır:

Bırakıp her şeyi bekleme duygusuyla
Bırakıp her şeyi saklanmahyım ama
Çünkü avdan dönüyorlar kılavuz öldürmekten
Suyu kurutuyorlar derine inmek için,
Eskimiş şeyler gibi konuşmayı unutan
Bakmadan içine gözlerimizin
Gökyüzüne bakmadan. (“Genç Görünmek İsteyen”) (Tenekeci, 2019a, s. 19)

Bu değil sadece beni derinden üzen
Kirleniyor su insana yaklaştıkça
Bulanıyor gökyüzü taş atınca bir kuşa (“Üzülme İçin Gerekli Malzemeler”) (Tenekeci, 2019a, s. 38)

Budur işte dünyanın söylediği
Gölleri ırmakları kurutan şarkı
Uzadır her akşam sevgili güneş
Suların içine yorgun ayaklarını
Kapılar kapanır tertemiz bir güvenle
Almıştır herkes alacağımı. (“Işıklandırma Çalışmaları”) (Tenekeci, 2019a, s. 47)

Kılavuz; yol gösterendir, delildir. Tabiat, Allah’a ışık tutan araçlardan biriye insanın da kılavuzudur. “Çünkü avdan dönüyorlar kılavuz öldürmekten” mısraı, insanın kendi kılavuzunu kendi eliyle öldürerek doğal dengeyi bozup çevresel tahribata sebep olduğunu gösterir. Doğayı tahrip etme, birçok çevre sorununa yol açarak doğal yaşamın zarar görmesine neden olur.

Ekoeleştirinin üzerinde durduğu konular arasında su ve hava kirliliği de vardır. “Suyu kurutuyorlar derine inmek için”, “Kirleniyor su insana yaklaştıkça” ve “Budur işte dünyanın söylediği/Gölleri ırmakları kurutan şarkı” mısraları, insanın ekolojik diğer kaynakları bilinçsizce tükettiği gibi su kaynaklarını da bilinçsizce tüketip kirlendiğinin göstergeleridir. Bununla birlikte “Bulanıyor gökyüzü taş atınca bir kuşa” mısraı, hava kirliliğine dikkat çeker. Suyu büyük bir kültürün ve medeniyetin taşıyıcı unsurlarından gören Tenekeci’ye göre kuşa saka adını veren de “bugün ağam sudan soğuk bakıyor” türküsünü söyleten de bu kültürdür. Eski zamanlarda suyun ticaretinin yapılmasına iyi gözle bakılmazken günümüzde su, tüketim nesnesine dönüştürülmüştür (Yazıcılar, 2013: e-kaynak). Kaynağından yani doğadan saf ve temiz çıkan su, insan içine karıştıkça kirlenir. Su kaynaklarının

kontROLSÜZ bir şekilde tüketilmesi ya da insan eylemleri sonucu havanın kirletilmesi meseleleri, insanın çevreye karşı duyarsızlığına ve tabiatın kopuk olduğuna işaret eder. Doğanın kendi içinde kusursuz biçimde işleyen bir döngüsü vardır ve doğanın döngüsü, yaşamın döngüsüdür. Bu yüzden doğadan alınacak olan alınıp kapılar güvenle kapatılsa da doğanın döngüsüne zarar vermek, ekolojik sürdürülebilirliğe zarar vermektir.

Tenekeci; tabiatın insanın çıkış noktası, dolayısıyla ana yurdu olduğunu düşünür ve ekler: “Peygamber Efendimiz, ‘sılâ-ı rahim, ömrü uzatır’ buyurmuşlardır. Bu mübarek sözü, sadece memlekete gitmek olarak anlamıyorum. Dağlar, vadiler, ormanlar, tatlı su kaynakları; hepsi buna dahildir. Tabiatı ne kadar hor kullanırsak kullanalım, sonuç olarak, hep şu Japon haikusuna geliyoruz: Esirgemez kokusunu/Dalını kırandan da/Erik çiçeği.” (Yazıcılar, 2013: e-kaynak). “Melankoli” başlıklı şiirinde “Tekrar çiçek açıyor ağaçlar/Bu olsa gerek iade-i itibar.” (Tenekeci, 2020, s. 45) mısralarıyla okuyucuya seslenen şair, “Solda Sıfır” şiirinde bu kez “Temiz hava diyordu doktorlar, illa temiz hava/Gülmüştüm bense ormancının verem olduğunu duyduğumda” (Tenekeci, 2019c, s. 46) ifadelerine yer verir. Her iki şiirden de çıkarılması gereken, “ne ekersen onu biçersin” mesajıdır. Çünkü ekoeleştiriye göre insan, çevre sorunları noktasında çözümün parçası olamazsa sorunun parçası olarak kalır (Oppermann, 2012, s. 17). Diğer bir ifadeyle ekosistemin içinde bulunan insan, bilinçli ya da bilinçsiz ekosisteme zarar vererek aslında kendine de zarar vermiş olur. Bu noktada ekoeleştiri, çevreyle ilgili problemlerin olumsuz sonuçlarını göstererek insanın tabiat ile olan etkileşimini gözden geçirmesine teşvik eder ve ekolojik bilinç oluşturmaya amaçlar.

“Şehrin Yapaylığı”ndan “Tabiatın Doğallığı”na Sığınma

“Tabiatta, her şey kendisidir, bir başkası olmaya çalışmaz. Serçe sadece serçedir, kiraz sadece kirazdır.”

İbrahim Tenekeci¹⁰

Sanayileşme ve onun sonucu olan kentleşme; sosyal, toplumsal, kültürel ve çevresel birçok değişime yol açar. Kırsal alanlardan şehirlere yapılan göçler, şehirlerin büyümesine ve kontROLSÜZ kentleşmeye sebep olur. KontROLSÜZ kentleşme de tabiatın yok sayılarak tahrip edilmesini, aynı zamanda hava, su ve toprak kirliliği, trafik sıkışıklığı gibi çevresel sorunları beraberinde getirir. “Kazanç sağlamak amacıyla dünya gezegenindeki tüm yaşam formları için gerekli olan yaşam döngüsünün neredeyse kendini sürdürmeyecek derecede amansızca sömürülmüş olmasına rağmen, doğa hiçbir akım tarafından -ne sömürgecilik dönemi sonrası kültür kuramları ne de feminist kuramlar- doğrudan ele alınıp irdelenmemiştir. Bunu ilk kez (...) ekoeleştiri akımı başarmıştır.” (Yılmaz, 2012, s. 209). Ekoeleştirisinin incelediği alanlar içinde kentleşme ve kentleşmenin etkileri de vardır. “Toprakla aramız açıldıkça, maalesef, insanî olanla da aramız açılıyor. Toprak insanın aslıdır. Topraktan uzaklaştıkça, aslımızdan da uzaklaşmış oluyoruz. Şehirlilerin daha soğuk ve merhametsiz olmasının bir nedeni de belki budur.” (Sönmezışık, 2013: e-kaynak) diyen İbrahim Tenekeci için beton soğuktur, toprak ise sıcak. Çünkü şehir ve şehirdeki yapaylık, şairi hem zihnen hem de kalben yorar. Bu nedenle tabiatın güzelliğini överken şehrin yapaylığını eleştirir:

Kim salıyor caddeye bu kadar arabayı
Bak yüксеle yüксеle şehri yutacak asfalt

¹⁰ Bakınız: Bülbül, 2023: e-kaynak.

(...)

Ah bu şehir dediğin tozlu yolda bir fayton

Tok kuzu gibi şakrak, işsiz gibi elemli

Her şey karton burada, keyifler bile karton

Acemidir insanlar, ölümdür en kıdemli. (“Hayın Yüz”) (Tenekeci, 2019c, s. 23-24)

Yoğun trafik, kentleşmenin bir sonucudur. “Kim salıyor caddeye bu kadar arabayı/Bak yüksele yüksele şehir yutacak asfalt” mısraları, kentleşmenin sebep olduğu yoğun trafiğin ve hava kirliliğinin yarattığı çevresel etkileri vurgular. Hızla büyüyen şehirler ve yeşilin yerine geçen asfaltlar, bir taraftan betonlaşmanın artmasına, diğer taraftan doğal alanların azalmasına ya da yok olmasına yol açar. Tabiata olumlu bütün özellikleri yükleyen şair, insanı tükettiğini düşündüğü şehri “karton” kelimesiyle betimler. Erdem Bayazıt’ın “Bir tarafın şehirler şehirler şehirler/Mekanik bir çizgide tükenen insanlar” (Bayazıt, 2009, s. 93) dediği, İbrahim Tenekeci’de “Her şey karton burada, keyifler bile karton” mısraına evrilir. Tüketim kültürünü eleştirerek şehirdeki yaşamların yüzeyselliğine dikkat çeken Tenekeci için şehir; betonlarıyla, asfaltlarıyla, arabalarıyla, yüksek binalarıyla, kalabalığıyla ve telaşıyla kartondur, mekaniktir, yapaydır. Buna karşın toprak, yani tabiat; havası, suyu, taşı, toprağı, kuşu, böceği, meyvesiyle samimi ve doğaldır.

“Toplumların modernleşme süreçleri, geleneksel şehirlerden modern kent hayatına geçiş olgusunu da beraberinde getirir. Bu ise, o şehrin mensupları için süregelen hayatın değişmesi ve farklı, yabancı bir hayata geçiş demektir.” (Andı, 2013, s. 79). “Mektup” şiirinde “Şaşkınlım, şehir açmıyor beni/Namım yürümüyor burada/Çünkü bir tuhaf burada her şey,” (Tenekeci, 2019c, s. 15) ya da “Yerleşik Hayat”ta “Giderdim kırlara el öpmek için/Arar bulurdum insan yanıma/Çıkmazdım hiç aşkın sözünden/Şehre gelmeden...” (Tenekeci, 2019b, s. 64) mısralarına yer veren İbrahim Tenekeci, asıl benliğini tabiatta bulur. “Kentler benim kırılmış/Kollarım ve kanatlarım” (Karakoç, 2012, s. 21) diyen Sezai Karakoç gibi şair de tabiatın uzaklaştıkça aslından ve insani olandan uzaklaştığına inanır. Diğer bir ifadeyle samimiyetten ve insani temiz duygulardan uzak olduğunu düşündüğü şehir, şaire yabancıdır ve şairin ruhuna hitap etmez.

Sonuç

Tarihin en eski zamanlarından bu yana insan, tabiata hükmetme çabası içindedir ve insanın bu çabası, tabiatı sömürülecek bir nesne olarak gören anlayışları doğurur. Tabiatın sömürülmesi ekolojik yıkımı, ekolojik yıkım ise çeşitli ekolojik problemleri ortaya çıkarır. Doğal çevrenin bozulması, iklim değişikliği, biyoçeşitlilik kaybı ve çevre kirliliği, ekolojik bozulmanın sebep olduğu problemler arasında yer alır. İşte ekoeleştiri, bu ekolojik bozulmaya ve insan-natür ilişkisine dikkat çeken yaklaşımların başında gelir. Edebiyat aracılığıyla hem tabiatın güzelliklerini ve zenginliğini gösterir hem de çevre sorunlarını ve ekolojik bozulmanın yol açtığı tehditleri dile getirir. Böylelikle tabiata bilinçli şekilde yaklaşılmasının altını çizerek tabiatın korunması gerektiği mesajını verir. İnsanlara tabiatın bir parçası olduğunu hatırlatan ve onları çevresel bilinçlenme yönünde teşvik eden sanatkarlar arasında İbrahim Tenekeci de vardır.

“Canlı ve samimi bir şiirin peşindeyse eğer, hayatın en diri olduğu yerlere gitmeliyiz. Gerçek hayatı ve samimiyeti şehirlerde veya dört duvar arasında değil, tabiatta bulabiliriz,” (Tenekeci, 2012: e-kaynak) şeklinde okura seslenen İbrahim Tenekeci, tabiat ile iç içe yaşayarak birçok şiirinde tabiata olan hayranlığı ile bağlılığını dile getirir. Şiirlerinde tabiatın güzelliklerini ön plana çıkarmasının yanında tabiatın insanlar tarafından zarara uğratılmasını eleştirerek doğal kaynakların kirlenmesi ve bilinçsiz

tüketilmesi, gürültü kirliliği, orman tahribatı gibi çevre sorunlarına da değinir. Allah'ın sanatı olarak nitelendirdiği ve bu sanata hayranlık beslediği tabiatı İslam ve Kur'an ışığında duyumsayan Tenekeci'ye tabiatdaki canlı ve cansız her şey, ilahî kudretin kuşatıcılığını hissettirir. İslami söylem çerçevesinde ele aldığı ve ona insani yanını hatırlatan tabiat, insanoğluna emanettir. Bu yüzden insanın tabiatı ihmal ederek tahrip etmesi, şairi hem kızdırır hem de hüznülendirir. “Ağaçları, kuşları, çiçekleri sevmeyen, insanları niye sevsin?” (Yazıcılar, 2013: e-kaynak) diye soran şairin tabiatı bakış açısının merkezinde “insanı seven tabiatı, tabiatı seven Allah'ı sever” görüşünün olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Bayazıt, E. (2009). *Şiirler*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Bookchin, M. (2017). *Toplumsal ekolojinin felsefesi-diyalektik doğalcılık üzerine*. (R. G. Ögdül, Çev.). İstanbul: Sümer Yayıncılık.
- Clarke, L. (2007). Canlı Evren: Celaleddin Rumî'nin Mesnevî'sinde doğa. R. C. Foltz, F. M. Denny, A. Baharuddin (Haz.), *İslam ve ekoloji-bahşedilmiş bir emanet* (67-87). (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Dindar, G. (2012). Derin ekoloji hareketi ve ekoeleştirici: bir garip şair Orhan Veli. S. Oppermann (Ed.), *Ekoeleştirici-çevre ve edebiyat* (59-92). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Foltz, R. C.; Denny, F. M. ve Baharuddin, A. (Haz.). (2007). *İslam ve ekoloji-bahşedilmiş bir emanet*. (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Garrard, G. (2016). *Ekoeleştirici-ekoloji ve çevre üzerine kültürel tartışmalar*. (E. Genç, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Gonagova, Y. (2020). *Ekoeleştirici bağlamında Buket Uzuner'in "tabiat dörtlemesi" serisindeki üç roman üzerine bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Haq, S. N. (2007). İslam ve ekoloji: yeniden ulaşma ve yorumlama arayışı. R. C. Foltz, F. M. Denny, A. Baharuddin (Haz.), *İslam ve ekoloji-bahşedilmiş bir emanet* (129-153). (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Karakoç, S. (2012). *Ateş Dansı-Şiirler VIII*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Keleş, R. (2019). *100 soruda çevre-çevre sorunları ve çevre politikası*. İzmir: Yakın Yayınları.
- Oppermann, S. (2012). Ekoeleştirici: çevre ve edebiyat çalışmalarının dünü ve bugünü. S. Oppermann (Ed.), *Ekoeleştirici-çevre ve edebiyat* (9-57). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Oppermann, S. (Ed.). (2012). *Ekoeleştirici-çevre ve edebiyat*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Özbudun, S.; Sarı, C. ve Demirer, T. (2006). *Kıyamete çeyrek kala!-ekoloji yazıları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Şen, A. (2016). *Popüler sinemada ekoeleştirici: "Avatar" ve "Açlık Oyunları"* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tenekeci, İ. (2018). *Görmeden Ölmek*. İstanbul: Profil Kitap.
- Tenekeci, İ. (2019a). *Giderken Söylenmiştir*. İstanbul: Profil Kitap.
- Tenekeci, İ. (2019b). *Ağır Misafir*. İstanbul: Profil Kitap.
- Tenekeci, İ. (2019c). *Peltek Vaiz*. İstanbul: Profil Kitap.
- Tenekeci, İ. (2020). *Üç Köpük*. İstanbul: Profil Kitap.
- Yılmaz, H. (2012). “Queer” ekoeleştirici: “queer” ve ekolojinin potansiyel gelişimi. S. Oppermann (Ed.), *Ekoeleştirici-çevre ve edebiyat* (207-238). Ankara: Phoenix Yayınevi.

İnternet kaynakları

- Andı, F. (2013). “Beton duvarlar arasından açan çiçek”: modern kente ve kentleşmeye karşı Erdem Bayazıt’ın şiiri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (1), 79-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/72990>.
- Bulut, F. (2020, Haziran). Ekoeleştiri kuramı ışığında Ayla Kutlu’nun “Huvava: İlk Çevre Koruyucu” adlı eserine bakış. *Turkish Studies-Language and Literature*, 15(2), 625-638. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41650>.
- Bülbül, A. (2023, 10 Mayıs). İbrahim Tenekeci ile muhayyel bir söyleşi. *Konya Bakış*. Erişim Tarihi: 16.07.2023, <https://konyabakis.com/yazarlar/ahmet-bulbul/ibrahim-tenekeci-ile-muhayyel-bir-soylesi-662>.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *Kur’an-ı Kerim*. Erişim Tarihi: 30.07.2023, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/619/126-ayet-tefsiri>.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *Kur’an-ı Kerim*. Erişim Tarihi: 30.07.2023, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/533/40-ayet-tefsiri>.
- Diyanet İşleri Başkanlığı, *Kur’an-ı Kerim*. Erişim Tarihi: 30.07.2023, <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Enf%C3%A2l-suresi/1187/27-ayet-tefsiri>.
- Hacımüftüoğlu, E. (2016, 4-6 Kasım). *Kur’an’a göre insan-çevre ilişkisi*. 3rd International Symposium on Environment and Morality, Alanya, Türkiye. <https://i-sem.info/PastConferences/ISEM2016/ISEM2016/papers/6-ISEM2016ID77.pdf>.
- Sazyek, H. ve Sürücü, Y. (2018). Cahit Külebi’nin şiirlerine ekoeleştiri çerçevesinden bakmak. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 25-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/645774>.
- Sönmezşık, B. (2013, 7 Temmuz). Vasat bir şair ama iyi bir insandı desinler. *Yeni Şafak*. Erişim Tarihi: 16.07.2023, <https://www.yenisafak.com/hayat/vasat-bir-sair-ama-iyi-bir-insandi-desinler-538275>.
- Tenekeci, İ. (2012, 18 Ağustos). Tabiatı duyguya çevirmek... . *Yeni Şafak*. Erişim Tarihi: 16.07.2023, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ibrahim-tenekeci/tabiatı-duyguya-cevirmek-33664>.
- Tenekeci, İ. (2019, 30 Ocak). Zararın neresindeyiz?. *Yeni Şafak*. Erişim Tarihi: 16.07.2023, <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ibrahim-tenekeci/zararin-neresindeyiz-2049101>.
- Terler, R. (2014). *İbrahim Tenekeci röportajları*. Erişim Tarihi: 16.07.2023, <http://recepterler.blogspot.com/2014/04/ibrahim-tenekeci-roportajlar.html>.
- Yazıcılar, S. R. (2013, 31 Ağustos). Sevmeye tabiattan başla!”. *Genç*. Erişim Tarihi: 30.07.2023, <https://gencdergisi.com/6010-sevmeye-tabiattan-basla.html>.

26. “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı şiiri çok yönlü bir bakışla yeniden okumak

Murat KARA¹

APA: Kara, M. (2023). “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı şiiri çok yönlü bir bakışla yeniden okumak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 449-469. DOI: 10.29000/rumelide.1379181.

Öz

Metin çözümlemelerinde “okuma” kavramı günlük dildeki karşılığından farklı olarak bir yöntemin adına dönüşebilmektedir. Buna göre “okuma”; açıklama, yorumlama ve değerlendirme anlamlarını içerdii gibi eleştiri anlamına da gelmektedir. Açıklama, yorumlama ve değerlendirme açısından bakıldığında her “okuma” bir “yeni den okuma”ya; her eleştiri de bir “yakından okuma”ya karşılık gelmektedir. Bu anlamda edebî bir metni yakından okumak isteyen bir edebiyat araştırmacısı edebiyat kuramları, yöntemleri ve kavramlarından istifade ederek onu anlamlandırmakta, yorumlamakta ve değerlendirmektedir. Bu aynı zamanda bir yeniden okuma demektir. Ancak bu okumayı çok yönlü bir bakışla yapmak da mümkündür. Edebiyat araştırmacısı bir metni çözümlerken bütün kuramlar, yöntemler ve kavramlar içerisinde uygun olanlarını aynı anda kullanma yoluna giderse o zaman buna çok yönlü bakışla okuma denmektedir. Seçerek okuma anlamına da gelen çok yönlü bakışla okumada önemli olan söylenenlerin metin içerisinde yapılan alıntılarla desteklenmesidir. Bu çalışmada “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı şiir çok yönlü bir bakışla yeniden okunacaktır. Yapılan okumada bellek, metafor, imge, palimpsest, aktarım, alegori gibi kavramlar; anlatımcılık, metinlerarasılık, yapısalcılık, alımlama gibi yöntemler ve kuramlar kullanılacaktır. Ayrıca metin bir eşya şiiri olduğu için bu yönde bir değerlendirme de yapılacaktır. Çok yönlü bakışla okuma, okunan metnin sınırsız manalara açık olduğu iddiasıyla yapılmadığı gibi bu mutlak bir okuma da değildir. Bu okuma önceki okumaları değersiz kılmamakta, sonraki okumaların da hakkını elinden almamaktadır. Çalışmada tercih edilen her kuram, yöntem ve kavramın öncelikle teorik zemini oluşturulacak daha sonra metin okumaya geçilecektir.

Anahtar kelimeler: Okuma, çok yönlü bakış, palimpsest, bellek, metinlerarasılık

Re-reading the poem “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” with a multi-dimensional perspective

Abstract

In text analysis, the concept of "reading" can turn into the name of a method, different from its meaning in everyday language. Accordingly, "reading"; It includes the meanings of explanation, interpretation and evaluation as well as criticism. From the point of view of explanation, interpretation and evaluation, every “reading” is a “re-reading”; each criticism corresponds to a “close reading”. In this sense, a literary researcher who wants to read a literary text closely, makes use of literary theories, methods and concepts, interprets and evaluates it. It also means a re-reading. However, it is also possible to do this reading with a multi-faceted view. If a literary researcher tries to use the appropriate ones among all the theories, methods and concepts at the same time while

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD (Batman, Türkiye), murat.kara@batman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7139-4906. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379181]

analyzing a text, then this is called reading with a multi-faceted view. The important thing in reading with a multi-faceted perspective, which also means selective reading, is to support what is said with quotations from the text. In this study, the poem named "Ebrû Teknesinin Söylediğidir" will be re-read with a multi-faceted view. In this reading, concepts such as memory, metaphor, image, palimpsest, transference, allegory; methods and theories such as expressiveness, intertextuality, structuralism, reception will be used. In addition, since the text is an object poem, an evaluation will be made in this direction. Reading with a multi-faceted view is not done with the claim that the text read is open to unlimited meanings, and this is not an absolute reading. This reading does not render previous readings worthless, nor does it deprive future readings of their merits. First of all, the theoretical basis of each theory, method and concept preferred in the study will be formed, and then the text will be read.

Keywords: Reading, multi-faceted view, palimpsest, memory, intertextuality

1. Giriş

Metin çözümlemelerinde "okuma" kavramı günlük dildeki anlamından farklı bir anlama sahiptir. "Okuma", edebî bir metni edebiyat kuram, yöntem ya da kavramlarıyla derinlemesine, ulaşılabilen bütün detaylarıyla ve bir yargıya götüren değerlendirmeleri içerecek şekilde incelemek demektir. Bu açıdan bir "okuma"nın eleştiri olarak değerlendirilmesi de mümkündür. Çünkü eleştiri de nesnel bir şekilde ve belli yöntemlerle gerçekleştirilen bir okuma biçimidir. Bu yönüyle metnin anlamına ulaşma, onu izah etme ve değerlendirme çabası olarak düşünüldüğünde eleştiri, daha tarafsız bir şekilde "bir okuma deneyiminin aktarılması" olarak da tanımlanabilir (Yücel, 2012, s. 3). Bu anlamda "okuma", eserin bütünlük kazanması, son şeklini alması açısından bir zorunluluktur. Çünkü eserin ortaya çıkışında başlangıçta yaratma isteği etkili bir güç olabilir ancak eseri tamamlayan asıl unsur eleştiridir (Michaud, 1950, s. 9-10). Okuma aşamasından geçmeyen bir metin henüz tamamlanmış değildir. Çünkü edebî bir metin "işlevini bir dilsel düzlem olarak ortaya çıktığı an değil, bir okuma sürecinde alımlandığı an" tamamlamaktadır (Göktürk, 1979, s. 28). Nihayetinde eleştiri Eagleton'un kavramlaştırmasıyla bir "yakın okuma" demektir (Eagleton, 2015, s. 17).

Ancak bu "okuma"nın çok yönlü olarak gerçekleştirilmesi de mümkündür. Hatta bazı metinler için bu bir zorunluluk olarak da düşünülebilir. Diğer deyişle bir metin uygun olan birden fazla kuram, yöntem ya da kavramla aynı anda okunabilmektedir. Bu konuda ilk değerlendirmelerden birini yapan isim Enis Batur'dur. Batur bir yazısında "çoğul okuma" kavramlaştırmasıyla bu konuya değinmiş, bunun mümkün olduğunu söylemiş ve geliştirilmesi gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur (Batur, 1987, s. 63-92). Tahsin Yücel, bu okumanın bir metnin "sınırsız" ya da "sonsuz" bir anlama sahip olabileceği manasına geldiğini düşündüğü için başlangıçta buna karşı çıkmıştır. Ancak daha sonra bunun nasıl gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur (Yücel, 2012, s. 106-107). Kendi yorum ve eklemelerimizle onun bu konudaki görüşleri şöyle maddeleştirilebilir:

- Hiçbir metin sınırsız ya da sonsuz bir anlama sahip değildir. Bu açıdan "çoğul okuma" ile sınırsız anlama ulaşma çabası birbiriyle karıştırılmamalıdır.
- Bir metnin sınırsız bir anlama sahip olduğunu ispatlamak da mümkün değildir.
- Sınırsız anlama ulaşma çabası sanatçıya aittir. Eleştirmen böyle bir çabayla hareket edemez.

c) Metin üzerinde gerçekleştirilen bir okuma yegâne değildir. Bu açıdan bir okuma diğer okumaları iptal etmez.

d) “Çoğul okuma”, birbiriyle çelişmeyen kuramlara ve yöntemlere göre yapıldığından aslında bazı kuram ve yöntemleri seçerek okuma demektir. Bu açıdan “çoğul okuma”, “bütüncül okuma” demek değildir.

e) Bir eleştirmenin bütün okuma yöntemlerini aynı anda kullanarak okuma yapması onun imkânlarını aşmaktadır.

f) Üzerinde okuma gerçekleştirilen edebî metnin tek oluşu onun sadece bir okuma yöntemiyle inceleneceği anlamına gelmemektedir.

Yücel’den sonra Hasan Akay, Selçuk Çıkla, Şerif Aktaş, Gökhan Tunç gibi edebiyat araştırmacıları bu konuya değinmiş, hatta Akay ve Çıkla bazı çalışmalarında okumanın mutlaka çok yönlü bir bakışla yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Görüşü ilk defa ortaya atan Batur’un bu yönde gerçekleştirdiği bir okuması yoktur. Fakat Akay, yapmış olduğu metin çözümlemelerinde zaman zaman birden fazla bakış tarzıyla okumalar gerçekleştirmektedir. Son zamanlarda Gökhan Tunç’un metin çözümlemelerinde de birden fazla bakışla okumalar yaptığı görülmektedir. Bu çalışmada da Akay’ın “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı eşya şiiri üzerinde çok yönlü bir bakışla uygun olan kuram, yöntem ve kavramlar yoluyla bir çoklu okuma gerçekleştirilecektir.

Modern Türk Edebiyatında “eşya şiirleri” denilince akla ilk olarak gelen isim, Sedat Umran’dır. Umran ile aynı dönemlerde yaşamış, şiire gönül vermiş ve onunla beraber *Şaheser Şiirler Antolojisi*’ni hazırlamış bir başka isim de Hasan Akay’dır. Akay’ın Umran’dan farkı aynı zamanda bir akademisyen olması, diğer eserlerinin yanında şiir okumaları gerçekleştirmesi, metin okumalar bağlamında farklı yöntemler geliştirmesi ayrıca Alphan Akgül’ün de tespit ettiği gibi “sıradışı yorumlama kapasitesini sergilediği metinler” neşretmesidir. “Akay’ın yorumlama stratejisini, belirli bir kuramın güdümüne girmeden, ama çeşitli kuramsal yaklaşımlardan edinilmiş bilgilerin sınındığı bir eleştirel tavır olarak yorumlamak mümkündür.” (Akgül, 2009).

Şairin, *Gökkuşluğu Alın, Ay Dervişleri, Savaş Görmüş Çocukların Şiiri ve Kahire Şiirleri* adlı eserleri yanında üzerinde ayrıca durulması gereken eseri kanaatimizce, *Ebrû Şiirleri*’dir. Çünkü bu kitabında daha önce gidilmemiş bir yoldan giden şair, ebrûzen nazarıyla şiirler kaleme almış, ebrû sanatı ile şiir sanatını bir anlamda aynı mecrada birleştirmiştir. Akay bu kitabından sonra da ebrû şiirleri yazmaya devam etmiştir. Bu şiirler içerisinde en dikkat çekici olanı, *Türk Edebiyatı* dergisinin 397. sayısında yayınlanan “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı şiiridir. Şair, daha önce yayınlanan kitabındaki şiirlerinden daha farklı bir nazar ve üslûpla bu şiirini kaleme almıştır. Mevcut şiir dilinin ifade tarzları ve kavramlarının yanı sıra “yeni bir anlatım dili oluşturduğu” bu şiirinde “metafizik ve tasavvuf kaynaklarından” beslenmesi, “ebrû sanatının terimleriyle farklı bir söz atmosferi” oluşturması (Babacan, 2021, s. 102) gibi özellikleriyle farklı ve çok yönlü okumaya imkân vermesi bakımından, Akay’ın bu şiiri çalışmada tercih edilmiştir. Ayrıca modern Türk şiiri üzerine çok sayıda inceleme ve çözümlemesi bulunan bir şairin kendi şiirinde de çok farklı yöntemler kullanmış olması mümkündür. Bu durum, Akay’ın şiirinin de çok yönlü okumaya müsait olduğunun, bu tür okumalara davet ettiğinin bir göstergesidir. Bu çalışmada bellek, metafor, imge, palimpsest, aktarım, alegori gibi kavramlar; anlatımcılık, metinlerarasılık, yapısalcılık, alımlama gibi yöntemler ve kuramlar kullanılarak çok yönlü bir bakışla okuma gerçekleştirilecektir.

2. Nesnenin dile gelmesi ve duyguları aktarması

“Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı metin, bir eşya şiiri olarak değerlendirilebilir. Yukarıda Umran’a dikkat çekilmesinin nedeni de budur. Ancak Umran’dan önce Klasik Türk Edebiyatına kadar, ondan sonra da günümüze kadar birçok şairin eşya şiiri kaleme aldığı ve eşyayı “şiir kuran nesne” olarak kullandığı görülmektedir. Klasikten moderne ve günümüze doğru bu konuda bir değerlendirme yapılacak olursa şöyle denilebilir: Klasik Türk şiirinde kullanılan eşyanın hangi anlama geldiği genellikle bellidir. Klasik Türk şiiri sözlüklerinde de bu açıdan bazı bilgilere ulaşmak mümkündür. Bu açıdan farklı şiirlerde geçen aynı eşyaların hangi anlamı karşıladığını tespit etmek çok güç değildir. Modern Türk şiirinde kullanılan eşya ise daha özgündür. Sadece kullanan şaire has anlamlara sahip olan eşya âdeta bir ruha bürünerek şiirde varlık göstermekte, bazen de dile gelerek konuşmaktadır:

“Gelenekte somut varlığıyla özgün bir kimliğe sahip olan nesne (el yapımı bir kayak, kalem, silah vb.), edebi metne girerken bütün detaylarından soyutlanarak bir metafora dönüşürken, standartlaşmış modern nesne en ince ayrıntısına kadar tasvir edilerek somut varlığıyla metne sokulur. Yani nesne, gerçek hayattaki özgünlüğünü yitirmesine rağmen modern edebiyatta yeni ve özgün bir yer edinir. Nesnelere üzerinden kurulan modern alegorilerde ise bu özgünlük daha da belirginleşir. Gelenekte nesnelere aşağı yukarı neyi sembolize edeceği belliymiş modern edebiyatta nesneye daha önce hiç yüklenmemiş anlamlar yüklenebilir. Bir bakıma burada nesnenin simgesel değeri yiter, imgesel değeri yükselişe geçer.” (Güngör ve Bolat, 2019, s. 12).

Günümüzde eşyanın görsel şiirler sayesinde sadece resmiyle değil, bazen cismiyle de şiirde varlık gösterdiği söylenebilir.

Hasan Akay, bir yazısında eşya şiiri hakkında bir değerlendirmede bulunurken şiir diline bir tazelik getirmek, onu ihya etmek adına “şiir dilini yenileyen şey, şairin eşya ile insan arasındaki ilişkilere ve durumlara bakarak, hayat deneyimlerini ve birikimlerini kullanarak yeni bağlam ve bağlantılar keşfetmesidir” demektedir (Akay, 2006, s. 143-144). Sedat Umran’ın bu değerlendirmeye ve yukarıdaki kategoriye göre yeri yadsınamaz. Nitekim Akay, aynı yazısında Umran’ın eşya şiirleriyle aslında bir eşya demeti değil, “yeni bir algı biçimi”, “taze bir algı demeti” meydana getirdiğini söylemektedir. Ona göre Umran’ın olağanüstü formülünün sırrı “çok defa, cansız veya canlı nesnelere kendi ruhunu temessül ettirmekten ibarettir”.

“O, her nesnede değişen halleriyle ben’ini -sanatkâr ben’ini- açığa çıkarmaya çalışır. Bu bakımdan denilebilir ki, Umran’ın şiir dili, modern anlamda teşhisli intaklı bir dildir. Bu tarz, hiç şüphesiz, eski şiirimizde de vardır; ancak Umran, bu mevcut söz sanatını çok daha geniş ve denenmemiş bir alana uygulamıştır.” (Akay, 2006, s. 155).

Umran da kendisiyle yapılan bir söyleşide eşya şiiri ile ilgili açıklamalarında şu tespitlerde bulunmaktadır: “Eşya ile insan ruhu arasında gizli ve sihirli bir yakınlık vardır.” (Umran, 2004, s. 291) Ona göre eşya şiiri, nesnelere anonim varlıklarından soyutlayıp onlara bir çeşit insanlık hâli vermek, onları insanların arzularını yerine getiren bir eşya olmaktan çıkarıp kişilerin ruh hallerini yansıtan bir simge olarak kullanmak ve böylece onları estetik bir değere kavuşturmak, demektir (Umran, 2004, s. 276).

“Ebrû Teknesinin Söylediğidir” şiirinde de bu durumun geçerli olduğu söylenebilir. Şair, ebrû teknesi denilen eşya ile insan arasında kurduğu ilişki üzerine şiirini inşa etmiştir. Kişilik kazanan ebrû teknesi dile gelmiş, şairin ruh hâlini ve duygularını yansıtan canlı bir simgeye dönüşmüştür. “Bir ebrû teknesiyim” sözüyle başlayan şiirde “kim bilir bu gizlerin derin yalnızlığını?”, “kimler bilir neler saklı sakın derinliğimde/ kim bilir boşluğumda dönen kasırgaları?” gibi sorularla âdeta asırlardır suskun duran ebrû teknesi uzun zamanların suskunluklarını bu şiir sayesinde birkaç dizeye sığdırmaya çalışarak

haykırılmaktadır. Hatta “aşkı bir teknenin, hangi ebrûzen anlar?” dizesiyle ebrû teknesinin insanın bile önüne geçtiği görülür. Çünkü onunla en çok muhatap olan insan ebrûzendir ancak o bile ebrû teknesinin aşkı anlayamamaktadır. Burada onun bir farkı bu eşyanın ayrıca içindeki başka bir varlıkla bütünleşmiş olmasıdır. Bu varlık da sudur. Ebrû teknesi, su olmadan bir değer ifade etmemektedir. Su, ebrû teknesinin bir parçasıdır. Âdeta ebru teknesi beden, su ise onun kanıdır. Yüz, çekmek, derinlik, doldurmak, kasırğa, fırtına, biçim, yüzmek, iç, çıkarmak vb. sözcüklerin hepsi su ile bir anlama kavuşmaktadır. Diğer bir fark da şiir dışında başka bir sanat demek olan ebrû sanatının icra edildiği bir eşyadan ve içindeki sudan bahsetmesidir. Bu birleşme iki sanat arasında verimli yorumlara imkân vermektedir.

Eşya şiiri hakkındaki yukarıdaki açıklamalar Berna Moran’ın, kitabında “Anlatımcılık” başlığı altında değerlendirdiği L.N. Tolstoy’un “aktarım” ya da “bulaşım” kavramlarını da akla getirmektedir. *Sanat Nedir?* adlı eserinde, sanatın bir haz aracı olarak tanımlanmasına karşı çıkan Tolstoy, sanatın duyguları aktarma aracı olduğunu ve bunun da duyguları başkalarına bulaştırma yeteneğine dayandığını söylemektedir. Ona göre söz düşüncüyü, sanat ise duyguyu başka insanlara aktarmak demektir. “Her sanat yapıtı, onu algılayan kişiyle o yapıtı üretmiş ya da üretmekte olan arasında, yapıttaki sanatsallığı algılamış ya da algılayacak olanlar arasında belli bir ilişki kurar.” (Tolstoy, 2019, s. 36-37). Tolstoy’un burada “söz” ile “sanat” ayrımından bahsetmesi önemlidir. Konumuz açısından bakılırsa “söz” günlük konuşma dili ve düzyazı; sanat ise şiirdir. Şiir, bir duyguyu aktarırken günlük konuşma dili ya da düzyazının yaptığı gibi onu tanımlamaz ya da tarif etmez. Moran, aktarımın gerçekleşebilmesi için “sanatçının kendi duygusunu dile çevirmesi” gerektiğini söylemektedir. Bu, duygu hakkında bilgi vermek ya da onu açıklamak değildir. Çünkü böyle yapıldığında duygu uyanma gerçekleşmez, sadece akli olarak duygu tanımlanmış olur (Moran, 2005, s. 116). Tolstoy, aktarımın ya da bulaşımın şartını “duyguyu yeniden üretmek” ve “belirli dış işaretlerle ifade etmek” şeklinde açıklamaktadır (Tolstoy, 2019, s. 37).

Eşya şiirlerinde de bu anlamda bir aktarımın gerçekleştiği söylenebilir. Çünkü şair, eşyayı kendi somutluğundan çıkarıp ona insanlık hâlleri ve duyguları yüklemekte, onu kendi ruhunu yansıtan estetik bir varlığa dönüştürmekte ve böylece duyguyu yeniden üretmek okura aktarmaktadır. Eşya şiirleri, şairin kendi duygularını yeniden üretmek ve aktarmak için kullandığı bir yol olarak düşünülebilir. Şiir ise bunu aktarmanın aracı hâline gelmektedir. Her ne kadar Tolstoy, aktarılabilecek duygularda bir sınırlama getirmiş olsa da sadece duygunun aktarımı açısından bakıldığında eşya şiirlerinin bunu başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği söylenebilir. “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı metinde de şiir diliyle ve nesne üzerinden yeniden üretilen güzellik, aşk, yalnızlık, özlem, hayret ve kaygının okura aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Şairin merak uyandıran soruları ve davetleri bu aktarımı gerçekleştirmek istediğini göstermektedir.

3. Suyun bellek olma özelliği

Ebrû teknesindeki su, “bellek metaforu” olarak “su” kavramını da akla getirmektedir. Douwe Draaisma, *Bellek Metaforları* adlı kitabında “metafor hizmeti gören sadece yapay bellekler değildir” dedikten sonra bunları sıralamaktadır: Saklama amacı taşıyan kütüphane, arşiv, şarap mahzeni, ardiye, güvercinlik, mücevher kutusu, para kasası, deri cüzdan yanında; ormanlar, çayır, labirentler gibi doğadan türetilen metaforlar ve mağara, maden ocağı, yeraltı odası, denizin derinlikleri gibi “belleğin gizli doğası” denilen metaforlar da vardır (Draaisma, 2014, s. 20). Bu bağlamda onun “bellek tasvirleri” sınıflandırması da önemlidir (Draaisma, 2014, s. 101).

Gökhan Tunç bu bellekleri daha da belirginleştirmiş ve modern Türk edebiyatında metin okumalar yapılabilecek kavramlara dönüştürdüğü bu belleklerin izini sürmüştür. Onun tespitine göre su ile bellek ilişkisi “modern Türk şiirinde gelenekselleşmiş bir metafor hâlinde” varlık göstermektedir. Tunç’a göre, Gaston Bachelard’ın, *Su ve Düşler* adlı kitabında, “suların aynası” şeklinde bir ifade kullanması (Bachelard, 2006: 79) ve bu bağlamda “suya, daha çok aynayla birlikte düşünülen görüntü yansıtma özelliğinin verilmesi, onun bellek metaforu olarak düşünülebilmesinin de ilk adımını” oluşturmaktadır (Tunç, 2015, s. 257). Yazarın bu konudaki araştırmaları oldukça dikkat çekicidir. Tunç, *Şiir ve Bellek, Modern Türk Şiirinde Bellek Metaforları* adlı kitabında son zamanlarda ortaya çıkan bilimsel gelişmelerin de suyun gerçekten bir belleğe sahip olduğunu ortaya koyduğunu söylemektedir. Ona göre Bachelard’ın adı geçen eserinde, “Edgar Allen Poe merkezinde suyun bellek olma özelliğini tartışması” suyun bellek olarak değerlendirilmesi açısından işlevsel bir öneme sahiptir (Tunç, 2020, s. 76-77).

Tunç’un bu bağlamda Bachelard’dan yapmış olduğu alıntı ve bunun devamı şöyledir:

“İşte bu yüzden su güzelliği ve bağlılığı içeren ölümün maddesidir. Yalnızca su güzelliği koruyarak uyuyabilir; yalnızca su yansımalarını koruyarak ölebilir, hareketsizleşebilir. Su Büyük Anya, Tek Gölgeye bağlı düşünün yüzünü yansıtarak bütün gölgelere güzellik verir, bütün anıları yeniden yaşama getirir. Böylelikle, sevdiğimiz her şeye güzellik katan temsili ve yinelemeci bir tür narsisizm doğar. İnsan kendi geçmişinde yansır, her imge onun için bir anı olur. Ardından, suların aynası donuklaştığında, anı silikleştiğinde, uzaklaştığında, boğulduğunda.” (Bachelard, 2006, s. 79).

Görüldüğü gibi su “korumak” sözcüleri etrafında tanımlanan bir belleğe sahiptir. Bu bellek âdeta bir kamera gibi yansıtma sayesinde “anı” olarak kayıt altına aldığı görüntüleri “yeniden yaşama getirir”. Bu özellik Bachelard’a göre sadece suya mahsustur. (Ancak yukarıda söylendiği üzere Draaisma başka belleklerden bahsetmiş, Tunç ise adı geçen kitapta edebî metinlerde birçok belleğin bulunabileceğini göstermiş ve bunlar üzerinden okumalar yapmıştır.) Bachelard başka bir yerde de “sıvı ayna” benzetmesi yapmaktadır. Suyun yüzü sıvı ayna gibidir:

“Taze ve genç kadın vücutları, sıvı aynada yansıyan görünüşleriyle büyülenmiş gibi bakan gözlere sunuluyorlar! Neşeyle hep birlikte atıyorlar kendilerini suya, utanıp sıkılmadan yüzüyorlar, kaygıyla yürüyorlar; nihayet bağırış çağırışlar ve dalgalar arasında bir mücadele!” (Bachelard, 2001: 46).

Burada da suyun bellekle bağlantısı anlatılmaktadır. Çünkü suda hareketli bir görüntünün yansımaları âdeta hafızada bir hareketli anının canlanması gibi görülür. Bu anlamda su, geçmişteki acı tatlı zamanların yansıtıcısı konumuna gelmektedir. Sıvı bir ayna gibi olan su, üzerine yansıyan her şeyi, bir yönüyle bütün anıları muhafaza altına alan bir belleğe dönüşür. Bu yönüyle su ile bellek arasında ortak bir özellik ortaya çıkmış olur. Bu da yansıtma özelliğidir. “Bu şekilde anılar ve anıları muhafaza eden bellek, içine girilecek bir su olarak düşünülür.” (Tunç, 2020, s. 76, 80).

Şiirde bahsedilen eşya, ebrû teknesi içindeki su ile bir değere sahiptir. Ancak bu su, aynı zamanda bazı anıları, bilgileri, yüzeyine yansıyan görüntüleri muhafaza eden bir bellektir. Şair şöyle demektedir:

“ne haberler gizlidir, içime giren görür,
yumuşak kalpli yüzüm, içtenlik alâmeti!”

Yukarıda da söylendiği gibi su ancak içine girildiğinde görülebilecek bazı haberleri belleğinde saklamaktadır. Ebrû teknesi okuru, âdeta bu haberleri işitmesi, depolanmış görüntüleri görmesi için suyun içine davet etmektedir. Diğer deyişle su belleğindeki bilginin elde edilmesinin bir yolu suyun içine girmektir. Ancak bunu da iki şekilde yorumlamak mümkündür. Suyun bir üst yüzü olduğu gibi, içine girenler için alt yüzü de vardır. Suyun içinde olanlar için “yumuşak kalpli yüz” alt taraftaki yüzüdür.

Dolayısıyla ebrû teknesinin içine girenler su belleğinde saklı olanları suyun alt yüzünde görecektir. Fakat tek yol bu değildir: “Bir ebru teknesiyim, suyum yüzümden/ çekilen ebrûlarda hârîka izler kalır.” diyen şair başka bir yolu da göstermiştir. Bu da bellekte saklı olan görüntünün kâğıda çekilmesidir. Ebrûzenin su yüzeyinden çektiği ebrûlarla da bellekte saklı olan görüntüleri kâğıt üzerine alması mümkündür. Suyun “yumuşak kalpli olması” ise iç içe geçmiş iki hayali zihinde canlandıran bir imgedir. Özellikle durgun suyun yüzeyi yumuşaktır. Gizli haberleri almak için bu yumuşak yüzeye yavaşça dalan bir insan hayali zihinde canlandırılır. Ayrıca bu yüzey yumuşak kalplidir. Kendisinden haber almak isteyen herkese şefkatle her haberi sunacak bir özelliğe sahiptir.

“duyar mı acısını geçen zamanın
...
çok özel bir acıyla dolduğum günden beri
yüzlerini gördükçe coştüğüm ebrûzenler”

Bu mısralarda da suyun bellek olarak kullanıldığı görülmektedir. “Geçen zaman”, suyun içinde nice anıları depolamıştır. Ebrû teknesi içindeki su, belki de asırlardır yüzüne bakan nice ebrûzenin hatıralarını saklamaktadır. “Yüzlerini” sözcüğünden bunu anlamak mümkündür. Şiirde geçen “yüzey derinliğimden tarifsiz gizler alır..” mısrasının da bu bağlamda yorumlanması gerekir. Suyun yüzeyi üzerine yansıyan her şeyi bir ekrandan görüntü alır gibi kayıt altına almakta ve depolamaktadır. Ancak yüzeyin alt kısmı da bu açıdan bellek özelliğine sahiptir. Bir yönüyle su, hem dış yüzeyi ile hem de iç yüzeyi ile bellek yüzüne yansıyan görüntüleri depolamaktadır.

Burada ayrıca suyun durgun olması da önemlidir. Ebrû teknesi içindeki su durgun bir sudur. Suyun durgun oluşu onun bilgi depolamaya en müsait hâlidir. Draaisma, Aristoteles’in *De Memoria At Remiscentia* adlı eserinden istifade ederek çocukların ve yaşlıların hafızalarının zayıf oluşunu onların hafızalarının -yavaş ya da hızlı olsa da- akışkan olmalarıyla açıklamaktadır (Draaisma, 2014, s. 48). Aristoteles, bunun sebebini harekete ve değişime bağlamaktadır. Çünkü hareket ve değişim, yaşananlarının izinin hafızada kalmasını zorlaştırmaktadır (Aristoteles, 2023). Tunç’un tespitine göre de akan su “üzerinde iz, bırakmamak ve görüntü yansıtmamak özellikleriyle unutuşun göstereni” anlamına gelmektedir (Tunç, 2020, s. 78).

Diğer deyişle akan ya da hareketli su bellek özelliğini kaybetmektedir. Çünkü üzerinde yansıyan bir görüntünün yukarıdan düşen bir damla ile silinmesi gibi hareketli suda anılar silinip gitmektedir. Bellek özelliği durgun ve berrak su için geçerlidir. “Durgun ve billur su, berraklığı ölçüsünde belleğin gücünün de metaforu hâline gelir.” (Tunç, 2020, s. 80). Şiirde bulunan “sakin derinlik” ifadesi bu yorumlamaya imkân vermektedir. Burada geçen ve şiirde dört defa tekrar edilen “derin” sözcüğü de bellek açısından bir öneme sahiptir. Çünkü “derin” sözcüğü bilgilerin uzun süre kalıcı olarak saklandığı belleğe gönderimde bulunmaktadır. Tunç (2020, s. 82) buna “uzun süreli bellek (USB)” demektedir. Şair “yüzey derinliğimden tarifsiz gizler alır..”, “kim bilir bu gizlerin derin yalnızlığını?”, “kimler bilir neler saklı sakın derinliğimde”, “bir güzellik aşkına, derinliğime dalıp” mısralarıyla kalıcı ve uzun süreli bilgilerin suyun derinliklerinde saklı olduğuna işaret etmektedir.

Burada dikkat çekici bir başka husus da şairin ısrarla suyun bellek özelliğine dikkat çekmesi ve okurun su içinde gizli olan bilgileri, görüntüleri arayıp bulmasını istemesidir.

Kim bilir bu gizlerin derin yalnızlığını?/ aşkı bir teknenin, hangi ebrûzen anlar?/ duyar mı acısını geçen zamanın”, “kimler bilir neler saklı sakın derinliğimde/ kim bilir boşluğumda dönen kasırgaları?/ ebrûzen hayran kalır yüzümden çektiğine,/ kim bilir özümde kopan fırtınaları?”, “ne haberler gizlidir, içime giren görür,/ yumuşak kalpli yüzüm, içtenlik alâmeti!”

Yukarıdaki mısralar ve bu mısralarda sorulan bütün sorular hep buna yöneliktir. Yine şiirde geçen “giz” ve “iz” sözcüklerini bu bağlamda yorumlamak gerekir. Diğer deyişle şair âdeta suyun belleğinde gizli sırların unutulmasından kaygı duymakta ve unutulmaması için okuru bu sırları keşfetmeye çağırmaktadır.

Bu noktada sanatçı merkezli bir yaklaşımla da şiire bakılabilir. Bilindiği gibi sanatçı merkezli yaklaşımda bir metni anlamada yazarın hayatı, hayata bakışı, düşünceleri, dünya görüşü, tecrübeleri vb. kullanılabilir (Moran, 2005, s.131-132). Akay’ın hemen her eserinde kendi kültür köklerine dair bir davranış, bir duruş ve bir tavır alış söz konusudur. Bu bilimsel çalışmalarında olduğu kadar sanat değeri yüksek metinleri için de geçerlidir. Onun ebrû şiirleri yazmasındaki muhtemel maksatlardan biri de bununla ilgilidir. Şair *Ebrû Şiirleri* kitabında olduğu gibi bu şiiriyle de sadece şiiri değil, ebrû sanatını da bir bakıma ihya etmekte, her iki sanatı birleştirmenin yanında ebrû “sanatının doğduğu coğrafyanın kültürel, dinî, felsefî ve edebî yapı taşlarını şiiriyle yeniden inşa etmeye, onları suya yeniden serpmeye” çalışmaktadır (Şimşek, 2015, s. 224). Bu tavır bir anlamda onu unutulmaktan kurtarmak demektir. Unutulmaktan kurtarmak da bellek sayesinde gerçekleşmektedir. Burada ayrıca Akay’ın toplumsal bir belleğe sahip olduğunu da söylemek gerekir. Diğer bir deyişle tavır alış kişisel değil, toplumsal bir nedenle, kültürel ve manevî bağlarla alakalıdır. Hatırlama ve hatırlatma da bellek de buna göre şekil almaktadır.

Draaisma’nın tespit ettiğine göre hafıza çok eski zamanlarda en büyük bilgi taşıyıcısı konumundaydı. Bugün yazının ve dolayısıyla kitabın yerine geçen balmumu veya kil tabletler sadece hafızaya yardımcı olan araçlardı. Fakat günümüz insanı artık dış bellekler çağında yaşamaktadır (Draaisma, 2014, s. 66). Her ne kadar yazma ile depolama arasındaki ilişki farklı olsa da yazma metaforu ilk dış bellek olma vasfını henüz yitirmemiştir (Draaisma, 2014, s. 75-75). Ancak yazılan metnin şiir olması yazıyı öncekilerden daha ileri bir konuma getirmektedir. Çünkü bu bir not alma, unutulmaması istenen bir bilgiyi kâğıda geçirme, bir hatırayı kaydetme değildir. Şiir bir hakikati, bir varlığı, bir nesneyi, bir durumu olduğu gibi anlatmaz; onu değiştirir, dönüştürür ve algı süresini uzatabildiği kadar uzatarak bambaşka bir söylem ve bakışla bir sanat eseri mertebesine çıkarır. Benzer bir uygulama ebrû sanatı için de düşünülebilir. Bu durumda şiirde geçen ebrû teknesi içindeki su, âdeta sıvı bir bellek hâline gelir. Bu ebrû sanatı için düşünüldüğünde her ihtimale açık bir bellektir. Ebrûzen bu bellekte bir avcı gibi yakaladığı görüntüleri çekmektedir. Şair ise ebrû sanatının kendisine bahşettiği yeni bir dil ve bakışla metnini kaleme almaktadır. Bu noktada şairin bunu neden yaptığı sorulabilir. Bu soruya şairin diliyle cevap vermek mümkündür:

“Ebrûzenin gözbebeği olan ebrû da, şairlerin göz nûru olan şiir de ebedî tazeliğin ve idealin peşinden aşkla koşmaktan, özündeki ve yüzündeki ölümsüzlük suyunu bir tür fiske gibi etrafına saçmaktan hiçbir zaman vazgeçmeyecektir. Bu böyledir. Bizim yaptığımız daha önce gidilmemiş bir yoldan giderek bu ideale doğru koşmak, duyuş ve düşünüş ebrûlarımızı sevgili okuyucularımıza arz etmekten ibarettir.” (Akay, 2001, s. 12).

O hâlde şiir, şairin ebedî olmak arzusunu bünyesinde depolamış bir bellek gibidir, denilebilir. Bu şiiriyle de şair, böyle bir bilgiyi okurlarına sunmaktadır.

Bu konu bağlamında, sözcük olarak bulunmasa da “kuyu” ve “ayna” kavramlarının da bu şiirde bellek metaforu olarak değerlendirilebileceğini söylemek gerekir. Tekrar eden “derin” sözcükleri ebrû

teknesini âdeta bir kuyuya dönüştürmektedir. “Yüz”, “giz”, “iz” sözcükleri ise şiiri ayna metaforuyla değerlendirmeye imkân vermektedir. Şairin söylediği yüzeyin derinlikten aldığı tarifsiz gizler, derinliklerden yüzeye yansıyanlardır.

4. Sınırsız silme ve yeniden yazmalara açık bir yüzey

Bu şiiri palimpsest kavramıyla okumak da mümkündür. Salah Dillon’un tespitine göre her ne kadar önceleri Plutarch ve St John Chrysostom gibi isimlerde figüratif kullanım örnekleri mevcut olsa da bu kavramı adıyla ilk defa kullanan 1845’te “The Palimpsest” başlıklı makalesiyle Thomas De Quincey olmuştur. De Quincey’nin makalesi, “palimpsest” kavramını belirli “the” ile (ilk kez spesifik olmayan bir anlamda) birleştirerek bu sözcüğün kavram olarak kullanımı başlatmıştır. Diğer deyişle yazar, hem bu sözcüğü tanıtmış hem de sonraki kullanımlar için onu kavramlaştırmıştır (Dillon, 2005, s. 243). Tunç’un, bu kavramla yapmış olduğu bir şiir okumasında tespit ettiği üzere yazıyla olan bağlantısı açısından düşünce tarihinde önemli bir yere sahip olan bu kavram, zamanla metaforik anlamlar kazanmış ve disiplinler arası kullanılan işlevsel bir kavrama dönüşmüştür (Tunç, 2022, s. 74). Palimpsest kavramı “yeniden” anlamına gelen “palin” ve “kazınmış” anlamına gelen “psestos” sözcüklerinden oluşmaktadır (Apaydın, 2019, s. 91). Anlam olarak da bu sözcükleri açıklayan bir dizi işlemi karşılamaktadır.

Palimpsestler, 7. ve 15. yüzyıllar arasında özellikle büyük manastırların yazı salonlarında kullanılmıştır. Yazı malzemelerinin kıtlığı ve pahalılığı, daha sonra yeniden kullanılabilir parşömenlerin elde edildiği mevcut el yazmalarının fiziksel olarak bozulması ve bazı metinlerin ya yazıldıkları dilin artık okunamaması ya da içeriklerine artık değer verilmemesi nedeniyle geçerliliğini yitirmesine yol açan değişen tarihsel ve kültürel faktörler palimpsestlerin kullanılma nedenlerinden bazılarıdır. Bu nedenler bilgileri kaydetmek için kullanılan parşömenlerin üzerindeki yazıların çeşitli kimyasal yöntemler kullanılarak silindiği ve yeni metnin eskisinin üzerine yazıldığı bir çeşit katmanlama işlemiyle palimpsestleri ortaya çıkarmıştır (Dillon, 2005, s. 244). Fakat bu kavramı metin okumalarda önemli hâle getiren ve kavramın “metaforik bir anlam kazanmasına” yol açan asıl durum “parşömen ya da ruloda silinmiş gibi gözükken ilk yazının çoğu zaman tam olarak silinmemiş olması” ve böylece “farklı veya benzer içerikli yazıların aynı mekânda bir araya gelmesi”dir (Tunç, 2022, s. 74-75). Çünkü sonraki yüzyıllarda kalan mürekkepteki demirin havadaki oksijenle reaksiyona girerek kırmızımsı kahverengi bir oksit üretmesiyle önceki yazının hayalet izi yeniden ortaya çıkmaktadır. Bu süreç, 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında kimyasal reaktiflerin ve ultraviyole ışığın kullanımıyla; 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılın başlarında ise daha gelişmiş görüntüleme teknolojileriyle ilerlemeye devam etmiştir (Dillon, 2005, 244).

Tunç’un Gérard Genette’den alıntıladığı metinde geçen “ikiyüzlülük”, “üstüne bindirme”, “aradan gösterme” gibi kavramlaştırma ve adlandırma metin okumalar adına düşünüldüğünde bu metaforik anlamı daha da pekiştirmektedir (Tunç, 2022, s. 75). Yukarıda geçen “katmanlama” sözcüğünü de buraya eklemek mümkündür. Çünkü parşömende silinip yeniden yazma işlemiyle metinler kat kat bindirilmiştir. Ayrıca Şengül Öymen Gür, parşömen ışığa doğru tutulduğunda tüm önceki yazıların izleri görüldüğü için “katman” yerine aydınlanma anlamına gelen “alethia” sözcüğünün daha uygun olduğunu da söylemektedir (Gür, 2017, s. 100). Bu da 20. yüzyıl sonrası görüntüleme teknikleriyle paralel bir adlandırmadır.

Palimpsestte birden fazla metnin bir araya gelmesi metinlerarasılık kavramını da akla getirebilir. Ancak benzerlik olsa da bu iki kavram eş anlamlı değildir. “Metinlerarasılıkta metnin kökenini bulma esastır.

Palimpsestte ise farklı ve benzer metinler, karşılıklı ilişkiler içindedir.” (Tunç, 2022, s. 76). Son olarak palimpsestlerin bir çeşit bellek olarak değerlendirilebileceğini de söylemek gerekir. Çünkü bunlar önceki metinlerin bilgilerini saklamaktadır. Draaisma’nın bu bağlamda şu değerlendirmesi önemlidir:

“Yazı metaforu, kullanılmış bir parşömen üzerine yazılan yazının altından görünen eski yazının dirayetine sahiptir: Görünüşte tümüyle kazınıp silinmiş gibidir, ama yakından bakıldığında, üzerine yazılan arasında silik de olsa hâlâ seçilebilir durumdadır.” (Draaisma, 2014, s. 76)

Yukarıdaki değerlendirme ve kavramlaştırmalar ışığında “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı şiiri palimpsest kavramına göre üç şekilde yorumlamak mümkündür. Bunlardan birincisi, şiirin konusu olan ebrû sanatıyla ilgilidir. Ebrû sanatı, su yüzünde icra edilmektedir. Su yüzü, bir palimpsest olarak düşünülebilir. Ebrû, su yüzündeki renklerin, nakışların kâğıdın yüzeyine çekilme işlemidir. Bu durumda bu sanatta öncelikle iki yüzün varlığı söz konusudur. Birincisi suyun yüzü, ikincisi ise kâğıdın yüzüdür. Ebrû teknesi içindeki suyun yüzü, daha önce yazılıp silinen bir parşömen yüzü gibidir ve sonsuz yazıp silmelere açıktır. Bu sanatta silme işlemi, yüzeydeki nakış kâğıt yüzeyine çekme ile gerçekleşmektedir. Çekme fiili anlık yakalanan bir fotoğraf çekme ya da bir fotokopi çekme gibi de düşünülebilir. Ancak ebrû sanatında çekme işlemi su yüzündeki şekillerin silinmesi anlamına da gelmektedir ve su yüzü bunun – silinip yeniden yazma işleminin- sınırsız bir şekilde yapılabileceği bir yüzeydir. Şiirde geçen “suyum yüzünden çekilen ebrûlarda hârika izler kalır” dizesi bu bağlamda değerlendirilebilir. Burada kullanılan çokluk ekleri defalarca silip (kâğıdın yüzeyine çekip) yeniden yazma işlemini göstermektedir. Ayrıca “duyar mı acısını geçen zamanın” dizesi bunun uzun zamandır gerçekleştiğini; “yüzümden yaratılır nice yokluk evreni...” ve “açtır yüzüm benim, her fırçaya, her renge” dizeleri de su yüzünün tekrar silinmeye ve sayısız yazmalara açık olduğunu göstermektedir.

İkinci yorum, suyun iç ve dış yüzeyiyle ilgilidir. Şiirde geçen “çok özel bir acıyla dolduğum günden beri/ yüzlerini gördükçe coştuğum ebrûzenler” dizeleri adı anılmasa da başka bir yüzü de göstermektedir. Bu da yukarıya ve ebrûzenlerin yüzüne bakan suyun yüzüdür. Bu bakış ebrû teknesinin içinden gerçekleşmektedir. Bu durumda suyun yukarıdan bakıldığında görülen bir üst yüzü olduğu gibi aşağıdan bakıldığında görülen bir alt yüzü olduğu ortaya çıkmaktadır. Şiirde de “kim bilir bu gizlerin derin yalnızlığımı?”, “kimler bilir neler saklı sakın derinliğimde”, “kim bilir boşluğumda dönen kasırgaları?”, “kim bilir özümde kopan fırtınaları?” diyerek merak uyandırıldıktan sonra “ne haberler gizlidir, içime giren görür” denilerek okurun suyun içine girmesinin teşvik edilmesi bu bağlamda değerlendirilmelidir. Çünkü gizli haberleri almak amacıyla suyun içine dalan biri için suyun üst yüzü değil, artık alt yüzü geçerlidir. Ebrû teknesi içindeki suyun yaptığı gibi okur suyun içindeyken ebrûzenin yüzüne bakmak için başını yukarı kaldırırsa ilk göreceği suyun alt yüzü olacaktır. Diğer deyişle suyun yüzeyine nakşedilmiş ebrûyu suyun altında seyretmiş olacaktır. Burada dikkat çekici olan suyun içine giren okurun o “öz boşlukta” fırtınaların, gizlerin, kasırgaların arasında “sonsuz biçimleri” de görmesidir. Yukarıda duran ebrûzen, suyun içindeki sonsuz biçimlerden sadece birini yakalayıp kâğıt üzerine çekmektedir. Ancak daha önceki biçimler yanında henüz kâğıt üzerine çekilmemiş sayısız biçim suyun içine girenin önündeki boşlukta çalkalanmaktadır. Hatta “ebrûzen eli değil, öz boşluğum düzenler” diyen şair, “ne çıkacak bakalım” diyerek kâğıdı suyun yüzeyine seren ebrûzenden farklı olarak ne çıkacağını suyun ellerinin biçimlendirdiğini de söylemektedir. Bu durumda su içi, daha önce biçimlendirilenler yanında henüz biçimlendirilmemişleri bünyesinde barındıran palimpsest bir alana dönüşmektedir. Suyun içine giren kâğıt üzerine çekilenleri de henüz çekilmeyenleri de görebilir, denilebilir.

Üçüncü yorum ise ebrû ve şiir sanatını birlikte değerlendirmeye ortaya çıkmaktadır. Yukarıda eşya şiiri bağlamında yapılan değerlendirmelerde de söylendiği üzere eşya ile insan arasında kurulan ilişkiyle ortaya çıkan bu şiirde “ebrû teknesi” şairin ruh hâlini yansıtan canlı bir simgeye dönüşmüş, içindeki

suyla dile gelmiş ve bu şiir ortaya çıkmıştır. Gerçekte ebrû teknesini konuşuran da bu şiiri kaleme alan şairdir. O hâlde bu metin sayesinde şiir ile ebrû aynı bağlamda birleşmiştir. İkinci yorum dikkate alınarak söylenirse, ebrû teknesini konuşuran şair, âdeta okuru davet ettiği suyun içindedir. Oradan konuşmakta, şiirini oradan inşa etmektedir. Suyun üstten bakıldığında görünen yüzünde ebrûzen iş görmekte, alt yüzünde ise şair şiirini inşa etmektedir. Suyun üst yüzü ebrûyu, alt yüz ise şiiri yansıtmaktadır. Bu ikisi iç içe geçmiştir. Esasında şairin *Ebrû Şiirleri* adlı kitabındaki hemen her şiirinin bir ebrû için kaleme alındığı söylenebilir. Bu durumda bir palimpseste olduğu gibi suyun üzerinden çekilmiş bir ebrunun desenlerinin arasından -ışığa tutulduğunda görülen bir yazı gibi- âdeta şiir görünmekte; şiir okunduğunda da sözcüklerinin, imgelerinin metaforlarının arasından zihinde bir ebrû şekil almaktadır. Yüzeyden çekilen kâğıdın ebrûzenin gördüğü yüzünde ebru, şairin gördüğü yüzünde şiir varlık göstermektedir. Bir kâğıtta iki sanat birleşmekte, bir sanat eserinde iki sanatçı iş görmektedir: Şiir ile ebrû, şair ile ebrûzen. Ebrûzen kâğıdı suyun yüzeyine serer ve kâğıdın alt kısmına bir ebrûyu âdeta avlayarak çeker. Şair konumlandığı su içinde suyun yüzeyinin alt kısmında şiirini görür ve âdeta ebrûnun biçimleri arasına şiirini bu kâğıda nakşeder. Burada ikinci bakış palimpsesttir. Kâğıdın avlanan yüzeyinde görünen, ortada duran ebrûdur. Ancak görünmeyen ya da ebrû henüz kâğıda çekilmeden önce yüzeyde var olan ise şiirdir. Son şeklini alan kâğıdın yüzeyinde âdeta şiir gizlenmiş, bir anlamda silinmiş, ortada sadece ebrû kalmıştır. Gizli olanı gören, okuyan ve bilen ise şairdir.

Şiirin “yüzey şiir âşıklarına” ithaf edilmesi de bu açıdan önemlidir. “Yüzey şiir” öncelikle ebrû demektir. Şiir ile ebrû arasındaki ortak noktalardan biri bir yüzeye nakşedilmeleridir. Şair bu ithaf ile şiir ile ebrûyu birleştirmiş bir yönüyle şiirin ebrûda gizlenmiş olduğunu ima etmiştir. Bu yorumlamaya başka bir örnek de yazılı ebrûlardır. Bilindiği gibi ebrû sanatında “yazılı ebrû” denilen bir tür de mevcuttur. Bu bağlamda şairin, ortasında şiir gizlenmiş bir yazılı ebrûdan bahsettiği de söylenebilir. Böyle bir ebrû, şiir ile bütünleşmiştir.

5. Metinlerarası ilişkiler ve alımlama estetiği ile karşılaştırmalı okumalar

Yukarıda da işaret edildiği üzere palimpsest kavramı -aralarında bazı farklıklar olsa da- metinlerarasılık yöntemini de akla getirmektedir. Bu şiir de metinlerarası ilişkiler bağlamında değerlendirilebilir. Metinlerarasılık yöntemi metin çözümlemelerinde metnin sadece yazarının ürünü olarak gören ve bütüncül bir bakış sunan klasik anlayışı tümünden değiştirmiştir.

“Artık metinlerarası bir görünümde tanımlanan metin bir alıntılar mozaïği, son derece farklı, ayrışık unsurların bir araya geldiği bir uzam olarak tanımlanır. Metinlerarasının yaratılmasıyla yazardan bölünmüş, parçalanmış bir özne anlayışına, bir kaynak ya da etki anlayışından söylemde ayrışık unsurların genel ve belirsiz bir oluş içerisinde olduğu anlayışına, gelişimin sürdüğü anlayışından metnin başka metinlere ait parçaların bir değiş tokuş yeri olduğu, başka metinlere ait gösterge dizgilerinin yeniden dağıtıldığı, ayrışıklık özelliğiyle belirlenen bir metin anlayışına geçilir.” (Aktulum, 2000, s. 9).

Bu noktada Yılmaz Daşcıoğlu’nun şair hakkındaki şu tespitine değinilebilir: Daşcıoğlu, Akay’ın şiir incelemeleri sırasında kullandığı yöntemler ile kendi şiirlerini kaleme alırken kullandığı teknikler arasında sıkı bir ilişki olduğunu söylemektedir. Bu açıdan “metinlerarasılık, çeşitli ses çağrışımlarına ve kelimelerin farklı kullanımına dayalı çok anlamlılık” bunlar içerisinde şiirlerinin hemen hepsinde kendini göstermektedir.

“Bu sebeple Akay’ın şiirleri okurdan ciddi bir kültür, deneyim ve eserin ruhuna dâhil olmasını sağlayacak bir ön hazırlık ister. Şair, metinlerarasılığı çok zaman anlamı örtmek için değil gizli-açık göndermeler ve anıştırmalar vasıtasıyla anlamı daha da derinleştirmek için kullanır.” (Daşcıoğlu, 2023).

Bu şiirde de Daşcıoğlu'nun tespitine uygun metinlerarası yöntemlerden anıştırma ve göndermeler olduğu görülmektedir. Aktulum, "allusion" olarak adlandırdığı bu yöntemin metinlerarasılığın çok kullandığı biçimlerden biri olduğunu söylemektedir. Ona göre anıştırmanın kavranması için iki sözce arasındaki ilişkiyi algılamak gerekir. Çünkü apaçık ortada bir gönderme yoktur. Bir gönderme, bir dış işaret, bir bildiri olmadığı için anıştırmayı bulmak da zordur. Bu da "çoğu zaman kişisel ekin birikimi ve çabayı gerektirir". Gönderme olmadan sadece "düşünceyi uyarma biçimi olan anıştırmada" uyarılar da telkin yoluyla verilir. Telkin yoluyla verme "yarım bilgi" demek olduğundan anıştırmada örtülü bir söylemin varlığından söz edilebilir (Aktulum, 2000, s. 108-109).

Metinlerarasılık yönteminin diğer uygulamalarından farklı olarak özellikle anıştırmada kişisel bilgi birikimi ve tecrübenin etkili olması, örtülü söylem, telkin yoluyla uyarıların verilmesi gibi özellikler okurun da bu noktada devreye girmesini sağlamaktadır. Çünkü bu anıştırmaları yakalayacak ve yorumlayacak olan okurdur. Bu da okur merkezli kuramlardan alımlama estetiğini akla getirmektedir.

Alımlama estetiğine göre anlam olarak tamamlanmış, son şeklini almış bir metin yoktur. Metin anlam açısından boşluklardan oluşmaktadır. Bu boşlukları okur dolduracaktır. Metinde anlam "ancak okur tarafından alımlandığı süreç içinde" somutlaşmakta ve metin bütünlenmektedir. Diğer deyişle anlam "metindeki bazı ipuçlarına göre okur tarafından okuma süresinde yavaş yavaş" kurulmaktadır (Moran, 2005, s. 241-242).

Anıştırma yöntemi ve alımlama estetiği ile karşılaştırmalı okuma bağlamında üzerinde duracağımız ilk metin Necip Fazıl Kısakürek'in "Çile" adlı şiirinin bazı bölümleridir. Bu şiirle metinlerarası ilişkileri işaret eden sözcükler "öz, boşluk, yokluk, şafak" sözcükleridir. Bunlar içerisinde "öz boşluğum" ifadesi Kısakürek'in "öz kafatasım" ifadesini anıştıran en önemli işaretlerden biridir. Bunların yanı sıra şiirde geçen avcı imgesi ve sanattan güzellik olarak bahsedilmesi yine "Çile" şiirini anıştırmaktadır. "Çile" şiirinin ilgili bölümleri şöyledir:

"Gaiblerden bir ses geldi: Bu adam,
Gezdiresin boşluğu ense kökünde!
Ve uçtu tepemden birdenbire dam;
Gök devrildi, künde üstüne künde...

Pencereye koştum: Kızıl kıyâmet!
Dediklerin çıktı ihtiyar bacı!
Sonsuzluk, elinde bir mâvi tülbent,
Ok çekti yukardan, üstüme avcı.

Ateşten zehrini tattım bu okun,
Bir anda kül etti can elmasımı.
Sanki burnum, değdi burnuna 'yok'un,
Kustum öz ağzımdan kafatasımı.

Bir bardak su gibi çalkandı dünyâ;
Söndü istikamet, yıkıldı boşluk.
Al sana hakikat, al sana rüyâ!

İşte akıllık, işte sarhoşluk!

Ensem in örsünde bir demir balyoz,
Kapandım yatağa son çâre diye.
Bir kanlı şafakta, bana çil horoz,
Yepyeni bir dünyâ etti hediye.

Bu nasıl bir dünyâ, hikâyesi zor;
Mekânı bir satır, zamânı vehim.
Bütün bir kâinat muşamba dekor,
Bütün bir insanlık yalana teslim.

Nesin sen, hakikat olsan da çekil!
Yetiş körlük, yetiş, takma gözde cam!
Otursun yerine bende her şekil;
Vatanım, sevgilim, dostum ve hocam!” (Kısakürek, 2003, s. 5).

“Ebrû Teknesinin Söylediğidir” şiiri “Çile” şiirinde “boşluk, yokluk, avcı, şafak, muşamba dekor, öz” gibi sözcüklerin geçtiği kısımlar üzerinden karşılaştırmalı olarak okunabilir.

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında denilebilir ki, “Çile” şiirinde hafakanlar geçiren şair- “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” şiirinin şairi gibi- âdeta içi su dolu bir ebrû teknesi gibi bir mekân içinde bir yere konumlanmıştır. Şair, bu yerde suyun yüzünün altında kopan fırtınaları, dönen kasırgaları canlı olarak görür. En azından şairin bunu böyle hayal ettiği ve bu şekilde imgeye dönüştürdüğü söylenebilir. Bunu “Çile” şiirinde geçen “Ve uçtu tepemden birdenbire dam/ Gök devrildi, künde üstüne künde...” , “Ok çekti yukardan, üstüme avcı.” mısralarından da anlamak mümkündür. Akay’ın şiirinde geçen “ne haberler gizlidir, içime giren görür” dizesi de bunu imlemektedir. Diğer deyişle şair, “içime giren görür” diyerek içe girmeyi teşvik etmektedir. Ebrû teknesi içine, suyun alt yüzeyine nasıl girilebilir? Bu mısra ve bu anıştırma ile ebrû teknesi kâinatın âdeta küçük bir misali, küçük bir temsili hâline gelir. Bu gözle bakılınca içinde yaşanan dünyada gökler, yukarısı, üst taraf; ebru teknesinde içerde bulunan birisi için suyun iç yüzeyi olur.

Bu bağlamda ters anıştırma ile Necip Fazıl’ın “Çile” şiirinde geçen “Bir bardak su gibi çalkandı dünyâ” dizesini de hatırlamak gerekir. Bu bir bardak su, ebrû teknesi olarak düşünülebilir. Bir bardak suda fırtınalar kopmakta, kasırgalar dönmekte, kâinat çalkalanmaktadır. Fakat bunlara her iki şairin bakışı birbirinden farklıdır.

Şiirde geçen “hasretin ağlarını aşkla çeken ebrûzen,” mısrası da avcı şeklinde hayal edilmesi istenilen ebrûzen imgesini karşımıza çıkarmaktadır. “Çile” şiirinde ise “ok çekti yukardan üstüme avcı” demektir, şair. Eğer şair ebrû teknesi ya da diğer deyişle bu kâinatın küçük bir misali olan tekne içinde tasavvur edilirse “ok çekti yukardan üstüme avcı” imgesi daha iyi anlaşılacaktır.

Şiirde geçen “çıkarmakta yüzümden -ne harika- şafaklar!” mısraı da, “Çile”de geçen “bir kanlı şafak” imgesini imlemektedir.

Ayrıca “muşamba dekor” imgesi de bu bağlamda değerlendirilebilir. Necip Fazıl şöyle demektedir:

“Bu nasıl bir dünyâ, hikâyesi zor;/ Mekânı bir satıh, zamânı vehim. / Bütün bir kâinat muşamba dekor, / Bütün bir insanlık yalana teslim.”

Bu mısralarda şairin kâinatı bir sanatçının, mesela bir ressamın, gözüyle gördüğü söylenebilir. Onun mekânı bir satıh, diğer deyişle yüzey olarak; zamanı da vehim olarak açıklaması bir sanatçı gözüyle kâinata baktığını gösterir. “Muşamba dekor” da bunu göstermektedir. Şair için bütün bir kâinat, bir sanat eseri mesela bir tablo, bir resim, bir fotoğraf gibidir. Bu şekliyle kâinat (bir anlamda modern hayat) bir “yalan” hâline gelmektedir. Necip Fazıl, kâinatı bir sanat eseri gibi görmektedir ancak bu görüş tarzında ebrû düşüncesi yoktur. Akay ise bir ebrû gibi görmektedir. Diğer deyişle Akay, Necip Fazıl’ın görüşünü “ebrû teknesi” içinde göstermekte ve aslında onun göremediği şeyin bir çeşit ‘ebrû’ olduğuna işaret etmektedir. Eğer Necip Fazıl’ın gözüyle bakılırsa “satıh”, meselâ bir tablonun yüzeyi olur. Ve bu yüzey gerçekten cansızdır. Ancak ebrûzen gözüyle bakılırsa ve bu yüzeyin bir ebrû teknesi içindeki su yüzeyi olduğu düşünülürse o zaman yüzey canlanır, her ihtimale, sayısız olasılığa açılan bir yüzeye dönüşür.

Anıştırma ve alımlama estetiği ile karşılaştırmalı okuma bağlamında üzerinde durulabilecek diğer bir metin Yahya Kemal’in “İtrî” şiirinin ilk bölümüdür. Bu şiirle anıştırma yöntemiyle metinlerarası ilişkiyi sağlayan sözcükler yine “öz” ve “şafak” sözcükleridir. İlgili kısım şöyledir:

“Büyük İtrî’ye eskiler derler,
Bizim öz mûsikîmizin pîri;
O kadar halkı sevk edip yer yer,
O şafak vaktinin cihangîri,
Nice bayramların sabâh erken,
Göğü, top sesleriyle gürlerken,
Söylemiş saltanatlı Tekbîr’i.” (Beyatlı, 2018, s. 9).

“Ebrû Teknesinin Söylediğidir” adlı şiirin son bölümünün “İtrî” şiirinin bu ilk kısmına anıştırmada bulunduğu söylenebilir. “Bizim öz mûsikîmizin pîri” olan İtrî, en önemli eseri “Tekbir” ile “şafak vaktinin cihangîri” olduğu gibi “hasretin ağlarını aşkla çeken ebrûzen” de ebrû teknesi içindeki suyun yüzünden çektiği harika bir ebrû, mesela bir “Lafzatullah Ebrusu” ile şafak vaktini fethetmektedir.

Burada Necmeddin Okyay’ın “Lafzatullah Ebrusu”nu, bu ebrûnun ortaya çıkış macerasını ve yorumunu hatırlamak gerekir. Şairin de özel konuşmalarında bu ebrûdan ve onun ortaya çıkış macerasından etkilendiğine dair açıklamalar yaptığı bilinmektedir. Okyay’ın talebelerinden M. Uğur Derman, *Türk Sanatında Ebrû* adlı eserinde bu ebrû ile ilgili şu bilgileri vermektedir: “Ta’lik hattı ile ‘Allah’ yazılı olan bu ebrû, resimde de görüleceği gibi, sanki kâinatın teşekkülü ânında Yaradan’ın nurunu alan kayalar, denizler, görenlere hayret ve ibret veren manzaralarla doludur.” (Derman, 1977, s. 23). Yazarın, “Yaradan’ın nuru” demesinin sebebi bu ebrûnun ortasında bulunan “Allah” yazısının âdeta güneş gibi parlak gözükmesi ve “Allah” yazısına bakan kayaların, denizlerin de bu parlaklıkla aydınlanmış bir şekilde kâğıda çekilmiş olmasıdır. Şiirde geçen “özüm, -kök’ünden söküp- karanlıkları paklar!” dizesi bu açıdan yorumlanabilir. Derman, bu ebrûnun tesirinde kalanların ısrarı üzerine 1962’de, talebelerinin de yardımıyla tekrar aynı ebrûyu yapmak isteyen Okyay’ın çok uğraşmasına rağmen bunda muvaffak olamadığını da sözlerine eklemektedir. Bu ebrûdan haberdar olan şairin en azından şiirin son bölümünü

kaleme alırken “Allah” yazılı bu ebrûyu aklına getirmesi ihtimal dâhilindedir. Bu şiirin bunu anıştırdığı da söylenebilir:

“açıktır yüzüm benim, her fırçaya, her renge,
özüm, -kök’ünden söküp- karanlıkları paklar!
hasretin ağlarımı aşkla çeken ebrûzen,
çıkarmakta yüzümden–ne harika- şafaklar!”

Tekrar “İtri” şiiri ile ilgili değerlendirmeye dönülecek olursa şairin göğe bakışı imlemesi de önemlidir. “İtri” şiirinde “Göğü, top sesleriyle gürlerken” diyerek şair dikkati, bakışı göğe çekmiştir. Ebrû teknesi açısından değerlendirilirse bakış, suyun içinden konuşan bir şair için, suyun iç yüzeyindedir. Ebrû teknesi kâinatın bir küçük misali olarak düşünüldüğünde “gökyüzü” suyun iç yüzeyi hâline gelmektedir.

Akay’ın şiiri, dikkat çekici bir şekilde, okurun gözlerini yukarıya çevirmeye zorlamaktadır. Ancak bu "yukarı", ebrû teknesi içinde okurun kendini hayal etmesiyle bir değere kavuşmaktadır. Okur âdeta şairin de davet ettiği üzere ebrû teknesi içine girmekte ve içeri girer girmez boşlukta kopan fırtınaların, dönen kasırgaların arasından başını yukarı kaldırıp gözleriyle suyun yüzeyinin iç kısmına, alta bakan kısmına bakmaktadır.

Ayrıca bu şiir, okuru da bir anlamda tefekküre davet etmektedir. Şiirin okurdan beklediği, okurun yaşadığı dünyayı bir ebrû teknesi içindeki su gibi hayal etmesidir. Okur bu teknenin içindedir ve teknenin içindeki suyun yüzeyinde mucizeler gerçekleşmektedir. Dünya ya da geniş anlamda kâinat suyun her ihtimale açık olması gibi sürekli bir hareket içindedir. Bu hareket, Sâni’in sürekli, her an, hiç durmaksızın yaratmasından kaynaklıdır. Hayalî olarak su içine konumlanmış okur için su yüzeyi ya da gerçek anlamda bu dünyada yaşayan bir insan için de gökler bu yaratmanın her an görülebileceği en güzel yerdir.

“Gecenin Ebrûzeni” adlı şiirde ve *Ebrû Şiirleri* kitabının giriş kısmında tevazu ile başı öne eğik olan, suya bakan, sudan şiir çıkartan şair, burada başı yukarı kaldırmaya zorlamaktadır. Çünkü öncekinde ebrûzen gözünden kâinata bakmaya sevk eden şair, burada ise ebrû teknesi içinden kâinata bakmayı tavsiye etmektedir. Bu bakış elbette yukarı doğru olacaktır. Eğer ebrû teknesi kâinatın bir küçük misali ise bu durumda bakış da göklere, yıldızlara, aya, güneşe vb. kısacası yukarıya olacaktır. Bu enaniyetle bakmak değil, bilakis kâinatın yaratıcısının serptiği mucizelere hayret ve hayranlıkla, tesbih ve tekbirle bakmak demektir.

Anıştırma ve alımlama estetiği ile karşılaştırmalı okuma bağlamında üzerinde durulabilecek diğer bir metin de Abdülhak Hâmid’e ait olan “Makber” şiirinden bir parçadır:

“Eğer gubâr ise encâm-ı hasretim, Yârâb,
Nedir bu şey ki düşer gözden, âb şeklinde?
Eğer denirse: Hiç olmazsa bir tesellidir;
Bu bahrde yaşarım ben habâb şeklinde,
Ki ol habâb yine bahr içindedir mevcûd,
Muayyen olsa da çok inkılâb şeklinde.
Bu menheli neye medhal şümar eder insan,
Zemine doğru açılmış o bâb şeklinde?..” (Tarhan, 1982, s.156).

Bu parçada anıştırmaya yol açan içi gözyaşlarıyla dolu, ebrû teknesine benzeyen ‘kabir’dir. Şiirde geçen “habâb”, “menhel”, “âb” ve “bahr” sözcükleri gözyaşı ile bağlantılıdır. Kabrin içini dolduracak kadar gözyaşı dökülmesinin sebebi ise önceki mısralardan anlaşıldığı kadarıyla “encâm-ı hasret” tamlamasıyla karşılık bulan ölümsüzlük arzusudur. Bu parçanın günümüz Türkçesine çevrilmiş şekli şöyledir:

Allah’ım! Eğer ebedî bir şekilde yaşamak hasretimin karşılığı kara toprak ise o zaman bu kadar gözyaşı dökmemin değeri nedir? Eğer bu gözümde akan yaşların karşılığında bana verilen sadece bir teselli ise o zaman benim gibi ebedî yaşama arzusuyla ağlayan nice insanların aktığı yaşlardan meydana gelmiş şu denizin üstünde ben bir kabarcık olarak yaşamaya razıyım. Sürekli değişime uğrayan bu denizin üstünde kabarcık hiç değilse varlığını sürdürmektedir. Akıtılan yaşlarla dolmuş şu kabir, her an zemine doğru açılmaya müsait bir kapı gibidir. Peki, insan bu yeri aklına nasıl sığdıracak, nasıl hesaba katacaktır?” (Tarhan, 1982, s. 156).

Hâmid, burada içi su dolu kabri bir kapıya benzetmektedir. Ancak bu kapı göğe değil, daha da derine, zeminin derinliklerine açılmaktadır. Şairin amacı ise o derinliklere açılan kapının ardında ebediyete dair bir işaret, bir kanıt bulmak ve teselliye kavuşmaktır. Bu, Akay’ın şiirinden farklı bir bakıştır. Akay’ın şiirinde ebrû teknesinin içine giren kişi her yerde bu ebediyetin izlerini görebilir. Hatta şiir bile tek başına bu bilgiyi bünyesinde barındırmaktadır. Burada içi su dolu kabir -ki bu su, ölüm hakikati karşısında ağlayanların gözyaşlarından oluşmaktadır- bir çeşit ebrû teknesi gibidir. Şair, önce bu teknenin üstünde bir ebrûzen gibi suyun yüzüne bakmakta fakat ebrûzenden farklı olarak ölümün korkunç yüzünü görmektedir. Sonra bir köpük olup suyun yüzünde bir çeşit var oluş hâliyle yüzmeye başlamakta fakat baktığı su yüzeyinde yine ölümün dehşet verici yüzünü görmektedir. Daha sonra suyun daha da altına, kabrin iç kısmına bakarak onu zemine doğru açılmış, cansız, karanlık ve ancak öldükten sonra bu karanlığın sırrı çözülecek bir kapıya benzetmektedir.

Akay’ın şiirinde de bakışları üzerine çeken böyle bir kapıdan ya da pencerenin varlığından bahsedilebilir. Ancak bu, sadece içe doğru değil; yukarıya, su yüzeyinin alt kısmına doğru da açılmaktadır. Bunun içe doğru bir kapı, dışa doğru bir pencere olduğu da söylenebilir. Ebrûzen için sıvı bir pencere olan bu yüzey, davet üzere içe girenler için bir kapıya dönüşmektedir. Şair, su içinde dönen kasırgalardan, kopan fırtınalardan bahsetse de “yüzey derinliğimden tarifsiz gizler alır..”, “cansız boşluklar bile can bulurlar sâyemde”, “yüzümde yaratılır nice yokluk evreni..”, “bir güzellik aşkına” diyerek bu mekânın Hâmid’in şiirindeki mekândan farklı olduğunu da göstermektedir. Ayrıca şair, “özüm, -kök’ünden söküp-karanlıkları paklar!” dizesiyle bu kapının açıldığı mekânın karanlık olmadığını da söylemektedir. İçe girenler için ise bu kapı yeniden; su, okur ve şairin yukarı doğru baktığı bir pencereye dönüşmektedir. Bu pencere sonuna kadar açıktır. Ayrıca bu pencere karanlık değil, şeffaf bir yüzeyin arkasından göklere bakıldığında görülebildiği şekliyle aydınlık ve renklidir. Buradan her iki şairin de kabri cennete ya da cehenneme açılan pencere veya cennet bahçesi ya da cehennem çukuru olarak anlatan hadislere telmihte bulunduğu da düşünülebilir. Ebrû teknesinin içine girenler bu anlamda cennet bahçesinin içinden yukarıya, muhteşem eserlere bakmaktadırlar. Bu durumda ebrû teknesi, cennet bahçesine açılan bir kabir gibi düşünülebilir. Okur ebrû teknesi denilen kabrine dalar ve oradan muhteşem eserleri seyre başlar.

Hâmid’in metninde geçen “inkılap” kelimesinin ebrû sanatı açısından önemli olduğunu da söylemek gerekir. Ebrû sanatında kâğıdın yüzeyine çekilecek biçim sürekli değişim hâlidir. Bu açıdan Hâmid’in dayanamadığı değişim Akay’da âdeta bir mucizeye dönüşmekte ve eşsiz bir sanat eseri ortaya çıkarmaktadır.

Bu bağlamda şu mısralar da değerlidir:

“açıktır yüzüm benim, her fırçaya, her renge,
özüm, -kök’ünden söküp- karanlıkları paklar!”

Burada karanlıkların kökünden sökülmesi ve paklanması, Hâmid’in şiiriyle beraber değerlendirilebilir. Hâmid’in içi su dolu kabirde gördüğü sadece zifiri karanlıktır. Onun içi su dolu kabri, fırtınalı ve karanlık bir gecede, fırtınalı ve karanlık bir deniz yüzeyi gibidir. Bu yüzey durgun da olsa böyledir. Kapı açık olmasına rağmen arkasındaki karanlıkta ne olduğu bilinmediği için aslında kapalıdır. Akay’ın metni ise tam tersine karanlıkları ak etmektedir. Hatta bunu “kök’ünden sökmek” ile yapmaktadır.

Bu bölümde son olarak şairin daha önce kaleme aldığı kendi metniyle de metinlerarası ilişki kurulabilir. Bu metin *Ebrû Şiirleri* kitabının başında bulunan “Sunuş Yerine Birkaç Söz” başlıklı bir yazıdır. Bu yazının sonunda şair, ebrûzen gözüyle ve şair tutkusuyla varoluşun şartını şöyle açıklamaktadır:

“Sonsuz güzelliğin peşinden sonsuza kadar koşmak, koşu bittikten sonra bile. Ebrûzen gözüyle ve şair tutkusuyla hayat, tıpkı sanat gibi, -özgürlüğüne bütünüyle hâkim olamadığı, bilinmezin nefesini her ân ensesinde hissettiği- bir su yüzü gibidir. Takdirin elinde şekillendirdiği ebrû gibidir hayat.” (Akay, 2001, s. 12).

Şair, burada hem bir şair olarak hem de ebrûzen gözüyle hayata nasıl baktığını ortaya koymuştur. Bu bakışta merkezi konumda olan su ve onun yüzeyidir. “Ebrû Teknesinin Söylediğidir” şiirinde ise bu bakış, şiir diliyle yeniden dile getirilmiş ve bu bakışın nasıl gerçekleştirilebileceği gösterilmiştir. Bu metinde şair bunu ebrû teknesi içindeki sudan üst yüzeye bakarak anlatmıştır.

6. Yapısalcı bir bakışla okuma ve yorumlamalar

Şiire yapısalcı bir gözle bakıldığında şunlar söylenebilir: Şiire baştan sona “z” ve “r” ses tekrarları hâkim olmuştur. Bunlara “m” ve “y” sesleri de eklenebilir. Bunlardan “r” sesi şiirin ritmini oluşturmada, “z” sesi ise içinde bulunduğu birçok kelimeyi şiire katmaktadır. Şair, ebrû sanatında kullanılan boyalar gibi “z” ve “r” seslerini söz ebrûsunun ana renkleri hâline getirmiştir. Şiirde ritmi sağlayan başka bir unsur da “lar” çokluk ekidir. Bu ekin kullanıldığı kelimeler her bölüme serpiştirilmiştir. Ayrıca “yüz” kökünden oluşan birçok kelime şiirde tekrar edilmektedir. Bu tekrarlar şairin hususi olarak dikkat çektiği noktaya işaret etmektedir.

Bu açıdan şiirde geçen “yüz” ya da anlam olarak “rû”lara da bakmak gerekir. Bu şiirde yüzler ya da diğer deyişle “rû”lar da çeşitlidir: Suyun yüzü, ebrû teknesi içindeki suyun üst yüzü, ebrû teknesi içindeki suyun alt yüzü -ki, bu yüz bir çeşit cam gibi ebrû teknesinin ebrûzenleri izleyen gözlerini alta barındırmaktadır-, kâğıdın yüzü, şiir oluşturan yüz, soyut olarak düşünüldüğünde ebrû teknesinin yüzü, “ebrû ateşiyle yüzü yananlar”ın yüzleri, ebrû teknesinin gördüğü ebrûzenlerin yüzleri bunlardan bazılarıdır.

Şiirde geçen “kök” sözcüğüne de değinmek gerekir. İki defa kullanılan bu sözcük, birincisinde ebrû sanatının icra edilmesini sağlayan “kök boya” anlamındadır. Şair “sevinçle yüzer durur, sularında gülerek/ tedbirli kimselerin ‘kök boya’ sandıkları!” diyerek bunları da canlı bir eşyaya dönüştürmüştür. İkincisi ise “özüm, -kök’ünden söküp- karanlıkları paklar!” dizesinde geçen “kök” sözcüğüdür. Şairin bu sözcüğe getirilen ekleri kesme işaretiyle ayırması bu sözcüğün çok anlamlı olduğunu göstermektedir. Şair burada hem bir deyim olarak “kökünden sökmek” anlamını kullanmış hem de günlük konuşma

dilinden yapılan bilinçli bir sapma ile -“kök’ünden” kullanımıyla - bu işlemin kök boyalar sayesinde gerçekleştirildiğini de söylemek istemiştir.

Şiirde kullanılan imgeler şöyle sıralanabilir:

“Ebrû ateşiyle yüzü yananlar”: Burada ebrû hayranlarına dikkat çekilmektedir. Burada imge “ebrû ateşi” ve “ebrû ateşiyle yüzü yananlar” şeklinde iki yönlüdür. Ebrû ateşi muhtemelen sarı ve kırmızı kök bovalarıyla su yüzünden kâğıt üzerine çekilen ebrûlar olarak düşünülmüştür. Bu şekliyle göze hitap eden soyut bir imge oluşturulmuş olur. Ancak bunun ebrû sevdalıları anlamında kullanılması da muhtemeldir. İkinci imge ise su yüzünde şekillenen ateşi andıran ebrûnun ebrû sevdalılarının yüzünü yakmasıdır. Bu da göze hitap eden bir imgedir.

“Boşluğumda dönen kasırgalar” ve “özümde kopan fırtınalar”: Boşlukta dönen kasırga ve özde kopan fırtına da imge olarak düşünülebilir.

“Yüzümden çıkan kâğıt, koparır kıyameti”: Burada ise ses ve görsel imgenin birbirine karıştığı belki bir sinestezi meydana geldiği söylenebilir. Kopan kıyamet ses ile ilgili olabilir ancak kâğıt yüzünde gösterdiği ebrû ile bu kıyameti koparmıştır. Bu ise göze hitap etmektedir.

“ne haberler gizlidir, içime giren görür,
yumuşak kalpli yüzüm, içtenlik alâmeti!
bir güzellik aşkına, derinliğime dalıp
yüzümden çıkan kâğıt, koparır kıyameti!”

Ebrû teknesinin içindeki su yüzü, yumuşak bir yüze benzetilmektedir. Fakat bu yüz ayrıca yavaşça içine dalınan yumuşak bir yüzey olarak da düşünülebilir. Söz konusu hayal bu mısralarda okurun zihninde canlanır. Burada ayrıca su ile kâğıdın aşkı da anlatılmaktadır. Kâğıt, “bir güzellik aşkına ebrû teknesinin içindeki suyun derinliklerine dalmakta”dır. Bu dalışın nedeni orada bir güzellik görmüş olmasıdır. Bu güzellik karşısında kendinden geçen kâğıt, kendini suyun boşluğuna bırakmıştır. Fakat ayrılık vakti gelir ve kâğıt aldığı ya da yakaladığı güzellikle o yumuşak kalpli yüzeyin üstüne çıkınca ayrılıktan kıyameti koparmaktadır.

“ebrûzen hayret eder yüzümden çektiğine”, “ebrûzen hayran kalır yüzümden çektiğine”, “çıkarmakta yüzümden–ne harika- şafaklar” gibi dizelerde başka imgeler görmek de mümkündür.

“hasretin ağlarını aşkla çeken ebrûzen,
çıkarmakta yüzümden–ne harika- şafaklar!”

Bu mısralarda da şair metafor kullanmıştır. Şair, su yüzündeki ebrûyu üzerine çektiği kâğıdı, bir ağ; bu işi yapan, çekme işini gerçekleştiren ebrûzeni de balıkçı olarak düşünmemizi istemektedir. Başka bir metafor da kâğıdın üzerindeki ebrûnun şafak oluşudur. Ayrıca ebrû teknesi suyu toplayan bir deniz ya da göl, içindeki su ise deniz suyu ya da göl suyu olarak düşünülmelidir. Bu durumda şair, ebrûzeni de bir çeşit avcı olarak düşünmemizi istemektedir. Diğer deyişle içi su dolu ebrû teknesi de metaforik olarak kullanılmış ve deniz ya da göle dönüşmüştür. Bir balıkçının sabah gün açmadan hasretle balık avlamaya gidişi ve hasretle avını yakalayışı gibi ebrûzen de bir avcı gibi harika –yine bir metafor olan diğer deyişle kâğıt yüzündeki ebrû olan- şafak avlamaya çıkmıştır. Dikkat edilirse sadece bu iki mısradaki iç içe geçmiş metaforlar kullanılmıştır.

Şiirde alegorinin varlığından da söz edilebilir. Ancak bu alegori asıl ebrû ustasının ebrû teknesi olduğu yönündeki mısralarda açığa çıkmaktadır. Ebrûzenin hayretinin bir sebebi de bundandır. Diğer deyişle ebrûzen de bilmez su yüzünden çekilen ebrûnun nasıl çıkacağını, nasıl bir sanat eseri meydana geleceğini. Şair bir şeyi söylemekte ancak arkada başka bir şey anlatmaktadır. Diğer deyişle şair ebrû teknesinin dilinden bilinmez anlatırken aslında ebrûzenin bu bilinmezle karşı karşıya kaldığını da anlatmaktadır.

Bu açıdan şiiri “iz” kavramıyla değerlendirmek de mümkündür. Şiirde geçen iz hiç silinmez değildir. Aksine tam ve iz bırakmadan silinebilmektedir. Bu iz daha önceki izden tamamen farklıdır. Mesela bir bilgisayarda silinen bir şey, iz bırakmakta ve bu izden tekrar geri getirilebilmektedir. Ebrû teknesinin su yüzünden alınan ve böylelikle kâğıt yüzüne çekilen – bir yönüyle su yüzeyinden silinen- iz bir daha geri getirilememektedir. Bu açıdan bu iz, eşsizdir. Bu yüzden “çekilen harika izler” bir sanat eseridir.

“Gizlerin derin yalnızlığı” da bu bakışla okunmalıdır. Her giz de tektir, eşsizdir; bir giz önceki ve sonrakile ve diğerleriyle aynı değildir. Bu yüzden yalnızdır, eşi benzeri yoktur. Dikkat çekici olan bunun bu açıdan bakılınca bütün sanat eserleri, mesela bir tablo, bir heykel, bir şiir için de geçerli olmasıdır. Eşsiz oluş aynı zamanda yalnız oluş demektir.

Aslında su yüzünden çekilen ve ebrûzeni hayretlere düşüren her harika ebrûnun eşsiz oluşunun bir diğer sebebi de su yüzüdür. Çünkü su devingendir. Devingen bir yüzeyde sabit resim çizilemez, sabit bir görüntü alnamaz, sabit ebrû çekilemez. Her ebru diğerinden farklı ve eşsizdir.

7. Sonuç

Çok yönlü bakışla okumak bir metnin her yönüne, kurama ve kavrama göre okunabileceği anlamına gelmemektedir. Her yöntem, kuram ve kavram metnin anlam kapısını açamayabilir. Bu durumda seçme işlemi devreye girmektedir. Yapılması gereken bunlar içerisinde metne uygun olanlarını seçmektir. Bu işleminde metne uygun olması durumunda birbiriyle yakın olanlar yanında birbirinden uzak olduğu düşünülen yöntem, kuram ve kavramlar da kullanılabilir. Ancak önemli olan seçilenlerin metin içerisinde gösterilen kanıtlarla metne uygun olduğunun ortaya konulmasıdır.

Çok yönlü okuma her metin üzerinden de gerçekleştirilemeyebilir. Yöntem, kuram ve kavramlarda uygun oluş, metin için de geçerlidir. Çok yönlü okumada metnin de birden fazla yöntem, kuram ve kavramla okumaya elverişli olması gerekir.

Çok yönlü okuma bir metnin sonsuz manalar içerdiği anlamına gelmediği gibi yapılan okumalar da mutlak değildir. Bir metnin birden fazla yöntem, kuram ya da kavramla okunabilmesi onun sınırsız anlamlara sahip olduğunu göstermez. Ayrıca bu okumada eleştirmenin amacı metnin sınırsız anlama sahip olduğunu kanıtlamak değildir.

Çok yönlü okuma, okunan metin hakkında artık başka bir okuma yapılamayacağı anlamına da gelmemektedir. Böyle bir okuma önceki okumaları hükümsüz bırakmaz; sonradan yapılacak okumaların kapısını da kapatmaz.

Bu makalede bellek, metafor, imge, palimpsest, aktarım, alegori gibi kavramlar; anlatımcılık, metinlerarasılık, yapısalılık, alımlama gibi yöntemler ve kuramlar kullanılarak “Ebrû Teknesinin Söylediği” adlı şiir üzerinde çok yönlü bir bakışla okuma gerçekleştirilmiştir. Bu okumada metin içerisinde gösterilen kanıtlarla tercih edilen yöntem, kuram ve kavramlara göre şiirin bir değere ve

anlama sahip olduğu ortaya konulmuştur. Öncelikle bir eşya şiiri olarak değerlendirilen bu metinde şairin kendi ruh hâline göre şekil verdiği ve konuştuğu eşya üzerinden şiirini kurduğu ve duygularını şiir dili sayesinde daha yoğun bir şekilde yine bu eşya ile okura aktarmaya çalıştığı görülmüştür. Suyun bellek özelliği kazanması açısından bakıldığında ebrû teknesi içindeki durgun ve derin suya bazı bilgilerin nakşedildiği ortaya konulmuştur. Ayrıca şairin hem ölümsüzlük arzusu bilgisini hem de şiir ve ebrû sanatı adına unutulmasını istemediği bazı bilgileri kendi metninde depoladığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada su yüzeyi palimpsest bir yüzey olarak değerlendirilmiş ve buradan hareketle sonsuz yazma ve silmelere açık bu yüzeyde şiir ile ebrûnun iç içe geçtiği, bir yazılı ebrû gibi ebrû kağıdında şiirin gizli bir şekilde yüz gösterdiği yorumlamalarına ulaşılmıştır. Alımlama estetiği kullanılarak okunan metin ile "Çile", "İtrî" ve "Makber" şiirlerinden bazı parçalar arasında metinlerarası ilişkiler tespit edilmiş ve bunlar yorumlanmıştır. Son bölümde ise yapısal bir bakışla şiir değerlendirilmiştir. Bu okumalar "Ebrû Teknesinin Söylediğidir" adlı şiirin çok yönlü bir bakışla okunabilecek bir metin olduğunu göstermektedir.

Ancak bunlar dışında uygun olan başka kuram, yöntem ve kavramlar kullanılarak da bu metni okumak mümkündür. Çünkü yapılan okuma mutlak değildir. Bu açıdan yapılan çalışma önceki okumaları iptal etmediği gibi sonraki okumalara da engel değildir.

Kaynakça

- Akay, H. (2001). *Ebrû Şiirleri*. İstanbul: İyi Adam Yayınları.
- Akay, H. (2006). Ebrû Teknesinin Söylediğidir. *Türk Edebiyatı*. Sayı 397. Kasım 57.
- Akay, H. (1996). Şiir Dili ve Türk Şiir Dilinde Leke. *İlmi Araştırmalar*. Sayı 3. s. 7-18.
- Akay, H. (2006). *Şiir Alâmetleri*. İstanbul : 3F Yayınları.
- Akgül, A. (2009). Türk Şiirine Sıra Dışı Yorumlar- Hasan Akay. *Edebiyat Konağı Mevsimlik Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*. Aralık 2009.
<https://edebiyatkonagi.wordpress.com/2009/12/10/turk-siirine-sira-disi-yorumlar-hasan-akay/>
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Apaydın, B. (2019). Palimpsest Kavramı ve Mekansal Dönüşüm. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 9(2), 90 - 103.
- Aristoteles (2023 Ağustos). *On Memory and Reminiscence* (By Aristotle Written 350 B.C.E.) Translated by J. I. Beare. <http://classics.mit.edu/Aristotle/memory.html>.
- Babacan, M. (2021). Hasan Akay'ın « Ebrû Teknesinin Söylediğidir » Şiiri Üzerine Bir Tahlil Denemesi. *Türk Dili*. 70/839. s. 102-107.
- Bachelard, G. (2006). *Su ve Düşler, Maddenin İmgelemi Üzerine Deneme*. Çev. Olcak Kunal. İstanbul: YKY.
- Batur, E. (1987). *Estetik Ütopya*. İstanbul: BFS Yayınları.
- Beyatlı, Y. K. (2018). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Daşcıoğlu, Y. (2023 Ağustos). Hasan Akay. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*.
<https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/akay-hasan>
- Derman, M. U. (1977). *Türk Edebiyatında Ebrû*. Ak Yayınları.
- Dillon, S. (2005) Reinscribing De Quincey's palimpsest: the significance of the palimpsest in contemporary literary and cultural studies. *Textual Practice*. 19:3, 243-263.
- Draaisma, D. (2014). *Bellek Metaforları / Zihinle İlgili Fikirlerin Tarihi*. Çev. Gürol Koca. İstanbul: Metis Yayınları.

- Eagletaon, T. (2015). *Şiir Nasıl Okunur?*. Çev. Kaya Genç. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Göktürk, A. (1979). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Güngör, B ve Bolat, T. (2019). Giriş- Nesne ve Edebiyat. *Şiir Kuran Nesnelere*. Editörler: Ahmet Cüneyt İssı ve Mehmet Özger. Ankara: Hece Yayınları.
- Gür, ř. Ö. (2017). Sans Lieu ya da Yeri Yaratmak. *Beykent Üniversitesi-Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi-20.Yıl Etkinlikleri*. Beykent Üniversitesi Yayınları. s. 98-104.
- Kısakürek, N. F. (2003). *Çile*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Michaud, G. (1950). *İntroduction A Une Science De La Litterature*. Avec La Collaboration de Ernest Frankel. İstanbul: Pulhan Matbaası.
- Moran, B. (2005). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şimşek, R. (2015). Hasan Akay'ın Âh Vakfı Şiirini Metinlerarasılık Bağlamında Okumak. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*. 6: 223-232.
- Tarhan, A. H. (1982). *Bütün Şiirleri 2*. Haz. İnci Enginün. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tolstoy, L. N. (2019). *Sanat Nedir?*. Çev. Mazlum Beyhan. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Tunç, G. (2015). Belleğin Aynasından Şiire Bakmak: Modern Türk Şiirinde Bellek Metaforu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt8, Sayı 37, sayfa: 255-265.
- Tunç, G. (2020). *Şiir ve Bellek, Modern Türk Şiirinde Bellek Metaforları*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Umran, S. (2004). *Şiirde Metafizik Gerçek*. İstanbul : İz Yayıncılık.
- Yücel, T. (2012). *Eleştiri Kuramları* (3. b.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

27. Yahya Kemal'in tenkide dair görüşleri

Kazım ÇANDIR¹

APA: Çandır, K. (2023). Yahya Kemal'in tenkide dair görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 470-485. DOI: 10.29000/rumelide.1379182.

Öz

Yahya Kemal Beyathı (1884-1958), Türk şiirinin en önemli isimlerinden biri olmakla birlikte aynı zamanda Türk edebiyatının gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir figürdür. Onun edebiyatımıza kazandırdığı *Kendi Gök Kubbemiz* (1961) ve *Eski Şiirin Rüzgârıyla* (1962) adlı şiir kitapları, vefatından sonra İstanbul Fetih Cemiyeti'nce yayımlanmış ve üzerine çok şeyler söylenmiştir. Yahya Kemal'in *Aziz İstanbul* (1964), *Eğil Dağlar* (1966), *Siyasi ve Edebî Portreler* (1968), *Edebiyata Dair* (1971), *Çocukluğum, Gençliğim, Siyasi ve Edebî Hâtıralarım* (1973) gibi içerisinde tenkide ait yazılarının da bulunduğu nesir türünde oldukça hacimli eserleri de vardır. Bu yazılar ise daha çok şairin, sanat, edebiyat, edebî türler, edebî şahsiyetler ve edebî eserler hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır. Yahya Kemal'in eleştirel yönünü açığa çıkaran bu tür yazılarında onun, sanata ve özellikle de şiire ne kadar önem verdiği hususu dikkati çeker. Yazarın bu türdeki yazılarını bir tenkitçi olarak değil bir sanatkâr olarak kaleme aldığı görülür. Bu metnin kaleme alınmasındaki amaç da şairin, nesirlerinde yazmış olduğu tenkit türüne girecek olan yazılarını, edebî yönden değerlendirerek bir sonuca ulaşmaktır. Böylece şairin kendi devrindeki Türk ve dünya edebiyatlarına duyarsız kalmadığı, bunlarla ilgili görüşlerinin olduğu açıkça görülecektir. Eserlerinde “mektepten memlekete” düşüncesini bir düstur haline getiren Yahya Kemal'in, nasıl millî kalarak medenileştiği hususu da bahsi geçen edebî yazılarındaki görüşlerinin açığa çıkarılmasıyla anlaşılacaktır.

Anahtar kelimeler: Tenkit, edebî türler, edebî şahsiyetler, Fransız edebiyatı, Edebiyata Dair

Yahya Kemal's views on criticism

Abstract

Yahya Kemal Beyathı (1884-1958) is one of the most important figures of Turkish poetry, but also an important figure that directly affects the development of Turkish literature. His poetry books, *Our Own Sky Dome* (1961) and *Old Poetry's Wind* (1962), which he brought to our literature, were published by the Istanbul Conquest Society after his death and many things were said about it. Yahya Kemal's prose genre, which includes critical writings such as *Saint Istanbul* (1964), *Bend over Mountains* (1966), *Political and Literary Portraits* (1968), *On Literature* (1971), *My Childhood, My Youth, My Political and Literary Memories* (1973). There are also quite voluminous works. These articles mostly consist of the poet's views on art, literature, literary genres, literary figures and literary works. Yahya Kemal's writings, which reveal his critical side, draw attention to the importance he gives to art and especially poetry. It is seen that the author wrote such articles as an artist, not as a critic. The purpose of writing this text is to reach a conclusion by evaluating the writings of the poet, which will be in the type of criticism in his prose, from a literary perspective. Thus, it will be clearly seen that the poet did not remain indifferent to the Turkish and world literatures of his time, and that

¹ Öğr. Gör. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Çankırı, Türkiye), kazimcandir69@karatekin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2119-8979. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379182]

he had views on them. The issue of how Yahya Kemal, who made the idea of "from school to homeland" a motto in his works, became civilized by remaining national will also be understood by revealing his views in the aforementioned literary writings.

Keywords: Criticism, literary genres, literary figures, French literature, On Literature

Giriş

Yahya Kemal Beyatlı (1884-1958), Türk şiirinin yıldızlarından biridir. O, Türk edebiyatının gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir edebî şahsiyettir. Behçet Kemal Çağlar, şairin Türk edebiyatına yaptığı hizmetleri dört başlık altında toplar. Bunlar:

- “1. Divan edebiyatıyla atılan köprüleri tek başına yeniden kurması,
2. Batı şiirinin gerçek örneği, “Poem” denen tek konulu, uzun ve derin şiiri, halis Türkçe ile ilk gerçekleştiren şair olması;
3. Namık Kemal'den Ziya Gökalp'e kadar, Fikretlerin ve Akiflerin hep bir maksat uğruna harcadıkları, âlet ettikleri şiire, haysiyetini, seviyesini iade etmek, onu halis şiir saflığına ve niteliğine yükseltebilmek, bu meyli ve yolu bütün yeni nesillere telkin etmesi;
4. Türk ilinin en güzel şehri, dünyanın en güzel şehirlerinden biri olan İstanbul'u, semt semt, tepe tepe, mahalle mahalle, gerçek şiirde, tabiat güzelliğine denk bir sanat güzelliğiyle yaşatabilmesidir” (Çağlar, 1957, s. 22; Akt. Yücebaş, 1979, s. 65-69).

Yahya Kemal'de şiir âdeta bir ibadet gibidir. Ayrıca o, Türk musikisinin bir âşığıdır. “Kökü mazide olan atiyim” sözleriyle de onun geçmişine ve tarihine ne kadar değer verdiğini görmek mümkündür. Ziya Gökalp'in *Türkçülüğün Esasları* adlı eserinde geçen şu cümle, Yahya Kemal'in yapmak istediklerinin bir açıklaması gibidir.

“Başka milletler, asri medeniyete girmek için kendi mazilerinden uzaklaşmaya mecburdurlar. Hâlbuki Türklerin asri medeniyete girmeleri için, kendi eski mazilerine dönüp bakmaları kâfidir” (Akt. Banarlı, 1959, s. 15).

Onun ölüm, sonsuzluk, aşk, rintlik, kahramanlık temalarıyla yazdığı şiirleri çok ses getirmiş ve üzerinde fazlaca söz söylenmiştir. Şairin, sade Türkçeyle yazılmış, yapı ve şekil bakımından Divan şiirinden ayrılan manzumelerini ihtiva eden *Kendi Gök Kubbemiz* adlı kitabında, yeni tarzda yazdığı şiirler bir araya getirilmiştir. Kitaptaki şiirleri şair, “Kendi Gök Kubbemiz”, “Yol Düşüncesi” ve “Vuslat” başlıkları altında üç grup hâlinde sıralamıştır. *Eski Şiirin Rüzgârıyla*² adlı kitabında toplanan şiirler ise şairin yaşadığı dönemde Divan şiirini yaşatmak amacıyla kaleme aldığı şiirleridir. Şekil, yapı ve muhteva bakımından tamamen klasik tarzda yazılan bu şiirleri, şair beş başlık etrafında toplamıştır. Bunlar, *Selimname*, *Gazeller*, *Şarkılar*, *İthaf*, *Kıtalar-Beyitler'dir*. Yahya Kemal'in Osmanlı Türkçesiyle yazdığı bu türdeki manzumeleri çok beğenilmiş ve döneminde “Neo-klasik” bir tarz olduğu kabul edilmiştir.

Yahya Kemal'in *Siyasi ve Edebî Portreler* (1968), *Edebiyata Dair* (1971), *Çocukluğum*, *Gençliğim*, *Siyasi ve Edebî Hâtıralarım* (1973) gibi içerisinde tenkide ait yazılarının da bulunduğu nesir türünde de oldukça hacimli eserleri vardır. Onun tenkide ait yazılarını; 1. Sanat, edebiyat ve edebî türler hakkındaki görüşleri, 2. Edebî şahsiyetler ve eserler hakkındaki görüşleri, şeklinde gruplandırmak mümkündür. Bu yazının kaleme alınmasındaki amaç da yazarın, nesirlerinde yazmış olduğu tenkit

² Bu kitapta bulunan şiirlerin bir değerlendirmesi için bkz. Mazıoğlu, 1994, s. 71-88. Tanpınar, 1995, s. 121-199.

türüne girecek olan yazılarını, edebî yönden değerlendirerek bir sonuca ulaşmak ve onun münekkit cephesini ortaya koymaktır.

1. Sanat, edebiyat ve edebî türler hakkındaki görüşleri

a. Sanat ve edebiyat hakkındaki görüşleri

Sanat sanat için anlayışına bağlı kalarak eserlerini meydana getiren Yahya Kemal Beyatlı'ya göre, sanatı bir amaca yönelik kullanmak oldukça yanlıştır. Zira Yahya Kemal bir terkip olan sanatı, “*daimî bir hal*” olarak değerlendirir ve “*feylesof Chamberlain'in 'sanat daima yenidir' görüşünü yürekten paylaşır.*” Yahya Kemal, ritmik sanatlar ismini verdiği şiir ile musikiyi iki büyük sanat olarak niteler ve şiiri, geniş manasıyla edebiyat sanatı karşılığında kullanır. Şaire göre, sanat bir insanın kendi dairesinde padişah olduğu bir iklimdir ve bu semada, her yıldıza yer vardır. (Akt. Özbalcı, 1996, s. 152, 156).

“Yahya Kemal'e göre, her milletin ruhu bilhassa edebiyatında ve musikisinde gömülmüştür, bu iki sanata gizlenmiştir; onlara bakılınca ayan beyan görülür. Bu sebeple de bir milleti iyice tanıyabilmek için, onun bugüne kadar güzel ve değerli bulup da ellerde ve dillerde dolaşan edebî eserlerine ve musikisine bakılmalıdır” (Akt. Özbalcı, 1996, s. 156).

“*İyi yazmak edebiyatta esastır, ancak edebî değer yazı istidadından sonraki merhaledir*” diyen yazar, bir milletin edebiyatının gelişmesi için, okumanın ve öğrenmenin zaruri olduğuna işaret eder. Edebiyatta seviyeden başka kalite ve disiplin de arayan Yahya Kemal için bu kalite, Fransız edebiyatında mevcuttur ve Fransız edebiyatçıları kaliteden kantiteye yani nitelikten niceliğe geçiş yapmışlardır. Bu bakımdan Yahya Kemal, Yunan ve Latin edebiyatlarını örnek alan Avrupa edebiyatlarının, üstün bir gelişme gösterdikleri kanaatinde (Akt. Özbalcı, 1996, s. 157, 159).

Yahya Kemal, “Resimsizlik ve Nesirsizlik” isimli yazısında, bu iki feci noksanın milliyetimizi zayıflattığının altını kalın çizgilerle çizer. İslâm'ın men edici tutumundan dolayı resmimizin olmadığını ancak nesrimizin olduğunu, bunun da üç önemli kusurunun bulunduğunu söyler. “*Çok az yazı yazmışız, çok kötü yazı yazmışız, çok kısa yazmışız*” (1990, s. 71). Kötü yazmamızın nedeni, İran nesrini örnek olarak almamızdır. Ordu-millet olmamız dolayısıyla da at üstünde olmaktan yazı yazmaya fırsat bulamamamız sonucu, fazla eser meydana getirememişiz, anlayışındadır. Eski nesirlerimizde tasvirler olmadığı için muhayyilenin kıt olduğunu ifade eden Yahya Kemal, Çaldıran, Mohaç, Mercidabık meydan muharebelerinin sadece tescil mahiyetinde tasvir edildiğini söyler. Örnek olarak da İbni Kemal'in *Mohaç-name*'sini verir. *Mohaç-name*'de Mohaç'tan başka her şey vardır; “*Belagat, debdebe, mazmun, tumturak, yalnız Mohaç yoktur*” (1990, s. 306) sözlerini ilave eder.

b. Şiir hakkındaki görüşleri

Kendisinin de bir şair olması dolayısıyla şiir hakkında pek çok görüş beyan eden Yahya Kemal'in fikirlerinden hareketle, onun, şiirin ne olup olmadığı konusunda bir hayli kafa yordüğünü söyleyebiliriz. Ona göre şiir, “*Kalbden geçen bir hâdisenin lisan hâlinde tecelli edişidir; hissîn birdenbire lisan oluşu ve lisan hâlinde kalışıdır*” (1990, s. 48). Düşündüklerimizi vezinli bir hâle getirerek kurmak, onu şiir telakki etmek doğru değildir. Bir mısraın şiir olup olmadığına hemen ilk bakışta anlaşılabilirliğini öngören Yahya Kemal, “*derunî ahenk*”le ifade edilen mısraların şiir olduğunu dile getirir. Ayrıca ona göre, şiir bir nağmedir ve bu nağme Frenklerin “*kuşu nağmesi*” dedikleri çok az ve nadir bulunan hâlis bir cevherdir. Bu hâlis cevheri bulmak için vezin ve dil ancak birer âlet olarak kullanılabilir. Vezni ve dili, şiirde uygun kullanmayanlar ise şair olamazlar (1990, s. 48).

Yahya Kemal için şiirde, ses ve nefes de iki önemli ahenk unsuru olarak dikkati çeker. Bu yönüyle onu, Recaizade Mahmud Ekrem'e benzetebiliriz. Ekrem de bilindiği gibi, "kulak için kafiyeye" yani ses kafiyesi görüşünü savunmuştur. Şiirin mükemmel olabilmesi için ses ve nefese ihtiyaç vardır. Mısraın ayakları yerden kopmalı ve en hafif bir kulağı dahi sesle doldurulmalıdır. İşte bunu becerebilenler şair, bunların yazdığı mısralar da hâlis şiirdir. Yahya Kemal, hâlis şiir dediği "cevher"i yakalamak için kendi şiirleri üzerinde, uzun süre yorucu çalışmalar yapmıştır. Bu konuda Bilge Ercilasun, şairin yoğun çalışma temposu sonucunda ulaştığı şiir anlayışına yönelik, şu çıkarımlarda bulunur:

"1. Şiirle nazım ayrı şeylerdir. Bir manzumenin şiir olması için onda his, ruh gibi manevî unsurlar bulunmalı, bunlar musikiden ayrı, şiire has, özel bir nağmeyle de birleşmelidir. Yahya Kemal bunlar için "derunî ahenk", "öz şiir" ifadelerini kullanır.

2. Vezin ve lisan, şiirin asıl unsurları değil malzemesidirler.

3. Şiir birden ortaya çıkmaz. Çalışma ve gayret sonucu mükemmel şiire ulaşılabilir" (1984, s. 62).

Yahya Kemal'e göre, hayatta adına şiir denilen, kendine ait özellikleri olan bir edebî tür vardır. Onun madeni ise bizim hislerimiz, hüznlerimiz, şevklerimiz ve ihtiraslarımızdır. Bunun sanatı ise lisan, vezin ve kafiyedir. Şiiri ne bu hisleri duyanlar ne de onun sanatını iyi kullananlar söyleyebilir. Şiiri söyleyebilmek için şair yaratılmış olmak lâzımdır. Şair olarak yaratılmak da kâfi değildir. Zira şair olarak doğanlar dahi, şiir yazma kabiliyetini yavaş yavaş edinebilirler. O hâlde şair olmanın şartları, şair olarak doğmak ve edebî bir terbiyeden geçmektir. Ferdî ve sosyal olaylar ise sadece bu şairliğin gelişmesine vesile olabilir (1990, s. 270-271).

"Şiirin asıl maddesi mana değil lafızdır, sözdür. Sembolistlerin en büyük hizmeti bunu anlatmak olmuştur. Yahya Kemal'e göre sembolistler şiirin teşbih ve istiareden ibaret olmadığını, bunların 'impur' unsurlar olduğunu da tespit etmişlerdir. Onlara gelinceye kadar birçokları şiir yazmayı başarılı teşbihler yapmak sanatı zannediyordu. Oysa şiir bu değildir. Şairlik, manayı lafza tahvil etmek sanatıdır. Şiirde esas lafızdır. Fakat lafız kelimelerin istifinden ibaret değildir. Şiir, kelimelerin hususi bir ahenk husule getiren terkibinden doğar. Burada en mühim unsur, mısradaki 'ondulation'lardır, ahenk dalgalanışlarıdır" (Akt. Özbacı, 1996, s. 167).

Yahya Kemal'e göre şiir, tür olarak nesirden farklıdır. Musikisi de bildiğimiz musikiden çok daha değişik. Her dilde bir şiir kelimesi vardır ve şiir müstakil sanatlardan birisidir. *Edebiyata Dair* yazarına göre, şiirin sınırlarını kesin çizgilerle belirlemek, onu herhangi bir ideolojinin hizmetine vermek, sanattan ve öz şiirden uzaklaşmak anlamına gelmektedir. Çünkü şiir ile ideal ayrı şeylerdir. O, şiirin güzel okunmasının doğrudan doğruya şiirle ilgili önemli bir husus olduğunu belirtir. İyi şiir ancak güzel okunabilir; kötü bir şiir ise ne kadar üzerinde çalışılsa da iyi okunamaz. İyi şiirde "derunî ahenk" vardır ve kelimeler gelişigüzel değil, "derunî bir ahenk"le bir araya getirilmişlerdir. Yani şiirdeki kelimenin hiçbiri yerinden oynatılmaz ne eksiktir ne de fazladır. Bunlar bir musiki cümlesi teşkil ederler. Yahya Kemal, buna en güzel örnek olarak Nedim'in, "Dökülen mey, kırılan şişe-i rindân olsun" mısraını gösterir. Yazar, Türkçede ilk defa "derunî ahenk" terkiibini 1912 yılında kendisinin kullandığını ifade eder. 1920'den önce Fransızcada bunun bulunmadığını, "öz şiir" terkiibinin ise elli yıldan beri mevcut olduğunu söyler. Bu öz şiir duygusunun, kendisinde, Fransız şairlerini ve bilhassa Hérédia'yı okurken oluştuğunu sözlerine ekler. Ona göre şiir, bir musiki bestesine benzer, onu yazmak bir sanat olduğu gibi, okumak ve bestelemek de ayrı bir sanattır (1990, s. 3-10). Adile Ayda'ya göre Yahya Kemal, "Eski şiirimizde az da olsa bulunan 'mısra-ı berceste'leri de 'pur' mısra olarak niteler. Bu tür mısralarda mana ritim olmuştur, bunlar manayı ve şekli mükemmeliyet içinde tecelli ettiren mısralardır" (1978, s. 27) düşüncesindedir.

Yahya Kemal için “lirizm” şiirde önemli bir unsurdur. Eski gazel söyleyenler ve yazarların lirizmi, aşk kelimesiyle tarif ettiklerini söyleyen şair, lirizmi en güzel şekilde Şeyh Gâlib'in *Tard-ı rekb*³ isimli şiirindeki şu beyitle tanımladığını ifade eder:

“Bir şu'lesi var ki şem'i cânın
Fânûsuna sığmaz âsmânın” (Beyatlı, 1990, s. 35, 55)

Beytin anlamı, şimdi canın öyle bir yalımı/alevi var ki gökyüzü fanusuna bile sığmaz, şeklindedir. Ali Alpaslan, şairin burada, insanın ruhundaki nûrâniyeti yani parlaklığı gökyüzü bile elde edemez, düşüncesini kastettiğini söyler (1988, s. 61). Lirizmin, Türk milletinin başlıca özelliklerinden biri olduğunu söyleyen Yahya Kemal, Türklerin bu meziyetinin “*dinde, harpte ve şiirde*” en yüksek dereceye ulaştığını belirtir. Türklerin şiirdeki lirizmine örnek olarak da gazelleri ve köy türkülerini gösterir. Ancak *Kendi Gök Kubbemiz* şairine göre, lirizmi bunlardan daha iyi ve güzel bir şekilde ifade etmiş olan iki büyük şair vardır ki bunlar, Fuzûlî ve Nedim'dir. Yahya Kemal, lirik şiirin her millette mevcut olduğunu ve sazla beraber doğduğunu ileri sürer (1990, s. 34-37). Bu konu hakkında, şairin görüşlerini destekler nitelikte Fuad Köprülü, milletlerin kendisine ait bir sazlarının olduğunu, Türklerin de geçmişte kopuz vasıtasıyla müziklerini icra ettiklerini vurgular (1966, s. 102, 109).

c. Vezin ve kafiye hakkındaki görüşleri

Yahya Kemal yazılarında, vezin ve kafiye gibi şiirin teknik unsurlarına da temas eder. Ona göre, vezinlerin belli bir ahenkleri yoktur ve herhangi bir vezinle herhangi bir konuda şiir yazılabilir. Bundan dolayı, Servet-i Fünuncular'ın “konuya göre vezin” anlayışına katılmaz. Aruz ve hece vezinlerini, şiirde birer âlet olarak telakki eder. Şaire göre aruz ve hece, “iki kardeş nehir olan Fırat ve Dicle” gibi yan yana akar ve sonunda milletin hafızası olan ummana karışırlar. Her aruz şairinin hece ile de şiirler söylediğini belirten Yahya Kemal'e göre, bu şiir söyleyiş tarzı, Nevaî'den başlar, Tevfik Fikret'e kadar gelir. Aynı zamanda halk şairlerinin de aruzla şiirler yazdığına dikkati çeken şair, bunlara en güzel örnek olarak Yunus Emre, Eşrefoğlu Rûmî, Âşık Ömer ve Dertlî'yi verir (1990, s. 109-111).

Vezinlerin her millet için ayrı ayrı kullanıldığını belirten Yahya Kemal, *İlyada* destanının bir mısraının bizim “muzarî” veznimizde yine kendi lisanında uygulanması durumunda ne kadar gülünç olacağını işaret eder ve hece vezni için de benzer bir durumun geçerliliğini vurgular. Fransızların meşhur on ikiliği, Türklerin kulağına hoş gelmediği gibi, Türk edebiyatında ünlü altı beşlikle söylenecek Fransızca bir mısra da Fransızların kulağına pek hoş gelmeyecektir. Aruzla yazılan şiirlerin son yıllarda nesirleştiğini, bunun da temsilcisinin Tevfik Fikret olduğunu söyleyen yazar; hakikatte değişenin aruz vezni değil, lisan olduğunu savunur. Nitekim dönemi için bir değerlendirme yapan Yahya Kemal'e göre, Sadî ve Hâfız zamanında aruz neyse, o gün de odur. Farsça söyleyişin Tevfik Fikret'le birlikte yok olduğunu söyleyen Yahya Kemal; yine onunla Türk şiir lisanının nesirleştiğini ve bu merakın şairleri sardığını sözlerine ekler (1990, s. 124-125).

Yahya Kemal için kafiye, şiirin önemli unsurlarından biridir. “*Şairin uzviyetinde kafiye kuşta kanat gibidir*” (1990, s. 135) diyen *Edebiyata Dair* yazarı; Hâmid'in eski şiirin kafiyesini bozduğunu ancak yenisini bir türlü bulamadığını ifade ettikten sonra, Tevfik Fikret, Cenap Şahabettin ve genç arkadaşlarının ilk defa Türk kafiyesini cazibeli bir güzellikle değiştirdiklerini ifade eder. “*Yeni kafiye Fikret'le Türk hayatına karıştı, Ahmed Haşim'in müstezadlı manzumelerinde kulağın heyecanla beklediği bir tınnet oldu*” der (1990, s. 130-131). İki kafiyeyi bir araya doğru dürüst getiremeyen bir

³ Bu şiirin tamamı için bak. Alpaslan, 1988, s. 60-61.

insanın, hislerini doğru bir biçimde dile getiremeyeceğini düşünen Yahya Kemal'e göre, ancak çalışma azmi ile bu meleke geliştirilir ve kişi buna muvaffak olur. Bu bakımdan şiirin mutlak surette vezin ve kafiyeye vücuda geldiğine inanır ve "şiir musikinin hemsiresidir, aletsiz teganni edilemez" (1990, s. 135) düşüncesini savunur.

d. Dil hakkındaki görüşleri

Yahya Kemal, "dil"i edebiyata ve şiire bağlı önemli bir unsur olarak ele alır. Dille coğrafya arasında yakın bir münasebet kurar, her "*halk kendi ikliminin lisanını söyler*" (1990, s. 86) cümlesini sık sık tekrar eder. O, asıl Türkçe'nin dokuz yüz seneden beri yaza yaza değil, söyleye söyleye yaratıldığını belirtir. Buradan Yahya Kemal'in yazılı kaynaklardan çok, sözlü kaynakları önceliğini görüyoruz. Şaire göre, "*Türklük, İstanbul lehçesi denilen güzelliği dört yüz senede yaratmıştır. Yeni irfanımız bu lehçede tecelli edecektir*" (1977, s. 172). Onun için Türkçede iki şiir lisanı vardır. Biri kadim şiir lisanımız, diğeri ise İkinci Meşrutiyet'ten sonra gençler tarafından ikame edilen bugünkü Türkçedir.

"Bu ikinci lisan olayını büyük bir hadise olarak niteleyen şair, bu yeni Türkçenin doğuşunu, bir zamanlar Fransa'da Malherb'in ve bizde Bâki'nin zuhuruyla müşahade olunan o büyük iki başlangıca benzetir" (Akt. Özbacı, 1996, s. 150).

Nihad Sami Banarlı da bu konu hakkında, Yahya Kemal'in şiirlerinde iki ayrı dilin varlığından bahseder ve bunların da Osmanlı Türkçesi ile Türkiye Türkçesi olduğunu ifade eder. Buna göre Yahya Kemal, ilkiyle *Eski Şiirin Rüzgârıyla*, ikincisiyle de *Kendi Gök Kubbemiz* adlı şiir kitaplarını yazmıştır (1959, s. 19-20). Yahya Kemal, millî bir unsur olarak Türkçe için şu ilkeleri teklif etmiştir:

1. Şiirde, yaşayan Türkçeye girmemiş hiçbir Arap, Acem ve Frenk kelimesini kullanmamak,
2. Yaşayan Türkçeye girmiş Arap, Acem ve Frenk kelimelerini, onlara Türklerin verdiği ses ve mana içinde Türkçe addetmek,
3. Nahivde Türk milletinin cümleye verdiği mimariye şiddetle sadık kalmak ve "Tath su Türkçesi'nin Servet-i Fünûn şiirinden gelen tesirini kaldırmak" (Akt. Banarlı, 1959, s. 49-50).

Türkçeyi, ağzında annesinin ak sütüne benzeten Yahya Kemal, söylediğimiz lisan dediği, İstanbul Türkçesine bağlıdır. Türkçede imla birliğinin olmadığını dile getiren şair, bu birliğin bundan sonra da sağlanamayacağı; yeni bir alfabe ile yeni bir imla oluşturmanın gerekli olduğu kanaatindeydi (1990, s. 90-96).

e. Roman, tiyatro ve röportaj hakkındaki görüşleri

Roman türü ile ilgili de görüş beyan eden Yahya Kemal, tezli romana karşıdır. Romanı bir iddia üzerine yazma, romanın değerini düşürür. O, tezli romanın hiçbir dilde ve ülkede hayatı gerçek şekilde veremediğini vurgular. Ona göre, roman türü her dilde aynıdır fakat her milletteki görünüşleri farklıdır; bu durum romanın konusu için de geçerlidir. Yazara göre, daima kendi manevî kainatını tasvir etmiş öyle romancılar vardır ki, o kendini anlatırken biz kendimizi ve öteki insanları derinden derine anlamak fırsatını buluruz (1990, s. 209-212). Yahya Kemal, gerçek bir romancının tanımını şu sözlerle açıklar:

"Asıl romancı hayat dekoru içinde kaynaşan çeşit çeşit insan örneklerini gözleri bulanmaksızın gören, birbirine benzemeyen, hatta zıt seciyelerden, ahlaklardan, hırslardan, her gün köşe köşe başlayıp biten; bazen gülünç, bazen acıklı, bazen güzel, bazen çirkin hayat tiyatrosunu resmeden, hulasa kendine kapanmayan, başkalarının içinde yaşayıp onları yakından anlayan sanatkârdır" (1990, s. 212).

Tiyatro sanatı hakkında da görüşleri olan Yahya Kemal, tiyatronun sırf bir sahne sanatı olmadığını, onun öncelikle edebî bir tür olduğunu ifade eder. Ona göre: “*Temaşa bütün şirde en büyük nevidir. Âdetâ bir mezheptir. Şiirin diğer nevilerinden müstesna olarak bu mezhebin ayinleri de vardır ki sahnede icra olunur*”. Tiyatroya Yunanlılardan başlamak gerektiğini söyleyen yazar, tiyatronun “Yunanî bir ilahın mezhebi” olduğu fikrini taşır. Romalı Plautus, İspanyol Calderon ve Fransız Molière’i bu türün dehaları olarak sayar. Türk edebiyatında da şimdiye kadar yazılan dramaların en mükemmelinin Şahabettin Süleyman ve Tahsin Nahit’in birlikte kaleme aldıkları *Kösem Sultan*⁴ piyesi olduğunu, bunun da Topkapı Sarayı’nda oynanmasının iyi bir tecrübe olacağını sözlerine ekler (1990, s. 219-220).

Edebî röportaj türü hakkında, bazı görüşler ileri süren Yahya Kemal’e göre bu tür, bizde yeni bir çığırır. Jules Huret’in Fransa’da ilk defa 1913’te ortaya koyduğu bu türü; Huret, *Edebî Tekâmül Hakkında Tahkikat* adlı eserinde topladığı röportajlar sayesinde son neslin hafızasına nakşetmiştir. Bu türün yazarlığın “köşklü” bir tarzı olduğunu söyleyen Yahya Kemal, bunun Ruşen Eşref’e bir eldiven gibi iyi geldiğini ifade eder. *Aziz İstanbul* yazarı, bu tür için şu görüşü paylaşır.

“İstanbul’da semt semt, edib, şair ve romancıların evlerine gitmek, onların hususiyetlerini, birbirinin hakkındaki teveccüh ve kinlerini gazete sütunlarına dökmek, edebiyatı sokak sokak koşturmak, meraklı kaarileri yepyeni güft ü gularla mest etmek hem kolay hem de cazibeli bir çığırdı” (1986, s. 49).

2. Edebî şahsiyetler ve eserler hakkındaki görüşleri

a. Yerli edebî şahsiyetler hakkındaki görüşleri

Yahya Kemal, bazı yazılarında Türk edebiyatının önemli isimlerini de ele almış ve onlar hakkında fikir beyan etmiştir. Nihad Sami Banarlı, yazarın *Siyasî ve Edebî Portreler*’inde ele aldığı isimler için şu yorumda bulunur:

“Tanıttığı karakterleri usta bir ressam kudretiyle çizmiştir; tenkitleri kısa fakat Nefî’nin veya Boileau’nun satire mısraları gibi keskindir. Böyle tenkitler için gösterdiği sebepler tamamıyla doğrudur” (Beyatlı, 1986, s. III).

O, bir şairi kendi yaşadığı çevre içerisinde ele alıp değerlendirmekle, o şairin daha yakından tanınacağını vurgular. Örnek olarak da Ömer Hayyam, Fuzûlî, Nedim ve Şeyh Gâlib’i verir. Şair, eskiden sanatın merkezinin İstanbul olmasına rağmen, Erzurumlu Nefî ile Urfalı Nâbî’nin de Türkçeye yeni bir söyleyiş güzelliği kazandırdığını ifade eder. Ona göre Nâbî, “*Urfa’nın en ulvi oğludur.*” (1977, s. 114, 118). Yahya Kemal, Nefî’ye duyulan hayranlığın sebebinin, onun belîğ ve kapalı cümleleri olmadığını; aksine tavrı, edası ve söyleyişindeki Selçuklu ve Osmanlı Türküne yaraşan yiğitlik ve mertliğin olduğunu söyler. O, Fuzûlî, Nedim ve Şeyh Galib’i Türk lirizminin en büyük şairleri olarak yad eder. Yazara göre Fuzûlî ve Nedim, Türkün lirizmini iki farklı yönden gösterirler; Fuzûlî, bir girdap gibi derin ve içli; Nedim ise bir fiskiyeye benzer ve şevk içindedir. Ona göre, keder sevinçten daha etkili olduğu için Fuzûlî, Nedim’den daha büyük görünmektedir fakat aralarındaki fark aslında çok azdır. O, bu iki büyük şairimiz ayarında dünyada başka hiçbir milletin lirik bir şair gösteremeyeceğini iddia eder. Nedim’in “Lale Devri”ni mısralarıyla yaşattığını söyleyen şair; onu böyle göz kamaştırıcı gösteren asıl unsurun da şiiri olduğunun altını çizer (1990, s. 34-40).

Yahya Kemal’in en çok üzerinde durduğu kişilerin başında Namık Kemal gelir. Ona göre; Namık Kemal’in şahsiyetini edebiyatta kati olarak çerçeveleyen taraf, onun nesir yazarlığıdır. Türkçe nesri, gü

⁴ Bu eser hakkındaki geniş bilgi için bkz. T. Nahit, Ş. Süleyman, 1990, s. 1-81; Yılmaz-Çandır, 2005, s. 170-216.

sesiyle ve kudretli nefesiyle bir hamlede diriltten, kuru yazı hâlinde çıkararak da yine odur. Cümlelerinde erkekçe bir eda vardır. Bu erkekçe edalı cümle yapısı, onu takip edenlerce de kullanılmış, nazım ve nesirde güçlü bir tesir icra etmiştir. Namık Kemal'in mizacını Nefî'nin mizacına benzeten Yahya Kemal; konusu vatan sevgisi olan kısa manzumelerinde, Nefî üslubunda bir meydan okuyuşun mevcut olduğunu, bunun da onun mizacından kaynaklandığını ifade eder. Yahya Kemal, Namık Kemal'in kelimeleri millileştirdiğini; daha önce Arapça ve Türkçede mevcut olmayan "hürriyet" kelimesini, hür sıfatından alarak bazı kelimeler gibi onu da millî bir hüviyete soktuğunu dile getirir. Ona göre, Namık Kemal'in edebiyatımıza kazandırdığı en önemli yenilik "fikir" sahasındadır ve millî Türk uyanıklığının ilk merhalesi de yine odur. Avrupa'nın bazı önemli mefhumlarını sadece Türkçeye değil, kendi neslinin ve sonraki mektepli zümrelerin kalbine kadar işleten de o olmuştur. Vatan ve hürriyet kelimeleri bunlar arasındadır (1990, s. 276-283). *Eğil Dağlar* yazarı, onun daha iyi bir eğitim hayatı geçirmesi durumunda alacağı rolü şöyle ifade eder:

"Eğer tahsili 1860-1880 aralarındaki herhangi bir Avrupalı mütefekkirin tahsili derecesinde olsaydı ve hayatı elinde olmayan birtakım sebeplerle sürgünlerde geçmeseydi ve devlet maaşıyla geçinmeğe muhtaç olmayarak yalnız okuyucularının verdiği ücretle yaşayabilseydi, bizim edebiyatımızda ve siyasi hayatımızda benzersiz bir adam olurdu" (1990, s. 283).

Yahya Kemal'in yazılarında sıkça yer verdiği bir diğer şair, Abdülhak Hâmid Tarhan'dır. Abdülhak Hâmid, ona göre eski Türk şiirinin kafiyesini bozmuş ancak yerine bir türlü yenisini bulamamıştır. Yenisini bulma şerefi, Tefik Fikret ve Cenap Şahabettin'e aittir. Hâmid'in bunu bilinçli yaptığı bilinmektedir. "Nâ-Kâfi" manzumesinde, *"Evet, tarz-ı kadîm-i şiiri bozduk her ü merc ettik"* (1982, s. 130) diyen de yine odur.

"Hâmid eserlerini gerçekten 'çok yüksek, çok geniş, çok derin ve daima yeni olan fikirleri' ile yazmış ve Türk şiirinde eskiden beri hüküm süren 'mazmun'u atarak onun yerine 'cevval, canlı ve namütenahi olan fikri' getirmiştir" (Akt. Özbacı, 1996, s. 196).

Şaire göre, onun hiç eskimeyen ve her zaman değerini koruyan tarafı da budur. *Edebiyata Dair* yazarı, Namık Kemal'le Hâmid arasında söyleyiş bakımından hiçbir fark olmadığı kanaatini taşır. Çünkü Namık Kemal ve Abdülhak Hâmid'in şiirleri, Doğu'ya ait bir tarzda söylenmiş manzumelerdir. Namık Kemal'in de Hâmid'in de muasırları tarafından kolayca kabul görmelerinin nedeni, fikir ve söyleyiş olarak çok az değişmeleridir. Yahya Kemal, Hâmid'in bize Garbı getirmediğini, onun da kendisinden evvelkiler gibi Farisi şivesiyle mersiyeler yazdığını, bu mersiyelerde tiyatro tekniğinden faydalandığını iddia eder ve "Makber" in âdeta bir tiyatro eserini andırıldığını belirtir (1986, s. 1-5).

Yahya Kemal, Rezaizade Mahmud Ekrem'i Türk şiirini bir mecradan başka bir mecraya geçiren büyük bir muallim, hürmetle anılmaya değer bir şahsiyet olarak görür. Ona göre, Rezaizade Mahmud Ekrem'in şiiri ve nesri zariftir, en büyük eseri ise Namık Kemal ve Abdülhak Hamid'in yokluğunda, yeni tarz şiirlerini bıkmadan usanmadan yayımlamasıdır (1969, s. 256).

Yahya Kemal'in şiir dünyasında etkili olan şairlerden biri de Tefik Fikret'tir. O, Tefik Fikret'in *Rübâb-ı Şikeste'sini* okuyarak, yeni tarz şiirin kendisini sardığını ve böylece, Cenap Şahabeddin ve arkadaşlarının ne yapmaya çalıştıklarını anladığını ifade eder. Artık Nâci, Hâmid ve Ekrem, Yahya Kemal'in gözüne mazide kalmış sanatçılar olarak görünür. Bir yazısında şair, Fikret'in kendi üzerindeki tesiri hakkında şu sözleri sarf eder:

"Kendi neslimin bütün çocukları üzerinde olduğu gibi, ruhumda, ahlakımda, zevkimde, lisanımda, sanatımda en büyük tesiri o icra etmişti. Şark âleminden kafamı çıkarmıştı. Bir müddet onun kâinatında kalmıştım" (1986, s. 6).

Yahya Kemal, Tevfik Fikret'in ilk defa Türk kafiyesini cazibeli bir hâle getirdiğini, onun, şiiri nesre yaklaştırdığını söyler. Fikret, kendinden sonra gelenlere âdeta nesir üslubunda şiir yazma konusunda örnek teşkil etmiştir. Ayrıca şiirde, şarkla olan bağımızı da büyük ölçüde o kırmıştır. Ona göre, Tevfik Fikret, kendi döneminin Fransız şiir akımlarının en derin ve en yüksek taraflarını hiç anlamaz. Ayrıca Fransızcasının da alelade olduğunu söyleyen yazar, Fikret'in, bizim eski divanlarımızdaki her mısraı sökecek kadar da bilgi sahibi olmadığını iddia eder (1986, s. 21-24).

Yahya Kemal'in şiir konusunda kendisine çok kıymet verdiği şahsiyetlerden biri de Cenab Şahabeddin'dir. Onun şiirinde bulunduğu hâkim unsur, şiiriyetten ziyade hicivdir. Şair, onun nesrini şiirinden üstün bulur ve bunun da üslubundan kaynaklandığını sözlerine ekler. Onun, *Evrak-ı Eyyam* adlı eserinin daima okunacağını ifade eden Yahya Kemal, bunu eserin üslubunun başardığını sözlerine ilave eder. Cenab'ın, olayları bir gazeteci bakış açısından ziyade bir tarihçi gibi ele alması durumunda, daha mükemmel eserlerin ortaya çıkacağını söyler (Akt. Özbalcı, 1996, s. 198-200).

Süleyman Nazif hakkında da şairin eleştirel görüşleri vardır. Ona göre, Süleyman Nazif'in nesrinin herkesin nazarında sınırsız bir itibarı vardır ve İkinci Meşrutiyet'in ilanıya beraber İstanbul gazetelerinde, en fazla tebarüz eden çehrelerden biri de odur. Yahya Kemal'e göre, onun;

“Başhca farikası heccavane ihtiraştır. Şiir konusunda onunla hiçbir zaman anlaşamadıklarını söyleyen şair; lisan konusunda ise onu kendi haline bırakmanın daha çok hoşuna gittiğini itiraf eder. Çünkü ona göre, ‘çok iyi lisan ve kavaid’ bilen Nazif, ‘münşi’ doğmuştu ve Osmanlı yazısının hattından ayırlamazdı; o yazının satırındaki ‘nahvi’ ruhuna bir nazım dalgası geçirmiş bir nasirdi” (1986, s. 27).

Halide Edib, Yahya Kemal'e göre *“Millî hareketin en gönüllü fedakârlarından birisidir”*. O, edebiyatımızı yazıdan hayata geçirmeyi başaranlar arasında Halide Edib'i de gösterir. Paris'te onun, *Harap Mabetler* adlı eserini okuduğunu söyleyen şair, bu eserin şairane bir nesirle ve alafranga hassasiyetle yazıldığını; bunun da Edebiyat-ı Cedide'nin ortaya koyduğu eserlerin yontularak daha çok topluma mal olmuş bir devamı gibi görüldüğünü ifade eder. Yahya Kemal, Halide Edib'in Suriye'ye gidip orada okul açmasını eleştirmiş ve Anadolu bomboş dururken bu hareketin gereksiz olduğunu dile getirmiştir. Halide Edib, Robert Kolej'deki çalışmaları ve Amerikalılarla kurduğu münasebetler yüzünden hükümet tarafından hoş karşılanmamış; Yahya Kemal'e göre, bu sebeple de *“büyük zaferden sonra arzu ettiği siyasi kudreti bulamamış, Atatürk ve arkadaşlarının yakın çevresine sokulamamıştır”* (1986, s. 30-40). *Eğil Dağlar* yazarı, Halide Edib'in baskın karakteri hakkında şunları söyler: *“Sultan Ahmed meydanlarında tekbir çekilirken önümüze düşüp bize meşale çeken bu ulvi mahlûk, edebiyatı hayata nakletmiştir”* (1969, s. 245, 295).

Ziya Gökalp, şairin, üzerinde en çok etkisi olan sanatkârlardan biridir. O, bu ismi ilk defa Paris'te duyduğunu ve Gökalp'in henüz hiçbir eserini görüp okumadığını, fakat bazılarında dinlediği şekliyle fikirleri yüzünden ona hayran olduğunu bir yazısında şöyle itiraf eder:

“İşittiğim ilk fikirleri bana bir havari olduğu hissini verdi. Onun, iki asır evvel Almanya içinde Almanlığı keşfeden ‘Leibniz’ gibi, Osmanlı İmparatorluğu içinde Türklüğü keşfeden bir adam olduğundan şüphelendim” (1986, s. 11-12).

Ziya Gökalp'in ileride yapacağı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, Yahya Kemal'in, onun hakkındaki düşüncelerinin ne kadar isabetli olduğu görülür. *Aziz İstanbul* yazarına göre Gökalp, *“çocuk gibi mahcup”*; *“Türklüğün en yeni kafası, yeni hayatın en cesur ve imanlı mübeşşiri”*dir. Ayrıca o, Ziya Gökalp'i üstün bir bilim adamı olarak da vasıflandırır. Gökalp'in bir vasfının da maddi hayata kayıtsız kalmasını gösterir. Çünkü Gökalp, bütün ömrünü ilim ve memleket yolunda çalışmaya harcamıştır.

Yahya Kemal'e göre, Gökalp, Fransızca şiiri hiç bilmez, Farsça ve bizim eski şiirimizi çok iyi anlardı. İlimde ise sınırsız bir kudreti vardı ve Sokrat'tan Bergson'a kadar gelen bilgileri en yeni şekilde edinmişti. Yahya Kemal'e göre, Ziya Gökalp, Tevfik Fikret'in açtığı çığırını kendi teorileriyle silmeye teşebbüs eden yegâne kişiydi. Bununla birlikte o, Gökalp ve arkadaşlarının açtığı çığırın yeni bir nağme, yeni bir lezzet ve hava getirmediyi, bunun Ziya Bey'in tertip ettiği ilmî bir reçete olduğunun altını çizer. Ona göre millî şiirin iflasının sebebi, Ziya Gökalp'in şiirimizin dışında yaşayan bir âlim olmasıdır. Kendisini takip edenlerin, bu konuda bir suçlarının olmadıklarını da sözlerine ekler (1986, s. 11-24). *Kendi Gök Kubbemiz* şairi, Türk edebiyatına damga vuran ve onunla karşı karşıya geldikleri meşhur atışma için de şunları söyler:

*“Harâbîsin harâbâtî değilsin!
Gözün mâzîdedir âti değilsin!*

Demışti. İrtical dedikleri nadir tesadüfün sevkiyle, ben de kendisine demıştim ki:

Ne harâbî ne harâbâtîyim!

Kökü mâzîde olan âtiyim!

Bu mevzun muhaveremizin zeminini bir türlü unutmamış, beni mağlup edinceye kadar tazelemiş, devam ettirmişti” (1964, s. 118; 1986, s. 16).

Yahya Kemal'in 1912 yılında, Paris'ten geldikten sonra tanıştığı ilk kişilerden biri de Refik Halid Karay'dır. Onunla Şefik Esad'ın avukat yazıhanesinde tanışan şair, kısa sürede dost olur, fakat bu dostluk fazla uzun sürmez. Ona göre, Refik Halid, İkinci Meşrutiyet'ten sonra ortaya çıkan edebî nesil içinde en çok görünen edebî yüz olmuş, çok sayıda okuyucuya hitap etmiş ve hikâye gibi belirli bir türün önemli bir temsilcisi hâline gelmiştir. Ayrıca, Türkçeye yeni bir söyleyiş katmış, nesir yazmada hüner göstermiş bir muharrirdir (1986: 47).

Ruşen Eşref Ünaydın hakkında da bazı orijinal tenkit ve değerlendirmeleri olan Yahya Kemal, onun, aradığı kapıyı bulduğunu ve bunun da “edebî röportörlük” olduğunu dile getirir. Türk edebiyatında bu türün yeni bir çığır olduğunu ifade eden şair, edebiyatımızda bu türde eser veren isim olarak Ruşen Eşref Ünaydın'ı anar, ancak Ruşen Eşref'in, türün Fransız edebiyatındaki önemli temsilcisi Huret'ye yaklaşmadığını, fakat edebiyatımızda da bu çığırını onun kadar iyi ifade edecek kimsenin olmadığını vurgular. Ruşen Eşref'in, Birinci Dünya Savaşı'nın son senelerinde yayımladığı röportajların harp cephelerimizde olan merakı giderdiğini; okuyucuları o derece sardığını söyleyen şair, *Diyorlar ki* başlıklı “sakat” bir isimle bunların yayımlandığını sözlerine ekler. Bu kitaba daha güzel bir ismin bulunması gerektiğini, “demek” mastarından bir unvan lazımsa, en azından “*Dedikleri*” gibi bir ismin olması gerektiğini tavsiye eder (1986, s. 49-50).

Mizancı Murat Bey'in baştan beri muhafazakâr ve ihtilalci bir şahsiyet olarak görüldüğünü söyleyen yazar, onun çıktığı yolda başarılı olamamasının sebebini “millet adamı değildi” diye açıklar.

“Mizan'ın intişarı Murad Bey'i efkâr-ı umumîye karşısında yüksek bir siyasî mevkiine çıkardı ve Düyun-ı Umumîye'de devletin menafini müdafaa için açtığı gürültülü cidaller ise namus ve vatanperverlik meziyetleriyle mümtaz etti” (1986, s. 65).

Mizan'ın çıktığı süre içerisinde onun, ağırbaşlı muhalefetin timsali gibi görüldüğünü söyleyen Aziz İstanbul yazarına göre, Mizancı Murad'ın Ahmed Celaleddin Paşa'ya teslim olup Paris'ten İstanbul'a dönmesi, Jön Türklüğü halkın nazarında derecelerin en feciine düşürmüştür. Murad Bey'in İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra tarihçiliğinin de muharrirliğinin de köhnemiş olduğunu söyleyen Yahya

Kemal, gazete sütunları arasında onun, üçüncü derece bir muharrir seviyesine düştüğünün altını çizer (1986, s. 61-69).

Ali Kemal'in Avrupalıyı andıran üç tarafı vardı diyen şair, bunların; "*Bünyesi, şehveti ve münakaşa gazeteciliği*" olduğunu, bunun dışında tam bir Şarklı gibi davrandığını vurgular. Fransızca'yı iyi bilmediğini, İngilizce'yi de bir türlü öğrenemediğini söyleyen yazar, onun en kuvvetli yanının Türkçeyi iyi bilmesi olduğunu ifade eder. Yazar, onun ömrünün son senelerinde Türkçe bir lügat yazdığını, bu eserin yayımlanması durumunda, Türkçedeki kudretinin belli olacağını sözlerine ekler. Ali Kemal'in, eski lisanla olan münasebeti dolayısıyla Muallim Nâci'yi, Türk şiirinin peygamberi gibi gördüğünü ifade eden *Eğil Dağlar* yazarı; onun Türkçeyi eski İstanbul lehçesiyle çok iyi söylediğini, "*pürgü*", çok tatlı ve sevimli bir sese sahip olduğunu belirtir. Ali Kemal'in, İstanbul'un yarattığı "*sünepe, zibidi, düttürü Leyla*" gibi sıfatları çok kullandığını; onun nesrinin, edebiyat tarihimizde nazımla karışık giden son nesir olduğunu ısrarla vurgular (1986, s. 70-74).

"O da cedlerimiz İbni Kemal gibi, Hoca Sadeddin gibi, Peçevi gibi, Naima gibi, Raşid gibi, Cevdet Paşa gibi, hasılı bütün eski nasirler gibi yazının zemin ve zamanına göre 'ırsal-i mesel' usulüyle beyitler söylediler" (1986, s. 74-75).

Yahya Kemal, Pertev ve Âkif Paşa'nın Türk nazmına yenilik olarak kıt'ayı yani "quatrain"i getirdiğini, bunun da o kadar büyütülecek bir şey olmadığını ifade eder. Ona göre, Ziya Paşa ve Şinasi de Şarklı kalmışlar ve onların yaptıkları iş, sadece Fransız edebiyatından aktardıkları tercüme olmıştır. Nigâr Hanımı erkeksi bir eda ile şiir yazmasından dolayı beğenen yazar, Süleyman Nazif'in ona "*Kadınların Abdülhak Hâmid'i*" yakıştırmasını da doğru ve yerinde bulur (1990, s. 207, 287-288).

b. Yabancı edebî şahsiyetler hakkındaki görüşleri

Yahya Kemal Beyatlı'nın çoğunluğu Fransız şair ve yazarları olmak üzere yabancı edebî şahsiyetler hakkında da pek çok görüşü bulunmaktadır. Ömrünün dokuz yılını (1903-1912) Paris'te geçiren Yahya Kemal için bu yıllar en verimli zamana tekabül eder. Fransız kültürüne Paris özelinde hayranlık duyan şair, bunun hakkında şöyle söyler: "*Birkaç zaman Paris'te oturmamış insan, İngiliz de olsa, Alman da olsa, hakiki münevver sayılamaz*" (Akt. Ayda, 1978, s. 52). Fransız kültürünün şair üzerindeki etkisinin büyük olmasındaki neden, şüphesiz hocası, büyük tarihçi Albert Sorel'dir. Ona göre Albert Sorel, derslerine notsuz girer, felsefeden, şiirden, musikiden, his ve hayalden yararlanarak derslerini anlatırdı. Sanat anlayışına yeni bir ufuk açan bu zat sayesinde şair, kısa zamanda Fransız kültürünü hazmeder ve 1907 yılından itibaren kendi deyimiyle "*Fransız şiirinin, fikrinin, zevkinin havası içinde balık suda yaşar gibi yaşamağa başlar*" (Beyatlı, 1976: 106). Bu sayede, artık Victor Hugo'yu bırakan şair, daha çok Théophile Gautier'yi ve Théodore De Banville'i sevmeye başlar. Ancak bunları daha tam kanıksamamışken, kendisini her yönden etkileyecek olan Charles Baudelaire'in şiirini tadar ve onun *Şer Çiçekleri* adlı eserinde yer alan pek çok şiirini ezbere bilir. "*Baudelaire'cilik⁵ üstümde uzun zaman bir sıtma gibi kaldı*" diyen Yahya Kemal'e göre,

"Garbın bütün milletleri dâhil en büyük şairi Baudelaire'dir. Onun kadar büyük şair dünyaya gelmemiştir. Fakat Baudelaire'in şiiri Fransız değildir. Racine'inki ise son derece Fransız'dır. Racine de büyüktür. Fakat ikisinin yolu ayrı ayrı olduğu için aralarında bir mukayese imkânsızdır" (Akt. Uysal, 1959, s. 176-177).

Racine Fransızlığın ifadesidir diyen şair, bu milleti anlamak için onun okunması gerektiğini ileri sürer. Ayrıca onu, "*en öz ve en hassas bir şair*" olarak tanımlar. Yahya Kemal'in çok sevdiği ve etkisinde kaldığı

⁵ Baudelaire'in Yahya Kemal üzerindeki tesiri için bkz. Kolcu, 2002, s. 214-260.

diğer büyük bir şair ise Paul Verlaine'dir. Şair, “*asil şiirin bir peygamberi*” olarak gördüğü Verlaine'i, Fransız şiirinde Arthur Rimbaud ve Stéphane Mallarmé'le beraber üç ana kutuptan birisi olarak niteler. Aziz İstanbul yazarı, Paul Verlaine için şunları zikreder: “*Verlaine'in hayatına ve şiirine vukufum o derece idi ki âdeta kendisini yakından tanır bir hâle gelmiştim*” (1976, s. 107).

Yahya Kemal'in hayranlığını kazanan bir başka önemli Fransız şair de Stéphane Mallarmé'dir. Ona göre, Mallarmé geride çok az şiir ve çok gürültülü bir isim bırakmış ve peşinden koca bir nesli sürüklemiştir. Yahya Kemal, onun “halis şiiri” bütün hayatı boyunca arayan ve keşfetmek isteyen hakiki bir şair olduğunun altını çizer. *Eğil Dağlar* yazarına göre,

“*Stéphane Mallarmé, şiir şiir olalı, en yakası açılmamış bir telakkiyi getirmiş, muvaffak da olmuştur. Çığır hâlâ yalnız Fransa'da değil, birçok Avrupa milletleri arasında bazı zümrelerin güttükleri bir çığır. O, kapalı, müphem, akim, daha fazla musikiye sapmış, hasılı ne olursa olsun, meziyet yahut eksiklik sayılsın bütün vasıflarıyla beraber muhakkak ki şairdir, yani şair cinsindedir*” (1990, s. 6-7).

Yahya Kemal'in üzerinde ısrarla durduğu bir diğer şair ise, adı geçen diğer isimlere göre daha geri planda kalan José Maria de Hérédia olmuştur. Onun, *Les Trophées*'inin⁶ yegâne kitabı olduğunu ifade eden şair, bu kitabı yanından hiçbir zaman ayırmamış ve hayatı boyunca, bu şairin şiir anlayışına ve metoduna bağlı kalmıştır. *Eğil Dağlar* yazarına göre Hérédia;

“*Bütün bir bahçenin güllerinden bir damla gül yağı, bütün Bahr-i Muhit-i Atlasî'nin uçultusundan bir sedefte kalan son sesi çıkaran şairlerdendir, duygularını yaymaz, toplar, bir dinamit tanesi haline getirir. Onun şiirini bir tadan, menşei olan ilhamı uzun uzadıya öğrenir*” (1969, s. 9-10).

Yahya Kemal'e göre, José Maria de Hérédia, yaratıcılıktan uzak, çok gecikmiş klasik bir sanatkârdır. İlham ve ihtirastan uzak olan bu şair, yalnız zevk kudretiyle şiirlerini kaleme alır. Şair, onu severken en fazla “*eski Yunan ve Latin şiirinin zevkini aldığı*” söyler ve “*onun derli toplu eserine bağlanmayı da hayatının en esash talihi sayar*” (1976, s. 107-108). O, 1912'de yurda döndüğünde, zikredilen şairin etkisiyle Yakup Kadri ile “Havza Edebiyatı” veya “Nev-Yunânîlik”⁷ denilen bir edebî akım kurmuş, fakat daha sonra bundan vazgeçmişlerdir. Şair, bu akımı temsilen “Biblos Kadınları”, Sicilya Kızları” ve “Bergama Heykeltıraşları” adlı şiirleri kaleme almıştır. Ayrıca şair, “Çamlar Altında Musahabe” başlığı altındaki yazılarında, bu akım üzerine görüşlerini belirtmiştir. Cemil Meriç, “Nev-Yunânîlik” akımını eleştirirken şunları söyler:

“*Edebiyatımızda yunanperestlik Yahya Kemal ile başlar, Yahya Kemal ve Yakup Kadri ile İran'dan Yunan'a geçen iki dost bu yolculuktan altın meyvelerle dönerler. Ama anlarlar ki gurbet tehlikelerle dolu... Bâkî'leri, Gâlib'leri, Hâmid'leri yetiştiren bir şiiri, Yunân-ı kadîme bağlamak ummanı irmağa bağlamaktır*” (1974, s. 54).

Yahya Kemal, Paul Valéry'nin de hayranlarından. Yahya Kemal'in Valéry'yi, Sorbon profesörlerinin çoğundan daha iyi anladığını, herhangi bir şiirini onlardan daha iyi izah ve tefsir edebildiğini belirten Adile Ayda; şairin, kendisine “*bence her şair bir şiirini yazmağa başlamadan evvel iki üç mısra Valéry okumalı,*” (1978, s. 52-53) dediğini söyler.

Yahya Kemal, bunlar dışında bazı yabancı sanatçılar hakkında da düşüncelerini ortaya koymuştur. Ona göre, Rabelais'nin, Voltaire'in, Paul-Louis Courier'nin, Veuillot'nun, Edmond About'nun, Anatole

⁶ Les Trophées, José-Maria de Heredia'nın Parnassian şiirlerinden oluşan, 1893'te Lemerre tarafından yayınlanan ve neredeyse tüm şiirsel çalışmalarını içeren bir derlemedir. 118 sone ve 4 şiirden oluşan bu eser, parnasizm akımının son zirvesidir. https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Heredia_-_Les_Trophées_1893.djvu/76 (Erişim tarihi: 02.10.2023).

⁷ Bu akım için bkz. Toker, 1982, s. 135-163.

France'ın zekâ ve zarafeti zaman ve mekân şartlarına tabi değildir. Malherbe'in, Racine'den büyük olmamakla beraber, Fransız şiirinde çok büyük bir başlangıç olduğunu ifade eden şair, Fransız nesir yazarı Charles Péguy'nun ise idealist bir insanın numunesi olduğunu sözlerine ekler. Yahya Kemal'e göre, Johan Rictus, Fransızların meşhur sefalet şairidir ve sefaletin şiiri onun ağızından tadılmıştır. Yine Francois Coppée, *Aziz İstanbul* yazarına göre, şiiri fukara hayatının membarlarına kadar götürmüştür. Ona göre, Jules Huret röportaj türünü otuz beş yıl önce ortaya çıkarmış, bu türe örnek olan eseriyle de kuvvetli bir etki yaratmıştır. “*Bu eser, onun ne büyük bir vukufu ve nasıl kuvvetli bir musavvir olduğunun bir işaretidir*” (1986, s. 46-47, 49). Cervantes ise, Yahya Kemal'e göre bir İspanyol dâhisidir. Fransızca için de bazı görüşler ileri süren şaire göre,

“*Asıl Fransızca Latince'den doğmuş berrak bir lisandır. Fransızca'yı ve Fransız zevkini Racine'nde, Voltaire'in Mektupları'nda yahut da bu eskilerin ayarında olan Anatole France gibi yenilerde görmek mümkündür*” (1990, s. 269).

Edebî akımlar hakkında da görüşlerini ortaya koyan Yahya Kemal, edebî akımlarla pek ilgilenmemiş; daha çok kalıcı ve ebedî olanın peşine düşmüştür. Ona göre, edebiyatta eskiden tek bir akım vardır, o da klasisizmdir. O, Avrupa'da her şeyin Eski Yunan'dan, bizde ise İran'dan ibaret olduğu zannediliyordu, kanaatini taşır. *Kendi Gök Kubbemiz* şairine göre, Racine klasik, Shakespeare romantik, Stéphane Mallarmé ise sembolist'tir (Ünver, 1980, s. 56).

c. Edebî eserler hakkındaki görüşleri

Yahya Kemal, bazı edebî eserler hakkında da değerlendirmelerde bulunmuştur. Abdülhak Hâmid'in *Makber* ve *Ölü* hakkındaki şiirleri için şunları vurgular: *Makber*'in konusunu çok basit bulan Yahya Kemal, eserin, ölümün eşliğinden başlayan bir mersiye olduğunu ifade eder. Bütün bu facia içinde kahraman aramanın faydasız olduğunu belirten yazar, o kahramanın ne ölümüne ağlanan bir kadının ne de ağlayan bir şairin olduğunu söyler. Eserde asıl anlatılmak istenen şey, bir muamma olan ölüm gerçeğidir (1990, s. 200). *Yazar, Geçidi* hakkında da görüşlerini şöyle belirtir:

“*Eser içinde ölülerin muhaveresi... Mukayyed kafiye oyunlarıyla uzayıp giden bir güft ü gü... Hıçkırıklar ve gülüşlerle sarmaşık bir felsefe... Sert bir ölüm rayihası... İşte Abdülhak Hâmid Bey'in son günlerde çıkan “Ruhlar”ı terki eden şeyler*” (1990, s. 190).

Tayflar Geçidi'nin bir perdelik “*esîrî bir oyun olduğunu*” söyleyen şair, vakanın semada geçtiğini; fakat gözlerimizi silersek, ayaklarımızın toprağa bastığını fark edeceğimizi ifade eder. Ona göre, bu eserde “*kulaklarınız son senelerinizin uğultusunu işitiyor, burnunuza son ölümlerimizin vücutlarının rayihası geliyor, dudaklarınızda son felaketlerimizin acılığı vardır*” (1990, s. 191). Kısaca bu eser, Abdülhak Hâmid'in Harb-i Umumi'yi ne gözle gördüğünü anlatan bir vesika durumundadır.

Cenab Şahabeddin'in *Evrak-ı Eyyam*'ını çok beğenen şair, bu eser sayesinde “*atide daima denilecek ki Türkçe'de şüûn nev'inin velisi odur*” (1990, s. 182) görüşünü savunur. Yahya Kemal, *Evrak-ı Eyyam* yazarının dehasının, hayranları gözünde bile bir lakayt sayıldığını, bu zannı da bir türlü hazmedemediğini söyler. Onun bu eser ve yazarı hakkındaki kanaati ise şöyledir:

“*Bilakis, öyle sanıyorum ki Cenab Bey, itikatları bağına kadar kök salmış bir samimidir. Yalnız felsefesini söylerken bazıları gibi yumruklarını sıkacağına, bol bol gülümsüyor. Mesela izdivaç, aşk, kadın, lisan, güzellik mebahisindeki itikatları ne kadar vazih'tir*” (1990, s. 184).

Onun bu eserinde, Nergisi lisanıyla Turancılık yapmadığını söyleyen yazar, düşüncelerinin de üslubu gibi Osmanlı olduğunun altını çizer. Hâlide Edib Adıvar'ın *Yeni Turan* adlı eseri hakkında da görüşlerini

sıralayan Yahya Kemal, eserin mantıklı bir şekilde tertip edildiğini, üslubunun ise yazarın hikâyelerinde gördüğümüz üsluptan daha az Türkçe olduğunu ifade eder. Ona göre, “*Yeni Turan baştan aşağıya kadar Tanzimat'ın neticesi bir teceddütten başka bir şey değil*” dir (1990, s. 171).

Sonuç

Yahya Kemal, yirminci yüzyılın en büyük şairlerinden biridir. O, her şeyden önce klasik bir Türk şairidir. Hem şiir hem de edebiyatla ilgili diğer görüşlerini anlattığı bütün yazılarında kurallara bağlılığı esas almış, bundan asla taviz vermemiştir. Yahya Kemal, sanatın bir terkip olduğu anlayışını savunmuş ve bunu da ancak şairlerin yaratacağı fikrini ileri sürmüştür. O, iyi bir edebiyatın oluşabilmesi için, şairin millî ve ferdi özellikler taşıması gerektiğinin altını çizer. Milletlerin hayatında sanat ve edebiyatın çok önemli bir fonksiyonunun olduğunu belirten yazar, bunu milletlerarası ilişkileri sağlayan önemli bir vasıta olarak kabul eder. O, Fransız edebiyatı ve diğer Avrupa edebiyatlarının, Yunan ve Latin edebiyatını örnek aldıkları için üstün bir gelişme gösterdikleri kanaatinde dir.

Eleştirel yazılarında en çok şiir türü üzerinde duran şair, şiirin sadece zevk için yazılması gerektiği tezini savunarak hayatı boyunca “öz şiir” dediği halis şiirden ayrılmamıştır. Divan edebiyatındaki “mısra-ı berceste”leri de “öz şiir” örnekleri olarak ele almış, şiirdeki musiki dalgalarılarını “derunî ahenk” tabiri şeklinde adlandırmıştır. O, şiirin oluşması için vezin, kafiye, redif, şekil gibi unsurlar dışında, ses ve nefesin de önemine dikkati çekmiştir. Sanat sanat için anlayışına hayatı boyunca sadık kalmış, bu yolda kaleme aldığı eserlerinde mükemmeliyet aramış ve yaşarken kitap hâlinde hiçbir eserini yayımlamamıştır.

Yahya Kemal, tenkitlerinde daha çok öznel (izlenimci) eleştiri yöntemini kullanmıştır. Bu tür eleştirilerinde saldırgan bir tutum yerine yazar, yapıcı bir tavır sergilemiş, devrinde gençlerin örnek aldığı bir otorite hâline gelmiştir. O, Fuzulî, Nedim, Şeyh Gâlib, Namık Kemal, Rezaizade Mahmut Ekrem, Abdülhak Hamid Tarhan, Tefik Fikret, Cenab Şahabeddin, Ziya Gökalp, Mizancı Murat, Halide Edib Adıvar, Refik Halit Karay, Ruşen Eşref Ünaydın gibi pek çok sanatkârın edebiyat tarihindeki yerini, yazdığı eleştiri metinleriyle tespit etmiştir. Fuzulî, Nedim ve Şeyh Gâlib'i lirizm olgusu açısından bir araya getiren şair, aşkın karşılığında kullandığı bu kelimenin, Türk milletinin bir özelliği olduğunu vurgulamıştır. Diğer milletlerde bu çapta lirik şair çıkmadığını söyleyerek onlara önemli bir paye atfetmiştir. Yahya Kemal, Türk edebiyatının fikir bakımından eksik ancak lirizm (aşk) açısından zengin olduğunu iddia eder. Ayrıca, yeni şiire karşı eski şiiri savunan şair, eski şiirin zamanını aşamadığına ve güncel hayatı yakalayamadığı eleştirilerine de katılmaz.

Yahya Kemal, şiirin, lisan, vezin ve kafiye ile söylenen bir sanat olduğunu fakat bunları bir ifade âleti hâline ancak bir şairin getirebileceğini söyler. Ona göre bir mısra “derunî ahenk”le ifade edilirse, buna şiir denir. Şiirde nefes ve ses iki önemli unsurdur. Bir mısraın halis bir şiir olabilmesi için kulağı bir ses gibi doldurması gerekir. Yazara göre, veznin sustuğu yerde ahenk başlar, şiiri nesir ahengine yaklaştırmak şiiri ortadan kaldırmak demektir. Vezni ve dili, şiirde iyi kullanmayanlar şair olamaz. Şiirle nazım ayrı şeylerdir; vezin ve lisan şiirin asıl unsurları değil malzemesidirler. Şiir birdenbire ortaya çıkmaz; çalışma ve gayret sonucu mükemmel şiire ulaşılabilir. Sazla birlikte doğan lirik şiir, her millette vardır. Lirik şiirler, bütün milletlerde en çok sevilen ve kaleme alınan bir tür hâlini almıştır.

Hippolyte Taine tarafından ortaya atılan “ırk, muhit, an” formülü, edebiyatı sosyal çevreye bağlayan bir görüştür ve bu 19. yüzyılın romantik tenkidinin de önemli bir unsurudur. Yahya Kemal, buradaki “muhit” kelimesine “iklim” karşılığını verir; böylece coğrafyanın sanat ve edebiyat açısından önemine

de vurgu yapmış olur. Yahya Kemal, herhangi bir akımın görüşlerini benimsememiş ve bağımsız bir sanatçı olarak hayatının sonuna kadar bu görüşünü sürdürmüştür. Yahya Kemal'in sadece sanat, edebiyat ve şiir hakkındaki görüşlerinden başka, kendi döneminde bazı edebî şahsiyetler, türler ve eserlerle ilgili tenkit türüne girecek yazıları da vardır. O, bunları değerlendirirken bir tenkitçi gözüyle değil, bir sanatkâr duyarlılığıyla hareket etmiştir. Dolayısıyla yazar, bu eserlerinde subjektif bir tutum takınmıştır. Bu tür yazılarında, kendisi bazı temel prensipleri de ortaya koymuştur.

Millî vezinlerin, her milletin kendisine ait kullanımlarıyla oluştuğunu söyleyen şair, dille coğrafya arasında da yakın bir ilişkinin olduğunu ifade eder. Türkçe dokuz asırdır yazılı kaynaklarla değil, kulaktan kulağa söylenen mani, türkü, ilahi gibi sözlü kaynaklarla yaratılmıştır, bu sebeple Türkçede bir imla birliği yoktur, bundan sonra da olmayacaktır. Bu yüzden vakit geçirmeden yeni bir alfabe ile yeni bir imla oluşturulmalıdır. Bu görüşün 1 Kasım 1928'deki Harf İnkılabından önce söylenmesi, onun ileri görüşlülüğünün bir nişanesidir. Onun için romanı bir iddia üzerine yazmak, romanın değerini düşürür; tezli roman ve tiyatro, hiçbir dilde ve ülkede hayatı gerçek şekilde veremez. Ona göre, ilk defa Türk kafiyesini cazibeli bir hâle Tefik Fikret getirmiş ve şiiri nesre yaklaştırmıştır. O, kendinden sonra gelenlere, nesir üslubunda şiir yazma konusunda örnek olmuştur. Resimsizlik ve nesirsizliğin iki büyük noksanımız olduğunu söyleyen şair, kötü yazmamızın nedeni olarak da İran nesrini örnek almamızı gösterir. Eski nesirlerimizde tasvir olmadığı için, muhayyile de kıttır.

Birkaç zaman Paris'te oturmamış insan, İngiliz de olsa, Alman da olsa, hakiki münevver sayılmaz diyen Yahya Kemal, kültür ve medeniyetin Fransa'da Paris özelinde çok ileri bir seviyede olduğunu vurgular. Avrupa'nın en büyük şairinin, Baudelaire olduğunu söyleyen şair, Racine ile onu karşılaştırmanın yanlış olduğu kanaatindedir. Çünkü her ikisi de sanatlarında, farklı yönlerde ilerlemişlerdir. Racine, Fransızlığın bir ifadesidir, bu milleti anlamak için onun okunması gerekir. Paul Verlaine, asıl şiirin bir peygamberidir. Stéphane Mallarmé, geride çok az şiir ve çok gürültülü bir isim bırakmış; koca bir nesli peşinden sürüklemiştir. O, halis şiiri arayan hakiki bir şairdir. José-Maria de Hérédia, yaratıcılıktan uzak, çok gecikmiş klasik bir sanatkârdır. İlham ve ihtirastan uzak olan bu şair, yalnız zevk kudretiyle şiirlerini kaleme almıştır. Yahya Kemal'e göre, her şair, bir şiirini yazmaya başlamadan önce, iki üç mısra Paul Valéry okumalıdır. Yazara göre, edebiyatta tek akım vardır, o da klasisizmdir. Ona göre, Racine klasik, Shakespeare romantik, Stéphane Mallarmé sembolisttir.

Yahya Kemal, yukarda da görüldüğü gibi daha çok kendi sanatını ve iç dünyasını etkileyen Fransız şairlerini tenkitlerinde ele almış, onları Türk kamuoyuna tanıtmaya görevini ifa etmiştir. Ayrıca o, *Makber*, *Ölü*, *Tayflar Geçidi*, *Evrak-ı Eyyam*, *Yeni Turan* adlı eserleri kendi penceresinden öznel olarak değerlendirerek az da olsa esere yönelik eleştiri örnekleri vermiştir. Hulâsa, Yahya Kemal, tüm bu değerlendirmeleri bir tenkitçi olarak değil, kendi dönemindeki gelişmelere kayıtsız kalmayan bir sanatkâr olarak yapmıştır. "Kökü mazide olan atiyim" diyen şair, hem geçmişi hem de geleceği birleştirerek "mektepten memlekete" anlayışıyla da kendisinden sonra gelen nesli etkilemiş ve edebiyatımıza damga vurmuş bir sanatkârdır.

Kaynakça

- Alpaslan, A. (1988), *Şeyh Gâlib*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ayda, A. (1978), *Yahya Kemal'in Fikir ve Şiir Dünyası*, Ankara, Hisar Yayınları.
- Banarlı, N. S. (1959), *Yahya Kemal Yaşarken*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yahya Kemal Enstitüsü Neşriyatı.
- Beyatlı, Y. K. (1964), *Aziz İstanbul*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

- Beyathı, Y. K. (1969), *Eğil Dağlar, (İstiklal Harbi Yazıları)*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Beyathı, Y. K. (1977), *Mektuplar-Makaleler*, İstanbul: Baha Matbaası.
- Beyathı, Y. K. (1986), *Siyasî ve Edebî Portreler*, (3. Baskı), İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Beyathı, Y. K. (1990), *Edebiyata Dair*, (3. Baskı), İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Çağlar, B. K. (1957), "73'üncü Yılında Yahya Kemal, 'Biraz da Edebiyat'", *20'nci Asır*, 12 Aralık, (11) 278, 22.
- Doğumunun Yüzüncü Yılında Yahya Kemal Beyathı* (1984), İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Doğumunun Yüzüncü Yılında Yahya Kemal Beyathı* (1994), Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ercilasun, B. (1984), "Yahya Kemal'de Edebî Tenkit", *Doğumunun 100. Yılında Yahya Kemal Beyathı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Heredia, J.M., Les Trophées, https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Heredia_-_Les_Trophées_1893.djvu/76 (Erişim tarihi: 02.10.2023).
- Kolcu, A. İ. (2002), *Albatros'un Gölgesi, Baudelaire'in Türk Şiirine Tesiri Üzerine Bir İnceleme*, Ankara, Akçağ Yayınları.
- Köprülü, F. (1966), *Edebiyat Araştırmaları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Meriç, C. (1974), *Bu Ülke*, İstanbul, Ötüken Yayınevi.
- Özbalcı, M. (1996), *Yahya Kemal'in Duygu ve Düşünce Dünyası*, (2. Baskı), Ankara, Akçağ Yayınları.
- T. Nahid, Ş. Süleyman (1990), *Kösem Sultan*, (Haz. İ. Enginün), Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1995), *Yahya Kemal*, (3. Baskı), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tarhan, A. H. (1982), *Bütün Şiirleri 3, Hep yahut Hiç*, (Haz. İ. Enginün), İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Toker, Ş. (1982), "Edebiyatımızda Nev-Yunânîlik Akımı", *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi I*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Uysal, S. S. (1959), *Yahya Kemal'le Sohbetler*, İstanbul: Kitap Yayınları.
- Ünver, S. (1980), *Yahya Kemal'in Dünyası*, İstanbul: Tercüman Tarih ve Kültür Yayınları.
- Yılmaz, A., Çandır, K. (2005), *Tahsin Nâhid'in Piyesleri*, Ankara, Ürün Yayınları.
- Yücebaş, H. (1979), *Bütün Cephesiyle Yahya Kemal, Hayatı-Hatıraları-Şiirleri*, (5. Baskı), İstanbul: Yelken Matbaası.

28. Games of make-believe as a form of communication in Burhan Sönmez's *İstanbul İstanbul*

Naçme NAYEBPOUR¹

APA: Nayebpour, N. (2023). Games of make-believe as a form of communication in Burhan Sönmez's *İstanbul İstanbul*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 486-495. DOI: 10.29000/rumelide.1379423.

Abstract

The contemporary Turkish novelist Burhan Sönmez's third novel *İstanbul İstanbul* (2015) is primarily a narrative about the power of storytelling in a life-threatening context. Four prisoners try hard to overcome the painful flow of time in their underground cell through recounting, remembering, and (re)constructing stories. By connecting the four totally strange characters together, storytelling alleviates their agony and distress through enabling them to find relief in the alternative worlds and/or realities. As it is mainly argued in this paper, the prisoners' storytelling activity depends on their games of make-believe which are used as the primary means of communication among them. Through their pretence, the prisoner-narrators replace the horrible reality of the cell with the pleasant alternative realities of the storyworlds they recount. Thus, by referring to Kendall Walton's theory of Games of Make-Believe, the present paper tries to show how by acting as *props* the recounted stories in Sönmez's *İstanbul İstanbul* are used as the means of communication to evoke the readers' (emotional) response and encourage their active participation in the characters' mimetic pretence.

Keywords: Storytelling, games of make-believe, fictionality, Burhan Sönmez, *İstanbul İstanbul*

Burhan Sönmez'in *İstanbul İstanbul* Adlı Romanında Bir İletişim Aracı Olarak Yap-İnan Oyunları

Öz

Çağdaş Türk romancı Burhan Sönmez'in üçüncü romanı *İstanbul İstanbul*'da hayatı tehlike altında olan karakterlerin maceraları ele alınmaktadır. Yeraltı hücrelerinde hikâyeler anlatan dört mahkûm, geçmiş hayatlarına ait deneyimleri hatırlayarak ve onları yeniden inşa ederek zamanın acı dolu akışının üstesinden gelmeye çalışırlar. Yabancı dört karakteri birbirine bağlayan hikâyeye anlatımı, karakterlerin alternatif dünyalarda ve gerçekliklerde acılarını ve sıkıntılarını hafifleterek onların rahatlamalarını sağlar. Bu makalede tartışıldığı gibi, mahkûmların hikâyeye anlatma faaliyetleri, aralarındaki temel iletişim aracı olarak kullandıkları hayal ürünü oyunlara bağlıdır. Mahkûm-anlatıcılar, hücrenin korkunç gerçekliğinden koparak orada yaşadıklarını hikâyeye dünyalarının rahatlatıcı gerçeklikleriyle değiştirirler. Bu nedenle, makalede Kendall Walton'un Yap-İnan Oyunları teorisine atıfta bulunularak, Sönmez'in *İstanbul İstanbul*'unda iletişim aracı olarak anlatılan hikâyelerin okuyucunun (duygusal) tepkisini nasıl uyandırdığı ve onların oyunlarla kurguya nasıl dahil edildiğiyle beraber hikâyelerin sahne malzemesi olarak nasıl kullanıldığı yansıtılmaya çalışılmıştır.

¹ Assist. Prof. Dr., Agri Ibrahim Cecen University, Faculty of Science and Letters, Department of English Language and Literature (Agri, Türkiye), nnayebpour@agri.edu.tr, naghme.varghaiyan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6838-7876 . [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 26.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379423]

Anahtar kelimeler: Hikâye Anlatımı; yap-ınan oyunları; kurgusallık, Burhan Sönmez; *İstanbul İstanbul*

Introduction

Burhan Sönmez (b. 1965) is a contemporary Turkish novelist who has published five novels since 2009. His third novel *İstanbul İstanbul*, published in 2015, can be read as an attempt to restore validity to the power of story and storytelling in our time. With dispersed references to Giovanni Boccaccio's *Decameron* and *The One Thousand and One Nights*, Sönmez draws to his readers' attention the role of storytelling in the similar tough contexts where storytelling was used for the equivalent functions both in the Eastern and the Western communities. The characters' frequent references to the stories in both collections play a central role in the construction and content of Sönmez's narrative. From this perspective, *İstanbul İstanbul* is an intersection of the two geographical poles as its content and mode of narration share many similarities with both the Eastern and Western traditions of storytelling. Besides the centrality of the local issues in the construction of narrative in *İstanbul İstanbul*, the shared stories in the (Middle Eastern) region and the universal conventions and techniques of storytelling play a fundamental part in its fabrication. In other words, by imitating the complex nature of the represented Istanbul, the narrative as the story of the city is presented as a junction where the imagination and techniques of the East and the West meet each other.

İstanbul İstanbul is a presentation of fictional minds overflowing with stories. It is a narrative about the complexity of Istanbul, a typical Eastern city where stories are integrated into people's daily lives and fantasy is a collective treasure. Although a political issue at a particular historical moment lies in its background, *İstanbul İstanbul* mainly presents storytelling as a crucial aspect of popular culture and its function in manipulating reality. Thus, as Ayşegül Turan (2023) highlights: "Through the power of imagination and storytelling of the protagonists," Sönmez in *İstanbul İstanbul* "represents the resilience of the prisoners and their will to live." The two qualities stipulated in Turan's statement—the prisoners' endurance and determination—are best represented through their games of make-believe. In other words, their acts of storytelling provide for them a mental means through which they surpass the daily physical torture inflicted upon them by the interrogators. Thus, although the whole story takes place in a monotonous confined space, it encompasses diverse vast mental spaces or cognitive frames designed by the author to ease the prisoners' distress.

The four prisoners in *İstanbul İstanbul* are traumatized storytellers. In a time of torture and suffering, storytelling provides them with an instant escape from the distress of their immediate context. Conversational storytelling is presented as an inherent activity in Sönmez's novel. Four characters spontaneously narrate tales to one another as a means of passing time in their challenging circumstances. "Natural narrative," according to Monica Fludernik (2002), is "naturally occurring' storytelling [... and] spontaneous conversational storytelling" (p. 10). The stories recounted by the four prisoners emerge as an organic component of their intermittent conversations. Sönmez's prisoner-storytellers have a function similar to what Scheherazade does in the *Arabian Nights*—they tell stories to entertain, overcome time, neutralize, or postpone pain, and more importantly manipulate each other's minds. Therefore, the main effect of their storytelling act is emotional.

İstanbul İstanbul is narrated in ten parts, each depicting a daily life within the boundaries of a 2m² cell. Every part begins with a folk tale recounted by one of the four prisoners in the intradiegetic level where storytelling, according to Fludernik, "occurs within the narrative, as is the case when, for example, one

character recounts something to another” (p. 157). As a result of the stories recounted by the prisoners, the intradiegetic level, rather than the diegetic one, is presented as the primary narrative concern. It is a space or level where prisoners tell their stories. They intermittently tell stories to each other, remember some scenes from their past lives, and/or (day)dream when they are alone. Having recounted his story, the first-person narrator in each part presents an account of the day by focusing on the dialogues among themselves about their past and present situations. The characters called Doctor and the Student Demirtay are each the narrators of three days, and Kamo the Barber and Uncle Küheylan each narrates accounts of the two days in the cell.

Fictionality and Games of Make-Believe

İstanbul İstanbul is a piece of fiction as much as a representation about the constructed nature of fiction. In other words, it is a narrative about the constructedness of fiction as well as a mimetic work of art. The prisoners' creativity in discovering an independent mode of communication by using stories as a means of pretention or make-believe entirely depends on the mimetic qualities of their storytelling activities. To put it another way, the main goal of the prisoners' manifestation is communication. Their storytelling is an imagination-dependent mimetic practice designed by the author to serve the prisoners as a medium of communication with one another as well as with the (implied) reader and/or audience.

From Plato onwards, there have been various theories regarding what a piece of fiction is and what comprises its main qualities, or fictionality. Kendall L. Walton's definition of fictionality derives from a philosophical and aesthetic approach. Walton's theory mainly depends on the games of make-believe. He states that: “Make-believe is a pervasive element of human experience” (1990, p. 7). A “role in *make-believe*,” according to Walton, is “common” in “all representations.” In other words, “make-believe (or imagination, or pretence) of *some* sort is central, somehow, to ‘works of fiction’” (1990, pp. 4-5, emphasis original). Walton's theory of make-believe is based on some shared conventions between authors and readers. According to him, from their childhood, human beings are familiar with games of make-believe:

Children devote enormous quantities of time and effort to make-believe activities. And this preoccupation seems to be nearly universal [...] it would be surprising if make-believe disappeared without a trace at the onset of adulthood [...] It continues, I claim, in our interaction with representational works of art [...] The forms make-believe activities take do change significantly as we mature. They become more subtle, more sophisticated, less overt. (1990, pp. 11-12)

Of the benefits of make-believe, Walton states that: “It helps one to understand and sympathize with others, that it enables one to come to grips with one's own feelings, that it broadens one's perspectives” (1990, p. 12). Functioning based on imagination, make-believe plays a fundamental role in the readers' communication with the storyworld, as a representational work of art, and their interpretation and understanding of it. As Walton argues, games of make-believe: “Are one species of imaginative activity; specifically, they are exercises of the imagination involving *props*” (1990, p. 12, emphasis original). Walton defines props as: “Generators of fictional truths, things which, by virtue of their nature or existence, make propositions fictional” (1990, p. 37). “Representational works of art,” such as works of fiction—novels, stories, and tales, according to Walton, are props and every prop “mandates imaginings” (1990, pp. 38 and 69).

Walton's make-believe account has been criticized for its consideration of a fictional narrative as an autonomous piece of representational art as well as for the readers' response in the form of the pretended, or quasi emotions. As highlighted by Gammelgaard et al. (2022), Walton's definition and description of fictionality: “Is located in the reader's real-world activity, and Walton's primary concern

is to characterize it—both the imaginative act of making-believe and the parameters of the games within which it takes place, which are set, in the case of literary fictions, by the text itself and the generic and cultural conventions upon which it depends” (p. 15). More specifically, Walton’s theory, as highlighted by Gammelgaard et al., has recently been criticised by the rhetorical approaches to fictionality for two reasons:

The first is that it is wholly oriented toward the reader’s imaginative response to fictional representations in themselves, and disregards our attention to their import as real-world communicative acts. [...] The second reason, indeed, is brought into sharpest focus by Walton’s treatment of emotional response to fiction. He quite properly resists any notion that responding to fiction involves psychological confusion between the real and the fictional. (2022, p. 15)

Richard Walsh (2019) also criticizes Walton’s theory by stating that: “Walton is surely right to reject the view that emotional response to fiction depends upon an immersive forgetting of its fictionality, but it is decidedly odd to conclude that we therefore have no genuine emotional involvement with fiction at all” (p. 405). However, as pointed out in Walsh’s theory, there are some common features between Walton’s mimetic approach of make-believe and the rhetorical approach to fictionality. For example, fictionality is defined by Simona Zetterberg Gjerlevsen and Henrik Skov Nielsen as: “Intentionally signaled, invention in communication” (2020, p. 23). The purposefully indicated state of the invention in a piece of narrative fiction, according to Gjerlevsen and Nielsen, is the salient quality of its fictionality. The fact that the central part of the anti-diegetic technique in *İstanbul İstanbul* is communication is in line with Gjerlevsen’s and Nielsen’s emphasis on communication in their definition of fictionality. According to them, of the four salient characteristics of fictionality, communication has a defining role in it: “Suggesting that fictionality must be communicated implies that it must be part of a communicative situation with a sender and a receiver, and therefore cannot be simply equated with invented objects or pure imagination” (2020, p. 23). Similarly, the focus on communication also is essential to Richard Walsh’s definition of fictionality as rhetoric: “Fictionality is best understood as a quality of fiction as communication, not a quality of its referent or object of representation. It is an assumption about the communicative act, rather than an attribute of some semantic or ontological product of that act” (2019, p. 398). To put it another way, as it is the case in *İstanbul İstanbul*, an invented or imaginary world without being communicated cannot and does not exist.

Make-believe or pretence plays a fundamental role in the prisoners’ ontological state in *İstanbul İstanbul*. The prisoners use storytelling and stories in their games of make-believe in order to overcome the tense and hostile atmosphere of the cell, to find emotional comfort, relief, or tranquillity in their confinement, and more importantly to communicate with each other in their invented alternative worlds/realities. The prisoners use stories deliberately to communicate with each other and with their own past in their unusual context. Thus, imagining is their main activity in the cell, and it plays the central role in their dreams, daydreams, and the stories they tell each other. Accordingly, through highlighting the centrality of the games of make-believe in his characters’ interactions and hence in the construction of his representation, Sönmez effectively suspends the fictionality aspect of his narrative and engages us in his characters’ games of make-believe by using a mimetic rhetoric. As a work of fiction, *İstanbul İstanbul* presents storytelling as a prop, or an event, which provides its readers with explicit cues. The prisoners’ stories are designed to evoke in readers the psychological sense of participating in their games of make-believe. Through their emotional participation in the prisoners’ games, readers may experience alterative realities along with them as they might willingly imitate their pretensions despite being aware of their fictional state. As do the prisoners’, the readers’ imaginings can also facilitate their communication with the represented storyworlds.

Storytelling, Games of Make-Believe, and Communication

The games of make-believe in *İstanbul İstanbul* are spontaneous or automatic and autonomous. Without signalling the fictional state, or fictionality, of his storyworld, Sönmez engages his characters in a mimetic process of storytelling. Narrative construction, hence, becomes a natural part of the representation from its beginning. The recounted stories are not original as they are recreations or reconstructions of the previous versions of some short tales without identified authors. The four prisoners' narrations are their personal versions of some familiar stories. To be more specific, storytelling is their shared attempt to find an engaging manner of communication in their enclosure.

İstanbul İstanbul is a narrative made up of different storyworlds. The narratologist David Herman (2009) defines storyworlds: "As the worlds evoked by narratives; reciprocally, narratives can be defined as blueprints for a specific mode of world-creation" (p. 105). Through their stories, the prisoners create new worlds different from the highly confined world of the cell. In other words, the storyworlds they depict in their stories provide them with new worlds through disrupting the world wherein they are primarily situated. In his book *Basic Elements of Narrative* (2009), Herman discusses Worldmaking/World Disruption as one of the four constitutive elements of narrative by contending that: "The events represented in narrative are such that they introduce some sort of disruption or disequilibrium into a storyworld involving human or human-like agents, whether that world is presented as actual or fictional, realistic or fantastic, remembered or dreamed, etc." (p. 105, emphasis original). Through introducing different worlds, the prisoners' folk tales at the beginning of each part in the narrative act as a disturbance or imbalance in the monotonous world of the cell.

Demirtay's narration in the First Day is remarkable in terms of its content, mode of representation, the constructed nature of the recounted stories, and the function of the storyteller, as well as his audience, in the communicating process of the recounted stories. When he begins his account by a fable: "No one had ever seen so much snow in Istanbul [...] The two nuns in the thick of the snow" (Sönmez, 2016, pp. 1-3), Kamo intervenes and asks him to change the story: "Listen kid, can't you change that story and tell us something decent? It's fucking frigid in here as it is, isn't it bad enough freezing on this concrete, without having to tell stories of snow and blizzards as well?" (Sönmez, 2016, p. 3) Kamo's objection and request demonstrate not only the constructed or invented nature of storytelling within the fictional society in *İstanbul İstanbul*, but also it depicts the centrality of intention to communicate stories in Sönmez's narrative. Besides, it exemplifies the plasticity of the imaginary worlds since, as Walton contends, "Worlds of make-believe are much more malleable than reality is" (1990, p. 67). Storytelling in *İstanbul İstanbul* shapes the communicational contexts both within the narrative and beyond it. The characters' games of make-believe are based on imagining. Encouraged by Uncle Küheylan's stories, the prisoners imagine alternative realities distinct from the brutal reality of the prison environment. In his narrative, Burhan Sönmez illustrates the power of stories and the constructive use of storytelling. In terms of its effectiveness, the discovery of the stories in the cell resembles the finding of the fire for the early humans as it changes their lives fundamentally. Uncle Küheylan, who, as Demirtay describes, "carried so many words around in his head that he had more stories than there were streets in the city [Istanbul]" (149), summarizes the efficacy of the stories in the cell: "Demirtay smiled. Life had discovered that smile [...] and these stories in here" (Sönmez, 2016, p. 91).

Besides inventing new stories to pass the time and overcome a highly stressful context, the characters are consciously eager to exchange or communicate their stories. As it is signalled in its first day account, the primary narrative property, or the defining aspect of fictionality, in *İstanbul İstanbul* is invention or

worldmaking. Having heard Demirtay's story, when Kamo begins telling his own life story with some private details, Demirtay asks Doctor to warn him: "It's not a good idea for him to tell us so much about himself, let's warn him" (Sönmez, 2016, p. 13). Doctor agrees with him. Later, his warning words to Kamo demonstrates their vital need to stories and storytelling: "I'm going to tell you something important, Kamo. It's good to chat but there are rules in these cells. We don't know who is going to give in to the torture and confess all their secrets, or who is going to tell the interrogators whatever they hear in here. We can make small talk and share our troubles to pass the time, but we have to keep our secrets to ourselves" (Sönmez, 2016, p. 14). The so-called "chat" or "small talk" among the prisoner-storytellers, which Doctor refers to, is actually storytelling. In other words, the stories they tell each other spark their small talks and chats.

Through asking questions to each other, the prisoner-storytellers in *İstanbul İstanbul* talk about their stories. Solving a riddle or answering a question about a story sometimes engages them for some days. For example, when Uncle Küheylan tells a story named "The Hugary Wolf", he actively involves Doctor and Demirtay in the construction process of the story (Sönmez, 2016, pp. 76-77). Kamo also contributes to the construction of the story by objecting to Uncle Küheylan: "You tell stories set in the cold. You make it snow, you have the hunters get caught in the storm. You make this drafty cell even more drafty, you turn the concrete we sit on into ice. When I'm really cold you give me no choice but to be a wolf. I want to rip you to pieces and eat you" (Sönmez, 2016, p. 88). Kamo, thus, highlights the powerful impact of the stories that they tell each other on themselves.

Storytelling is the prisoners' tool to use against the suffocating feeling of timelessness and placelessness. By their games of make-believe, they can imagine time and place through the stories they tell each other. Their stories are mostly different versions of the same familiar stories they have heard before, or as Doctor says to Uncle Küheylan: "In this cell we tell each other stories that we already know" (Sönmez 38). Despite that, stories connect them together at the time of narration and, at the same time, to the past and future in the storyworlds. In Demirtay's words: "Life was short, and stories were long. We too wanted to become a story, to blend into the river known as life and flow with it. Telling stories was a way of manifesting that desire" (Sönmez, 2016, p. 145). As it is implied in Demirtay's words, storytelling, as a natural part of life, is a potential tool which can be used to solve a life-threatening problem and achieve a collective sense of identity and belonging.

The dynamic nature of the story time in *İstanbul İstanbul* annihilates the pressure of the clock time which is presented as timeless and/or static. As a result of Uncle Küheylan's and Demirtay's laughing at the end of his story named "The Bird of Time" on Sixth Day, Doctor contemplates on the function of stories in restoring their disappeared sense of time which happened as a result of being put in the underground cell: "The more we spoke the more we realized that we hadn't landed here out of a void, but that we had come from some external time. But which time? We tried to find out by telling each other stories, by following the scent of the present moment" (Sönmez, 2016, p. 122). In the reality of the cell, time is fixed. In Uncle Küheylan's words: "Every time I open my eyes, I see a black winged bird above me. The bird of time circles above us without ever flapping its wings" (Sönmez, 2016, p. 124). However, the time in their stories is in the storytellers' control. As Uncle Küheylan states, "Given that we don't know about time, then we're its masters. Here it's evening when we want it to be, and the sun rise when we want it to" (Sönmez, 2016, p. 125).

Stories take the prisoners to an ulterior world of ecstasy through making them to forget why they are, where they are. In doing so, stories bring them hope and protect them too, as Demirtay says: "We told

stories, drank raki, and listened to songs [...] We strove to forget about our wounds” (Sönmez, 2016, p. 165). The practical use of stories in *İstanbul İstanbul* is also highlighted in Çimen Günay-Erkol's reading of it. By highlighting the prisoners' practical use of stories as the only personal available resource against the traumatic atmosphere in the cell, she states that the: “Novel invites the reader to a lacuna, but in this lacuna there is excessive self-referential speaking, instead of silence and the prisoners' storytelling is a form of the circular logic of feeding a person with one's own power, similar to the symbolism of a serpent's eating its tail” (200-201).

Storytelling transports the four characters in *İstanbul İstanbul* to a new level where reality is suspended. The centrality of fantasy and the facilitating role of storytelling in it are highlighted in Doctor's account of the Second Day. Having been listening to his story of “the White Dog”, Uncle Küheylan begins recounting to him his father's stories about Istanbul: “My father used to talk about İstanbul so much that sometimes I couldn't tell what was the truth and what was make-believe” (Sönmez, 2016, p. 29-30). He points out the blurring of the boundary between fact and fiction in his father's stories. Not only did he tell stories about Istanbul, but also, he acted them out as if they were the truth:

“In the evenings my father used to make shadows on the wall in the lamplight with his hands, he would build cities with his skilled fingers [...] Then my father would say, I'll tell you a true İstanbul story that I witnessed with my own eyes.' As he told the tale he would cast picture shadows on the walls with his fingers, taking us out of our tiny house and transporting us to that unknown city that was born in the lamplight and enveloped our nights with its vastness. I grew up on my father's stories.” (Sönmez, 2016, p. 30)

As it turns out in the stories Uncle Küheylan narrates from his father, the blending of fact and fiction in the fantasy worlds about which they tell stories to each other is a recurring theme in *İstanbul İstanbul* as a whole. When Doctor states that he presented fact as fiction in his story of Emilia and Ali the Lighter, Demirtay reminds him of the universality of the stories by saying: “Doesn't everything that's happened in the past and that we tell in words become a story, Doctor? Here there's no such thing as the past. Haven't we discovered that over these last days?” (Sönmez, 2016, p. 158)

Thus, in *İstanbul İstanbul* story becomes fact, and fact becomes story as the boundary between them disappears. When Demirtay asks Uncle Küheylan: “Is that story you told true, or did you make it up?” his answer emphasises the repeating theme of fictionality in *İstanbul İstanbul*: “What kind of a question is that Demirtay? Weren't you the one who just said that everything that happened in the past and that we tell in words becomes a story? Well, the reverse is also true. Every story we tell here occurred in the past and is totally true” (Sönmez, 2016, p. 163). Thus, in the absence of any sense of time, telling stories about different times is presented as the natural solution in Sönmez's narrative.

Everything in *İstanbul İstanbul* is a demonstration of the constructed nature of the narrative. The characters construct imaginary worlds within the imaginary world constructed by the author. As Uncle Küheylan admits, through making them “imagine” (Sönmez, 2016, p. 35) different lives at different situations, his father's stories helped them to escape the harsh realities of life at home. He draws inspiration from his childhood experiences and changes them into a collective behaviour in the cell. Looking at him through Doctor's eyes, we see how: “He used his hands and lips to pretend he was smoking” (Sönmez, 2016, p. 33). Soon Doctor realizes that: “Uncle Küheylan was not fantasizing, that those events in his head had really taken place” (Sönmez, 2016, p. 33). Doctor does not initially understand the implications and significance of Uncle Küheylan's fantasies and make-believes. When comparing himself to him, he finds himself more reasonable and realistic:

"I too liked playing with the truth, but although I fantasized about strolling in Istanbul with Demirtay I still remained anchored to the cell, I knew it was my boundary. My mind held onto the reins of my fantasies at all times. And it had never occurred to me to play the game by myself. But there was no question of illusion for Uncle Küheylan. It was all real. He could play when he was alone too, endowing the walls and the darkness with a different life. [...] As far as he was concerned there was no such thing as unreal. Feeling no need to go outside, he brought the world inside, transcending place as well as time here." (Sönmez, 2016, p. 34)

However, Uncle Küheylan's personal experience changes into a communal act within the cell as the four prisoners begin having imaginary experiences. For example, they begin throwing imaginary parties, going beyond the boundary of their cell, and walking around Istanbul etc. Uncle Küheylan's account of stories is a strong evidence for the constructed or invented nature of stories.

In his first narration in part Day Four, Uncle Küheylan remembers a personal experience from his childhood. Once he listened to the first part of a novel before the storyteller said she would recount the next instalment the following week. However, since the radio broke down, they could not listen to the new part of the novel. Instead, his father took the role of the storyteller in the radio by saying: "Don't worry I know the novel. Did he really know it? In the village he needed to know it and we needed to believe him. Before our very eyes, he unravelled the story that the woman on the radio told the man" (Sönmez, 2016, p. 75). His father's action is a demonstration of the arbitrary nature of the stories in general and the narrative plot in *İstanbul İstanbul* in particular.

The arbitrary nature of the plot formation/construction in *İstanbul İstanbul* is a strong signal of games of make-believe in it. In his hallucination and before telling his story "Yellow Laughter," Uncle Küheylan imagines asking Doctor: "Doctor, have I told you this story before? Really? This time I will tell you a different version" (Sönmez, 2016, p. 219). The four characters mostly tell the different versions of the same stories to each other. Thus, every storyteller presents an invented version of a familiar story. Having listened to the story "The Night Lights", narrated by Demirtay on the fifth day, when Uncle Küheylan protests that they changed the story plot by saying: "You don't just stop at telling stories you already know, you change them and mold them into whatever shape you want" (Sönmez, 2016, p. 96), Demirtay reminds him of exactly the same thing his own father did: "Didn't your father do the same thing, Uncle Küheylan? Didn't he fling the Istanbul sailors into the oceans in pursuit of white whales, didn't he bring the hunters in the wolf story all the way to Istanbul?" (Sönmez, 2016, p. 96) In another situation, when Doctor, after listening to the story of "The Pocket Watch" narrated by Demirtay, says: "You told me that story before, but the ending was different", Demirtay replies: "Just as you can't breathe in the same river twice [...] neither can you tell the same story twice in Istanbul" (Sönmez, 2016, p. 145). Thus, the presentational manner of the story, which in narrative studies is referred to as the *how* aspect of a given narrative, is the creative aspect of the prisoners' storytelling activity in *İstanbul İstanbul*. They play with the limited number of the stories they know by constructing as many plots as they need in their situation. Besides, they try to persuade each other into believing the constructed nature of their stories.

The prisoners' storytelling is mostly a result of automatic remembering. They recount their memories through turning them into stories. In other words, memory is a technique used for the invention and construction of the stories. Among all, Uncle Küheylan and Kamo are much more stuck in their memories. Uncle Küheylan says: "I was curious about my memory's limit. I didn't think of what I knew but of what I didn't know. The more I wanted to forget, the harder my memory tried to remember" (Sönmez, 2016, p. 80). He defines himself as: "A conqueror of fantasies" (Sönmez, 2016, p. 86). He describes life in the cell: "Like everyone else, I was more attached to what I hadn't seen than to what I had seen" (Sönmez, 2016, p. 87). Similarly, Kamo's storytelling is an act of remembering. As a result of

retrieving events from the past, he overcomes the dark and tight space of his cell. The world appears for him in the forms of stories: “Are there any untold stories, or unspoken words left in the world?” (Sönmez, 2016, p. 50)

While talking about the stories they tell each other in the cell, Doctor and Uncle Küheylan talk about *Decameron* (meaning ten days) too. The former tells the latter how, by running away from a plague epidemic in the city and taking refuge in a cottage, the characters in *Decameron* spent their time by telling each other stories: “They told us erotic stories, romantic stories, and scandalous stories, and they laughed a lot. They diluted their fear of the plague with stories that didn’t take life too seriously” (Sönmez, 2016, p. 128-129). However, Uncle Küheylan highlights the differences between themselves and the characters in *Decameron* by saying:

“But the people in *Decameron* are better off than us. They fled the city and escaped death. Whereas we’re in the depths of the city, tossed into the darkness. What wouldn’t we give to be with the people telling stories in the *Decameron* instead of in here, isn’t that right? They went there of their own free will, but we were brought us here against ours. Even worse, they got further away from death, but we’re getting closer [...] I think each story’s fate flows in a different direction.” (Sönmez, 2016, p. 130)

Uncle Küheylan, in other words, points out the different function of storytelling and the stories they tell each other in two different situations. Unlike *Decameron*, storytelling per se is the main object of storytelling in *İstanbul İstanbul*. Since the prisoners do not have any control over their own situation, storytelling turns out to be an involuntary act which is primarily used to forget the immediate moment through escaping from the real context to the imaginary times, places, and experiences.

In Uncle Küheylan’s imaginary conversation with Doctor in his dream-like account of the tenth day, which is also the last day of narration, he points out the connection between a story he heard from his father and the one Doctor narrated:

“Doctor, all the stories you told us from that book being funny reminds me of something my father told me. On his return from one of his trips to Istanbul my father said he had stayed in the underground cells and he told us about an island he had heard about from a seaman in his cell. According to the customs of that island, when someone died everyone congregated in the home of the deceased, and wailed and lamented until the middle of the night, then everyone went back home. Then, once the family members in the house of the mourning were alone, they would start talking and laughing and telling funny stories about the deceased. With each story they would explode into laughter, and as the stories went on, tears would roll down their faces. They call it yellow laughter. They think yellow is the right color for laughter that makes people forget death. What do you say doctor? Do you think it’s their need for yellow laughter that makes the noble ladies and gentlemen in the *Decameron* tell funny stories when they can feel death breathing down their necks?” (Sönmez, 2016, p. 231-232)

As it is demonstrated in Uncle Küheylan’s account, the prisoners in *İstanbul İstanbul* use stories to communicate with each other indirectly. For example, Doctor’s stories from *Decameron* and the stories Uncle Küheylan heard from his father are the mediums through which the four prisoners talk and exchange ideas on different issues. In doing so, they act as if they are a part of the represented worlds. Their intentional participation in the games of make-believe is also potential to evoke the same emotion in their readers/audience too.

Conclusion

Burhan Sönmez in *İstanbul İstanbul* uses storytelling as a main part of his narrative techniques to communicate with his readers through a mimetic mode of narration in which the constructed sense of

storyworld, or its fictionality, is skillfully disguised. The quality of fictionality in Sönmez's narrative depends on the practice of storytelling and story sharing. The prisoners' games of make-believe depend on the short stories they tell each other mainly about themselves. The recounted stories transport them to alternative worlds which mainly function in accordance with their dreams, desires, and plans. They not only communicate with their own past lives through their stories but also the recounted stories evoke the communication among themselves possible. Accordingly, besides their entertaining function, the prisoners' storytelling acts have ontological functions too. Through their stories, they become so much entangled with their identity in the past that the prisoners mostly forget the painful context of their confinement. Apart from the short moments in which the prosecutors either bring one of them back from their painful interrogation or take one of them away to interrogation accompanied by torture, the prisoners spend their time both emotionally and mentally within the storyworlds they tell each other. Their games of make-believe, moreover, facilitate the narrative readers' communication with the text in a way that the bleak context of the underground cell does not block their participation in the optimistic alternative worlds resonated in the prisoners' stories. In other words, through imitating the prisoners' games of make-believe, the readers of *İstanbul İstanbul* primarily become engaged with the prisoners' colourful storyworlds rather than with the gloomy world of the cell.

References

- Günay-Erkol, Ç. (2021). Gender of trauma in *İstanbul İstanbul*. *Middle Eastern Literatures*, 23(3), 198-209. <https://doi.org/10.1080/1475262X.2021.1890384>
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology* (Trans., P. Häusler-Greenfield and M. Fludernik). Routledge.
- Fludernik, M. (2002). *Towards a natural narratology*. Routledge.
- Gammelgaard, L. R. et al. (2022). Introduction. In L. R. Gammelgaard et. al. (Eds.), *Fictionality and literature: core concepts revisited* (pp. 1-24). The Ohio State University Press.
- Gjerlevsen, S. Z. and Nielsen H. S. (2020). Distinguishing fictionality. In Cindie Aaen Maagaard, Daniel Schabler, and Marianne Wolff Lundholt (Eds.), *Exploring fictionality: conceptions, test cases, discussions* (pp. 19-40). University Press of Southern Denmark.
- Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative*. Willey-Blackwell.
- Sönmez, B. (2016). *İstanbul İstanbul* (Trans., Ü. Hussein). Telegram.
- Turan, A. (2023). Representations of Istanbul at the intersection of modern Turkish literature and world literature. *Neohelicon* (2023). <https://doi.org/10.1007/s11059-022-00679-1>

29. Türk Edebiyatında Mi'râciyye türü ve Necip Fazıl Kısakürek'in *Miraç* şiiri üzerine bir inceleme¹

Mehmet Şahin YAVUZER²

APA: Yavuzer, M. Ş. (2023). Türk Edebiyatında Mi'râciyye türü ve Necip Fazıl Kısakürek'in *Miraç* şiiri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 496-509. DOI: 10.29000/rumelide.1379183.

Öz

Miraç, Hz. Peygamber'in Mescid-i Aksâ'dan göğe yükselmesi olarak bilinen, Müslümanlarca kutsal kabul edilen bir hadiseyi ifade eder. Mi'râciyye ise Hz. Peygamber'in Allah'a olan bu yolculuğu üzerine yazılan şiirlerdir. Sadece bu konu ekseninde yazılması, mi'râciyye türünü ortaya çıkarmıştır. Sahabelerden Ka'b bin Zühre'nin *Kâside-i bürde*'sinde ilk örneği görülen miraç hadisesinin şiirin bir konusu haline gelmesi zamanla birçok edebi türe yansır. Mevlit, siyer gibi türlerin içinde bir bölüm olarak yer verildiği gibi müstakil bir eser olarak da kaleme alınır. Hz. Peygamber'i konu alan edebi türler arasındaki mi'râciyye, Türklerde ilk Satuk Buğra Han'ın destanında görülür. Daha sonra hem Horasan hem de Anadolu coğrafyasında birçok şair tarafından eserlerine konu edildiği bilinmektedir. Hâkim Ata, Ahmedî, Âşık Paşa, Nâbi gibi şairler bu türden çalışmalar kaleme alırlar. Günümüze kadar sürdürülen bu türün müstakil örneklerinden biri de Necip Fazıl tarafından yazılır. Cumhuriyet sonrası Türk Edebiyatının İslami söylem bağlamında önemli bir temsilcisi olan Necip Fazıl, *Miraç* adlı şiiriyle miraç hadisesini hem Kur'an'daki hem de hadislere yansıyan şekilde mi'râciyye türünde geleneksel imgelere bağlı modern bir şiir okura sunar. Otuz iki beyitten oluşan şiirin, metafizik bir derinlikle kaleme alındığı görülür. Şiirde miraç hadisesi bütün yönleri ve önemli ayrıntılarıyla ele alınıp ontolojik bir bakış çerçevesinde yorumlanır. Allah ve Hz. Muhammed arasındaki iletişime dikkat çekilerek tevhit inancı da ayrıca vurgulanır.

Anahtar kelimeler: Miraç, Mi'râciyye, Necip Fazıl, İsrâ, Metafizik

A study on mi'râciyye type in Turkish literature and Necip Fazıl Kısakürek's *Miraç* poem

Abstract

Miraç refers to an event that is considered valuable by Muslims, known as the ascension of the Prophet Muhammad from Masjid al-Aqsa to the sky. Mi'râciyye, on the other hand, are poems written on this journey of the Prophet Muhammad to Allah. The fact that it was written only on the axis of this subject revealed the mi'râciyye type. The mirac event, the first example of which is seen in Ka'b bin Zühre's *Kâside-i bürde*, is a subject of poetry, and it is reflected in many genres over time. It is written as a separate work, as well as as a section in genres such as Mevlid and Siyer. Hz. Mi'râciyye, which is among the literary genres about Muhammad, is first seen in the Turks in the Epic of Satuk Buğra Han. Later, it is known that he was the subject of his works by many poets in both Khorasan and Anatolian geography. Poets such as Hâkim Ata, Ahmedî, Âşık Paşa and Nabi write such works.

¹ Bu yazı, 3-4 Haziran 2023 tarihinde İstanbul'da düzenlenen "V. International Rumeli (Language, Literature and Translation Studies) Symposium" adlı kongrede sunulan bildirinin tam metin çalışmasıdır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları/ Türk İslam Edebiyatı ABD, (Van, Türkiye), yavuzsahin853@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4981-000X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379183]

An independent example of this genre, which has survived to the present day, is recorded on paper by Necip Fazıl. Necip Fazıl, who is an important representative of post-Republican Turkish Literature in the context of Islamic Discourse, presents the Mirac event to the reader with his poem *Miraç*, both as reflected in the Qur'an and with the information conveyed in the hadiths, a modern poem connected to traditional images in the mi'râciyye type. The poem, which consists of thirty-two couplets, is seen to be written with a metaphysical depth. In the poem, the Mirac event is handled with all its aspects and important details and interpreted within the framework of an ontological perspective. Allah and Hz. The belief of tawhid is emphasized by drawing attention to the communication between Muhammad.

Keywords: Mirac, Mi'râciyye, Necip Fazıl, İsrâ, Metaphysic

Giriş

Hz. Peygamber'in hayatı, dünyaya geldiği ilk zamanlardan vefatına kadar türlü çilelerle geçmiş sıra dışı bir süreçtir. Bu zaman diliminde somut açıklanabilecek olaylar cereyan ettiği gibi metafizik ve mucizevi hadiselerin de gerçekleştiği olaylar, Kur'an, siyer ve hadis kaynaklarında yer alır. Kur'an, mucizelerin kaynağını bizzat Allah'a dayandırır. Peygamberler Allah'ın emirlerini yerine getirmek için seçilmiş insanlardır. Allah peygamberleri kuvvetlendirmek, onurlandırmak ve kutsal görevlerini yerine getirmeleri için mucizeleri gerçekleştirir. Hadis kaynaklarında geçen mucizelere inanılmakla birlikte daha önemlisi Kur'an'ın esas alınması elzemdir. Hz. Peygamber'le ilgili en çok öne çıkan ise miraç hadisesidir. Kur'an'ın İsrâ suresinde geçen bu olay "gece yürüyüşü, birisini gece seyahat ettirme" anlamında kullanılır. İsrâ ve Necm surelerinde geçen bu olay Hz. Peygamber'in Allah ile diyalog halinde olduğunu gösterir. Ancak burada daha çok üzerinde durulan mesele gece yapılan yürüyüş ve o esnada geçen hadiselerdir (Hamidullah, 2009: 123).

Zurkânî'ye göre en az kırk beş sahabe miraç hadisesi ile bilgi aktarmıştır. İsrâ suresinin 1. Ayeti "Bir gece, kendisine bazı âyetlerimizi gösterelim diye kulunu Mescid-i Harâm'dan çevresini mübarek kıldığımız Mescid-i Aksâ'ya götüren Allah eksikliklerden münezzehtir. O, gerçekten her şeyi işitmekte ve görmektedir" (İsrâ 17/1) ifadeleri ile başlar. Hz. Peygamber'in bu yolculuğu Mekke'de bulunan Mescid-i Harâm'dan Kudüs'te yer alan Mescid-i Aksâ'ya yolculuk ettirilmesi şeklindedir. Hadis kaynaklarında mevcut olan ve "urûc" kökünden türetilen miraç "merdiven, göğe çıkma" (Develioğlu, 2003: 651) anlamına gelmektedir. Buhâri bu olayla ilgili rivayetleri en çok dikkate alınanlar arasındadır (Hamidullah, 124): "*Bir gece Resullulah henüz yatağına yatmıştı. Uyku ile uyanıkhk arasında olan bir sırada Cebrail gelip onun göğsünü yardı ve kalbini yıkadı. Daha sonra kendisine Burak adında gösterişli bir binek hayvanı takdim etti. Birlikte Kâbe'den doğruca birinci semaya çıktılar. Koruma görevlileri kapıyı açtıktan sonra Hz. Peygamber, Âdem peygamber ile karşılaştı. Daha sonra sırasıyla İsa, Yahya, Yusuf, İdris, Harun, Musa ve en son İbrahim peygamber ile karşılaştı. 'Sidre' ağacı ile belirtilen sınıra varıldığında Cebrail 'Ben bu sınırın ötesine geçecek olursam, ilahi tecelli gereği yanarım ama sen davetlisin ilerle!'" Allah'ın huzuruna varan Hz. Peygamber, namaz vakitleri başta olmak üzere birçok fıkhi uygulama ile emirleri burada dinler ve sahabelerine bu şekilde aktarır (Furi, 2022: 144).*

Miraç hadisesi ardından birçok tartışma ortaya çıkardığı gibi edebiyat sahasında ise yeni bir türün gelişmesine kaynaklık eder. Hz. Peygamber'in bu hadisesini konu alan şiirler kaleme alınır. Bu şiir türü de mi'râciyye sözcüğü ile adlandırılır. Türk edebiyatında önemli bir karşılık gören miraç hadisesi özellikle 17 ve 18. yüzyıl divan şairlerinin önemli ölçüde şiirlerine konu olur. Tanzimat'tan sonra

müstakil bir tür olarak çokça kaleme alınmasa da mî'râciyye bölümüne yine Hz. Peygamber'i konu alan bazı şiirlerde mutlaka rastlanılır. Cumhuriyet'le birlikte özellikle edebi çevrelerce Hz. Muhammed'i konu alan şiirlerde azalma görülse de Mehmet Akif'in ardından Necip Fazıl özellikle Peygamber'i ve onun yaşadığı dönemi konu edinen birçok eser kaleme alır. Necip Fazıl *Esselâm* adlı şiir kitabını sadece Hz. Peygamber için kaleme alır. 63 şiirin yer aldığı bu çalışmanın başında "Takdim" kısmı, sonunda ise on bir maddeden oluşan hissiyatı yüksek "Vasiyet"i yer alır. *Esselâm*, yazarın kaleme aldığı *Çöle İnen Nur* nesir çalışmasının ardından şiirdeki eksikliği tamamlamak arzusu ile yazılır (Oğuzbaşaran, 1983: 84). Hz. Peygamber'in yaşadığı olayların şiirlere kronolojik olarak yansdığı görülür. *Miraç* şiiri de bu kronolojik sırada yerini korumuştur. Otuz iki mısradan oluşan *Miraç* şiiri ilk mısralarında 11'er ikinci mısralarında 5'er sayılı hece ölçüleriyle yazıldığı göze çarpar. Şiirin kendisinde de kronolojik bir sıralama tarihi vardır. Ayet ve hadisler referans alınarak yazılan şiir hissi ve metafizik kavramlarla doludur.

Türk edebiyatında mî'râciye türü

Edebiyat terim olarak mî'râciye, Hz. Peygamber'in yaşadığı miraç mucizesini konu edinen, çoğunlukla mesnevi ya da kaside nazım şekliyle yazılan şiir türüne denir (İsen, 2009: 256). Bu tür, Arap edebiyatı sahasında başlayarak zamanla Fars ve Türk edebiyatı alanlarına da yayılır. Mî'râciyye olarak tespit edilen ilk şiir Hz. Peygamber'e sunulan, Ka'b b. Zühre tarafından yazılan *Bâned Sûad (Kasîdetü'l Bürde)* şiirinin on bir beyitlik kısmıdır (Keleş, 2018: 28). İmam Gazzalî'nin *Maaricü'l Kuds fi Medarici Marifeti'n Nefs, Miracü's Sâlikîn*; Abdulkadir Geylanî'nin *Mî'rac Latifu'l Maani*, Muhyiddin-i Arabî'nin *Fütihat-ı Mekkiye* eserleri özellikle miraç konu alan çalışmalar arasındadır. Arap edebiyatında mensur olarak yazılan bu gibi eserlerin dışında manzum eserlere rastlanılmamaktadır. Buna karşılık İran edebiyatında birçok manzum mî'râciye kaleme alınır. Müstakil bir çalışma olduğu gibi mesnevilerin içinde bir bölüm şeklinde olan mî'râciyeler de bulunur. Nizâmî'nin *Hamse'si*, Attar'ın *İlâhînâme'si*, Molla Câmiî'nin *Mirkadül Akâid*'inde mî'râciye türlerini görmek mümkündür. Arap ve İranlılar dışında Hint ve Malay dillerinde yazılmış mî'râciyeler de görülür. Avrupa kıtasında bu türün yansdığı çalışma Dante'nin *İlâhî Komedyası*'na etki ettiği açıkça görülmektedir. İlâhî Komedyadaki motifler ve İslami simgelerin yansdığı eserde açıkça görülmektedir (Yaman, Dikmen, 2006: 7).

Türklerde mî'râciyye İsrâ suresi ekseninde değil de hem İsrâ hem de miraç hadisesinde anlatılanlar bütün bir şekilde aktarılmıştır. Türklerdeki ilk örnekler Çağatay sahasında kaleme alınır. Hakîm Süleyman Ata tarafından yazılan mî'râciyye, karakteristik Türk şiiri şekil ve dil unsurlarını barındırır. Eserin orijinal ismi metinde geçmemektedir. 7+7= 14'lü hece ölçüsü ile yazılan eser kaside şiir şekliyle ele alınır.

Resûl mescidge kirdi peygamberlerni kördi

Barça turup olarga anda selâm kıldı-ya

Üç yüz on üç Mürseller dört yüz kırk dört nebîler

Sonra kilmiş velîler barça hâzır irdi-ya (Akar, 96).

Eserin bir dörtlüğünü örnek açısından verdiğimiz bu bölümde Kudüs'te cereyan eden hadisler aktarılır. Mescid-i Aksa'da Allah tarafından gönderilen peygamberler ve 444 nebi hazır bulunmaktadır.

Anadolu sahasında ise birçok tercüme mî'râciyyeye rastlanır. Bunların çoğu Arapça'dan tercüme edildiği için mensur eserlerdir. Müellifi belli olmayan bu eserler, manzum mî'râciyelere kaynak teşkil eder. Özellikle mevlit ve naatlarıyla zengin olan Türk şiiri bu türlerin bir bölümünü miraç konusuna ayırırlar.

Eski Türk edebiyatında en çok işlenen tür olan mevlitte Ahmedî'nin *İskendernâme'si*, Süleyman Çelebi'nin *Vesiletü'n- Necât'ı*, mi'rac bölümünü konu alan öne çıkan eserler arasındadır.

Cebrail tutdı Burak bindi ana
Hoş yöneldi yürüdi Hak'dan yana
Aldı gitti Mustafa'yı Cebrail
Önüne düşdi ana oldu delil
Yolda çok türlü acaib gördi hem
Geldi kuds'e irdi urdı ol kadem (Ateş, 1954: 116).

Vesiletü-n Necât, adlı çalışma, Hz. Peygamber'in hayatını anlatan kurucu bir manzum eserdir. Fetret Dönemi'nde yeniden dirilişin sembolü bir eser olarak görülür. Yazıldığı dönemden günümüze değin güncelliğini ve değerini katlayarak devam ettiren eserde millet olarak var olmanın kaynağı Hz. Peygamber'in altın çağının yeniden yaşanması arzusunun bir tezahürüdür. Yukarıdaki bölümde Cebrail meleğinin Hz. Peygamber'i Kudüs'e götürme zamanında yaşanan hadiselerle işaret etmektedir.

Eski edebiyatta mesnevi türünde yazılan birçok eserde mi'râciyyeler önemli yer teşkil eder. Ahmedî'nin *Cemşid ü Hurşid'i* Ali Şîr Nevâ'î'nin *Hayretü'l Ebrâr*, *Ferhad-ü Şirin*, *Mecnun u Leylî*, Fuzûlî'nin *Leylâ vü Mecnun*'unda, Taşlıcalı Yahya'nın *Gencîne-i Râz'*ında, Nâbî'nin *Hayriyye'sinde*, Şeyh Gâlib'in *Hüsn ü Aşk'*ında mi'râciyye bölümleri bulunur. Özellikle Lâmiî Çelebi'nin Divanı'na koyduğu mi'râciyyeden sonra divan şairleri mi'râciyye türünü yazmayı bir gelenek haline getirmişlerdir. Özellikle Ganî-zâde Nâdirî'nin *mi'râciyyesi* XIX. yüzyıldan sonra neredeyse bu türün hiç yazılmadığı bir dönem göze çarpmaktadır (Akar, 96-142).

Türk Halk Edebiyatında miraç hadisesi Eski Türk edebiyatındaki kadar hacimli değildir. Ancak yine de birçok tekke ehlinin ve halk şairlerinin müstakil şiirleri arasında yer aldığı bilinmektedir. Bunlardan en çok göze çarpan ise Yunus Emre'dir.

Urdı miraç kasdına yürüdi âbdestine
Secde kıldı dostuna demedi yakın ırak
Gitdi yık Hazreti getürdi Burak atı
Nûrdan idi hil'ati gözi gevher yüzi ak (Timurtaş, 1972: 90-91).

Yunus, miraç hadisesini aslına uygun bir şekilde şiirlerine aktarır. Burak atının Hz. Peygamber'e bineklik yaptığı hadislerde rivayet edilir. Burada Yunus'un hadisler ışığında miracı şiirlerine yansıttığı görülür.

Miraç hadisesinde cereyan eden olaylara benzer vakıaları diğer inanış ve dinlerde de görmek mümkündür. Hint ve İran mitolojilerinde semaya yükselme tasavvurları Hz. Peygamber'in göğe yükselme olayı ile tasavvur açısından benzerlik gösterildiği söylenebilir. Bunun yanında Yahudi inancında İbrahim, İdris, Mûsa peygamberlerin de ilâhi âleme çıktığına inanılır. Hristiyanlıkta ise Hz. İsa'nın çarmıha gerildikten sonra göğe yükseldiği inancı vardır (Yavuz, 2020: 132). Dolayısıyla bu göğe yükselme hadisesinin diğer ilahi ya da kutsal inançlarda da yeri olduğu anlaşılır.

Miraç hadisesinin yalnız edebiyatta değil resim ve mûsîki alanında da bu hadisedeki anlatılanlar konu edilmiştir. Tasavvuf alanında da yine mi'racnâmelerin yazıldığı görülmektedir (Akar, 320). Türk edebiyatı özellikle şiir dünyasında Hz. Peygamber'i farklı ve manevi anlamda ulvi bir yere oturtmuştur.

Klasik edebiyatımızda Hz. Peygamber ile ilgili şiir yazmayan şair neredeyse yok gibidir. Hem ayet hem de hadisler ışığında aktarılan miraç, şairlere ilham veren konuların başında yer edinir. Her ne kadar Tanzimat ile beraber bu türde zayıflama görülse de Cumhuriyet'ten sonra da bu türün örneklerini görmek mümkündür. Necip Fazıl'ın *Esselam* adlı kitabındaki *Miraç* şiiri bunun en öne çıkan örnekleri arasındadır.

***Miraç* şiirinde Allah'a ulaşma arzusu**

Hız. Peygamber'in kendisine peygamberlik görevi verilmeden önce özellikle Ramazan aylarında Hira dağında inzivaya çekildiği bilinmektedir. Bu tefekkür yoğunluğu onda çeşitli arayış ve sorgulamalar meydana getirir. 40 yaşında vahiy meleği Cebrail (as)'nin onunla diyalogu bu tefekkür halinden sonra vuku bulur. İlk vahiyden sonra kimi rivayete göre birkaç ay, kimi rivayete göre ise birkaç yıl Cebrail (as) gelmez. Daha sonra Duhâ sûresiyle peygamberin karşısına çıkar (Apak, 2010: 153). Cebrail (as) vasıtasıyla Hz. Peygamber'in Allah'la iletişimi devamlılık kazanır. Her vahiy geldiğinde Allah Resülü büyük bir heyecana kapılarak evine kapanır. Hz. Peygamber'in gelecek olan vahiylerle koşuşu Allah'a ulaşma arzusunun tezahürüdür.

Hız. Peygamber'in Allah'a ulaşma arzusunun bir diğer tezahürü ise miraç hadisesidir. Hz. Peygamber'in Taif'te Allah'ın mesajını ulaştırma isteği, Taifliler tarafından şiddet ve hakaretle karşılanmıştır. İsrâ ve miraç hadisesi bu zamanda vuku bulur. Bu müşkil ve zor zamanlarda Allah'ın güç ve kudretine muhtaç olan Hz. Peygamber'i, Allah yanına kabul etmek ister, ardından isrâ ve miraç hadisesi cereyan eder. Peygamber'in geceleyin Mekke'den Mescid-i Aksa'ya götürülmesi isrâ, göğe çıkarılması ise miraç sözcükleriyle adlandırılmıştır (Sarıçam, 2002: 110). Olağanüstü hadiselerle örülü bu olay, başta kâside ve mevlid olmak üzere birçok türde konu edilir. Bazen de sadece bu hadisenin konu edildiği mi'râciyye türü ortaya çıkar. Arap ve Fars edebiyatında yer alan bu hadise Türk edebiyatında da şiir türü olarak kaleme alınır. Türk edebiyatında Cumhuriyet dönemi içinde nadir görülen bu türü kaleme alan yazarlardan Necip Fazıl hem şiir olarak hem de *Çöle İnen Nur* kitabında özellikle okurun dikkatine sunar. Onun *Miraç* adlı şiiri miraç hadisesinin bütün yönlerini barındırmakla beraber şiirinde asıl temanın Allah'a kavuşma isteği olduğu da söylenebilir.

Necip Fazıl'ın şiirinde bu Allah'a ulaşma arzusu, miraç hadisesine özgü metaforlarla okura sunulur:

İsrâ "Gece giden" Kur'an'da ismi
 Bir yolcu... İsrâ...
 Zamandan, mekândan azattır cismi;
 İlâhi ibrâ...
 Seven, sevilenle buluşmak diler;
 En mahrem meclis...
 "Geceleyin beni alıp gittiler"
 Ne güzel hadîs!... (Kısakürek, 1973: 68).

Şiirin bu bölümünde Hz. Peygamber'in Allah'a giden yolculukta, yalnız olan yolculuğu vurgulanmak istenir. Miraç hadisesinde Hz. Peygamber, diğer birçok peygamberle karşılaşmıştır. Yani yolda karşılaşılacaklar çok ancak yolcu tek kişidir. Şiirde Hz. Peygamber'in teklifi vurgulanmak istenir. Çünkü son peygamber Allah'la karşılaşmasında yalnız olacaktır. Gece metaforu da burada bir semboldür. Yalnızlığın, ıssızlığın sembolüdür. Yolculuk gündüz değil de gece gerçekleşmiştir. Yalnızlığın kendisine

has olduğu Allah'a yine yalnız ve ıssızlığın zamanı olan gecede yolculuk yapılmıştır. İsrâ "Gece giden" sözcüğü, "Kur'an'da ismi" ifadesiyle özellikle vurgulanmıştır.

Şairin *Çöle İnen Nur* eserine baktığımızda miracın Kur'an'da olmadığı sadece "İsrâ" yani gece yürüyüşün gerçekleştiği tartışmaları konu edinilir. Necip Fazıl, hem Kur'an hem de hadislerde aktarıldığı gibi miracın ele alınması taraftarıdır. O, bu şiirinde görüldüğü hem Kur'an'ı hem de hadisi işaret etmiştir.

Miraçta zaman ve mekânın normal olmadığı sıra dışı bir yolculuğun olduğu "Zamandan mekândan azattır cismi" ifadesiyle vurgulanır. Zamandan ve mekândan azat olan Allah olduğu vurgulanmak istenir. İnsan aklının bütün metafizik olayları algılamadığı, görünenin dışında zaman ve mekân kavramının miraç olayıyla gerçekleştiği ifade edilir. Günlerin gecelerin alacağı bu yolculuğun bir gecede gerçekleşmesi normal insanın algılayabileceği bir olay değildir. Bu sır olan mekânlarda, sır dolu kutsal insanlar görülür. Hz. Peygamber burada birçok peygamberle konuşmuş ve en son Allah'ın makamına ulaşmıştır. Şair, burada "mahrem meclis" ifadesini Allah ve Hz. Peygamber arasındaki iletişime yorar. Şiirde Allah ile peygamber arasındaki bu görüşme, fiziki ve metafizik bağlamda yapılan en önemli görüşmenin olduğu yansıtılır.

Seven Allah, sevilen ise Hz. Peygamber'dir. Tersinden bir okumayla seven Hz. Muhammed, sevilen ise Allah'tır. Ancak her iki ortak istek, buluşma arzudur. Yolculukta Hz. Peygamber'in arzusu söz konusu olsa da onun nereye, nasıl gideceği Peygamber'in iradesi dışındadır. Yolculuk yapma arzusu içinde olsa da peygamber, yolculuk zaman ve mekânı Allah'ın iradesi dâhilinde gerçekleşmektedir. Şairin vurgulamak istediği hem hadise işaret hem Allah'ın irade ve kudretini göstermektir. Allah'ın irade ve kudreti öne çıkarılırken insanın acziyeti de gözler önüne serilmek istenmektedir. Kur'an'a bakıldığında insan "abd" yani kul, itaat etmesi gereken, mertebesi düşük; Allah ise en yüce yani itaat edilmesi gereken varlıklar olarak tanımlanır. Şiirde, Allah'ın yüceliği pekiştirilmek istenmektedir. Hz. Peygamber'in yolculuk sırasındaki götürülüşü kulun Allah önündeki zayıflığına da işarettir. Cenab-ı Allah Hz. Peygamber'e bu hadiseyi lütfetmiştir. Muhammed Hamidullah, Hz. Peygamber'in Taif'teki başarısızlığının ardından onun Allah'a olan inancının daha da pekiştiğini söyler. Bu koşullar içinde Hz. Peygamber'in ilahi bir ödülle layık görüldüğünü ifade eder (Hamidullah, 113). Bu ilahi ödül ise miraç hadisesidir.

Hz. Peygamber, Cebrail (as)'ın onu Allah'ın huzuruna yalnız çıkması gerektiğini söylediğinde Hz. Peygamber bunun yollarını arar.

Sordu: "Artık nasıl erişmek kabil?"

Yok mu bir destek...

Kendini aşka sal, dedi Cebrâil;

Aşk erdirir tek...

Aşka teslim oldu. Nurdan çağlayan...

Engelsiz geçit... (Kısakürek, 69).

Necip Fazıl şiirinin bu bölümünde, Allah'a ulaşma yolunun ancak aşktan geçtiğini vurgular. Tabi burada konuşturulan Cebrail (as)'dır. Allah'a ulaşma arzusunun dürtüsü ise onu bilme, onu tanımak istemesidir. İlahi aşkı, tasavvuf penceresinden sunulmasına yardımcı olan kutsi hadis, arayış arzusunun temelini oluşturur: "Bilinmeyen gizli bir hazine idim, bilinmek istedim, bilineyim diye halkı (kâinat) yarattım" (Acluni, Keşfü'l-Hafa, II/132). Hz. Peygamber'in Allah'a cismani olarak ulaşma serüveninin en son kapısı aşktır. Gerçeklik algısı dışında olan miraç hadisesi, insan duyguları içerisinde en kompleks

ruh hali olan aşkı da konu eder. Bu aşk konusunu hadiseye dâhil eden ise şairdir. Ancak gerçek âşık Allah'a ulaşabilir.

Yunus Emre, "Gönül gözü görmeyince hiç baş gözü görmeyiser" mısrayla aşkın kapısının kilidinin gönül gözü olduğunu vurgular. Somut ve maddi dünyada Allah'a ulaşmak söz konusu değildir. Ancak gönül göz kapısı açık olanların Allah'a ulaşabilmeleri söz konusudur. Cebrail (as)'nin söylemek istediği de budur. Allah'a ulaşma dünyadan sıyrılmayı gerektirir. "*Mârifet kalbin aydınlığında doğar. Şüphelerden arınmış, vuzuha ermiş bilgiye ancak bu şekilde ulaşmak mümkündür.*" (Ayvazoğlu, 1999: 86). Şiirde Hz. Peygamber, Cebrail (as)'nin son merhalede gelemeyeceğini öğrenince ona; Allah'a nasıl ulaşması gerektiğine dair soru sorar. Bu sorunun cevabı ise aşka teslim olunmasıdır.

İbn Hazm, aşkın tarifini "*Aşkın mâhiyeti hakkında görüş birliği yok. Bin çeşit şey söylenmiş. Ben kendi hesabıma, şöyle düşünmekten yanayım: İnsanların ayrı ayrı ruhları başlangıçtaki özlerine yükselerek sevginin içinde birbirlerine kavuşuyorlar.*" (Hazm, 2022: 19) şeklinde aktarır. Şiirde "*Seven, sevilenle buluşmak diler.*" (Kısakürek, 68) mısraı da bu tanımla paraleldir. Aşk, kavuşma arzusunu tetikler. Allah'a kavuşma konusunda engel yoktur. İnsanın maddeden arınması ve kavuşma arzusu yeterlidir.

Aşkların temelini güzellik oluşturur. Allah güzelliğin kaynağıdır. Bir başka ifadeyle nurun kaynağıdır. Allah'a karşı hissedilen aşk, mânâ ve ruhla ilgilidir. Kendini arayan insan ruha yönelir. Bu yönelişte birçok duygu ve davranış vardır: heyecan, coşku, vecd ve ızdırıp. Fanilik, baki olanda kaybolur yani erir (Pala, 2004: 38). Şiirde Hz. Peygamber'in heyecanlı olduğu imajı verilmiştir. Cebrail (as)'ın onu yalnız bırakması gerektiği anda peygamber bir an heyecan ve vehme kapılarak destek olup olmadığını sorar: "Artık nasıl erişmek kabil? Yok mu bir destek..." . Aşğın maşukla kavuştuğu anın heyecanı mısralara yansıtılmak istenir.

Mevlâna, aşkı tarif etmenin en kolay cümlesini "*onun ne olduğunu ona vardığımız zaman bileceğiz.*" (Rustom, 2014: 81) şeklinde aktarır. Aşk ona göre insan düşüncesinin ve dilinin sınırlandıramayacağı engin bir olgudur. Bu yüzden aşkı deryaya benzetir. Aşkı ifade edememek aslında bir sırdır. Bu sır ise bizim varoluşumuzun temelidir. İnsan Allah'a ulaşmaya çalışıyorsa susuzluğunu dindirme ihtiyacından ötürüdür. Bu yüzden insanın arayışı onu Allah'ın kapısına götürmektedir. Bu da demek oluyor ki Allah, "*bizim hayatımızda pasif bir oyuncu değildir.*" (Rustom, 84). Aşk deryasında yok olmayı Necip Fazıl şiirinde "nurdan çağlayan" ile ifade eder. Nur çağlayanı tıpkı Mevlâna'nın deryası gibi engin ve sonsuzdur.

Sûfilerin asıl ulaşmak istedikleri vatan ruhlar âlemidir. İnsan bu dünyada geçicidir. O, bu âlemde gariptir. Garip olan gurbettedir, vatanından ayrı düşmüştür. "*Garip, gurbette bulunan, yâd ellerde olan, vatanından ayrı düşen; hâlimden anlamayan, duygu ve düşüncelerine yabancı kalan kimseler arasındadır. Cahiller arasında âlim, fâsid ve fâsıklar arasında takvâ, sâlah ehli gariptir.*" (Gündoğdu, 2007: 135). Hz. Peygamber'in Taif'te uğradığı zulüm ve hakaret, onu garipler arasına sokmuştur. Akabinde gelen isrâ ve miraç hadisesi ise Allah'ın garip kuluna armağan ettiği bir lütuf olarak görülür.

Necip Fazıl, *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu* adlı kitabında Miraç hadisesinin sırlarla dolu aklın eremeyeceği, ulaşamayacağı olayların maddi gözle anlaşılamayacağını vurgular. Özellikle ruh ve beden arasındaki düalizmi, ruhta letâfet bedende ise kesâfet diye adlandırır. Bir kalp örnek gösterildiğinde öncelikle zahiri gözle et parçası olarak tarif edilir. Ancak ona taalluk eden nurani kuvvet ise ruhtur (Kısakürek, 1984: 108). "*Batı mütefekkirlerine (düalizme) inanan, insanda iki insan gören, telâkkileri bu vahdeti görmekten acizdir. İki kişinin bir kişi değil... Ama bir kişide birleşiyorsun! Bir kelimesi*

daha yok Batı'nın... Bu da nurdur! Nur... Ne kadar nura ait kelime kullansalar kullansınlar bu basit ışığın kemiyet derecelerine göre fark eder hiçbir zaman 'nur' kelimesi yerine geçmez. Nur bizde ışığın mefkûresidir. Işığın arayıp da tâbi olduğu görünmez sultanıdır nur!" (Kısakürek, 1984: 124). Onun şiirinde geçen "nurdan çağlayan" ifadesi Allah (cc) için kullanılmış. Allah'ın nuru sonsuzdur. Ona ulaşmak için arınmak gereklidir. Nurun önündeki en büyük muhalefet ise nefistir. Hz. Peygamber, bütün nefislerinden arınarak Allah'ın karşısına çıkma arzusunda bulunur. Şiirde "engel" olarak tanımlanan metafor aslında nefsi işaret etmektedir. Nefis ortadan kalkınca engel de kalkmış olur.

Tasavvufi düşüncede akıl, metafizik unsur ve değerleri algılamada yetersizdir. Mantık ve rasyonel gerçekler reddedilmeden onlar da Allah'a ulaşmanın ayrıca araçları olarak kullanılmalıdır. Ancak mantıkla asıl hakikate ulaşılmayabilir. Asıl hakikate ulaşmak sadece aşk ile gerçekleşir. Aşk ve akıl birbirini tamamlayan iki güçtür. Mevlâna akıl ve aşkı bilgiye ulaşma noktasında önemli iki varlık olarak görür. Ancak aklın işlevi belli bir yere kadar hatta gördükleriyle sınırlıdır. Görünmeyeni ve bilinmeyeni algılamaya ancak aşkın kuvveti yeter (Mevlânâ, 1991: 266). Şiirde "aşka teslim olma" ifadesi tamamen Hz. Peygamber'in maddeden münezzehe olduğuna işaret eder. Miraç hadisesi akıldan ziyade tasavvufi tabirle aşkla açıklanabilecek bir konudur.

Şiirde metafizik yansımalar

Batılı filozoflar metafiziği açıklamaya çalışırken hareket ettikleri iki varlık temel alınır: uzay ve Tanrı. Her ikisi de bilinmezlik ve sonsuzluk açısından birbirine benzemektedir. Metafiziği açıklarken uzay ve Tanrı varlıklarıyla hareket edip fikirlerini temellendirmeye çalışanların başında Descartes gelir. Descartes'in başvurduğu metafizik nedenler ya teolojik ya da bilimseldir. İlahi hakikat bize uzamın gerçekliğini ve ardından uzamın gerçekliğini garanti eder. Kant'ın idealist tezinde ise metafizik, soru ve sorgulamalarla kendini var eder: "Eğer uzay gerçek ise ne sonlu ne sonsuz, ne sonsuza kadar bölünebilir ne de basit parçalardan oluşmuş olabilir." (Bergson, 2017: 42). Aristoteles, metafiziği açıklama ve anlamlandırmada yüzlerce soru sorarak bazı bilinmeyenleri bulmaya çalışır: "Maddenin dışında kendinde neden olan bir şey var mıdır, yoksa yok mu? Bu şey kendi başına var olabilir mi, yoksa olamaz mı? O tek midir, yoksa çok mu? Somut bileşik varlık dışında bir şey var mıdır, yoksa maddeden bağımsız olan bir şey yok mu?" (Aristoteles, 2017: 187). Bu ve buna benzer sorular sıralanarak fizikötesi varlıkların ne denli var olduğu gerçekleri bilim ve metafizik kavramlarla açıklanmaya çalışılır.

Metafizik, fizikötesi yani fizikle açıklanmayacak konuların zihnin düşünme, anlama ve algılamaya çalışma faaliyetleri ile mantık çerçevesinde açıklama konularını barındırır. Bilmek sözcüğü genel anlamda öğrendiğimiz durumları içerir. Ağaçların bitki kategorisine girdiği, yağmuru bulutların oluşturduğu, 2 ile 1'in toplamının 5 etmediği herkes tarafından bilinir. Fizik ile ilgili olan olgular da genellikle görme, keşfetme ve sayılarla açıklanır. Meyvelerin yazın olgunlaştığı dolayısıyla sıcaklığın meyvenin olgunlaşma evresinde etkili olduğu fizikle açıklanacak lineer bir bilgidir ya da içi hava dolu bir nesnenin suya atıldığında batmaması yine bu minvaldedir. Daha ötesi bilgiler de bilim ile açıklanır. Bilim en nihayetinde fizik ile ilgilidir. Görünen ve algılanan bütün basit ya da uğraş isteyen bilgiler fizik ile ilgilidir (Bergson, 2107: 9).

Leibniz, metafiziği sorgularken Tanrı'yı esas alma girişimindedir. Özellikle Hristiyan dini temel alınarak fikirler beyan edilir. Skolastik düşüncenin ana eksenini Tanrı'nın en mükemmel olduğu görüşüdür. Tanrı mükemmel ve en kudretlidir. Dolayısıyla onun varlığı istediği şekilde yaratma gücü vardır. Bu fikir sadece skolastik felsefede değil bütün ilahi dinlerde söz konusudur. Tanrı'yı insan gözünde bu denli

mükemmel kılan bilinmezlik ve ulaşılamamazlık düşünceleridir. Tanrı'yı bu denli yüce kılan değer in ardında yatan güç ise aşk ve sevgidir (Leibniz, 2014: 67).

Batılı filozofların uzay ve Tanrı'yı soru ve sorgulamalarla açıklamaya çalışma çabasının yanında Müslüman düşünürlerin metafiziği Kur'an esaslı Allah'ı anlama ve anlamlandırma tezi bulunur. Sadreddin Konevî, *Miftah'ul Gayb, Tasavvuf Metafiziği*, adlı kitabında metafiziğin asıl mevzusunun Hak yani Allah olduğunu vurgular. “*Metafizik mevzusu –ki mevzusu Hak'tır- her şeyi ihata ettiği gibi her ilimi kuşatır. Bu itibarla metafiziğin bir mevzusu, ilkeleri ve meseleleri vardır. Her ilmin mevzusu, metafiziğin mevzusunun fer'i iken başka ilmin ilkeleri ve meseleleri metafiziğin mevzu ve ilkelerinin fer'idir.*” (Konevi, 2014: 32). Bu bağlamda metafizik anlayışı başka disiplinlerle karıştırmamak gerekir. Her disiplin ya da alanın sınırları farklıdır. “*Her ilmin bir mi'yârı vardır ve o mi'yâr sayesinde ilimdeki sahîhler bâtıllardan ve yanlışları doğrularından ayırt edilir. Dil ilminde nahiv, şiirin veznini ve kafiyesini bilmede aruz, nazarî ilimlerde mantık, melodileri bilmek için musiki gibi! Her ilmin değeri mevzusunun değeri ile alakalıdır.*” (Konevi, 36). Heidegger ise metafizik tanımının eşyadan soyutlanması, onun insanın özünde araştırılması gerektiğini savunur (Heidegger, 2003: 23).

Safevîler döneminde yaşamış olan İslam düşünürü Molla Sadrâ *Kitâbü'l- Meşâir, Metafiziğe Giriş*, isimli kitabında ontolojik kısmen de teolojik fikirlerini aktarır. Onun bütün felsefesini metafizik esaslı düşünceler oluşturur. Düşüncelerinin vahiyle mutabık Kur'an temelli bir anlayış oluşturduğu eserine yansır. Ancak ontolojik ve Tanrı'nın varlığı ile ilgili tartışmaları şeffaflaştırma gayreti görülür. Ona göre “*Mâna ve zâhir, aleni ve gizli arasında bir münasebet*” (Molla Sadrâ, 2019: 21) vardır. Özellikle insan aklının ulaşamadığı ya da algılayamadığı metafizik unsurların hikmetini şu ayet ile açıklar: “*Kılıklarınızı değiştirmek ve sizi bilemeyeceğiniz bir neş'ette inşa etmek üzereyiz.*” (Vakıa, 56/61). Miraç hadisesi bu ayetin hikmetiyle açıklanabilir. İnsanoğlunun aklının erişemeyeceği vakıaları Allah dilediğinde gerçekleştirebilir.

Sezai Karakoç, miraç hadisesinin metafizik yönünü normal insan algısıyla yapılmaması Allah'ın en seçkin kuluna fizikötesi bir manevi rütbe olarak algılanması gerektiğini vurgular. “*Biz, namazımızla fizikötesi yolculuğumuzu, gök yolculuğumuzu yaparız. Peygamberin namazını düşünelim; başlı başına, ilâhî cemalî, tecelliye temaşa değil midir? Bir de peygamberin namazının namazı olan 'miraç'ı düşünelim. Artık burada aklın, fiziğin, insanı sınırlayan, durduran hiçbir engelin etkisi kalır mı? Allah'ın meleği Cebrail'i yanına almış, fizikötesi taşıt Burak'a binmiş ve Refref'in hizmetiyle huzlanmış Peygamber için iç âlem, dış âlem, gökler ve ötelere bir anda bir araya gelmiş değil midir?*” (Karakoç, 2013: 141). Necip Fazıl'ın şiirinde temas ettiği noktalardan biri de budur:

“Melek dedi: Burda tamam sınıırım;

Ve akıl tamam!

Davranmak istersem yanar kalırım!

Kıpırdayamam!” (Kısakürek, 69).

Miraç hadisesi tamamen metafizik hadiselerle örülüdür. Akılla açıklanamayacak bu hadiseler silsilesi insanın Allah katında ne denli kıymetli olduğu, Hz. Peygamberin de bu kıymetlilerin en üstünü olduğu vurgulanır. Allah'a ulaşabilen, onun nuruyla şereflenen bir Peygamber'in ne denli kıymetli olduğu satır aralarında verilmek istenir. Meleğe sınır konulup insana sınır konulmayan hadiseyi Necip Fazıl *Çöle İnen Nur* kitabında “*sehl-i mümteni*” yaparak aktarır. “*Ve Allah'ın Sevgilisi, kendisini, tek başına nur fevâresinin içine bırakıp geçiyor ve huzuru buluyor. Meleğe verilmeyip insana verilen sonsuz sır... İlâhî visâl anahtarı...*” (Kısakürek, 2013: 243).

Kısakürek miraca yönelik tartışmalar konusunda tarafını netleştirmekten çekinmez. Bu hadise ile ilgili soruları sorarak fikirlerini açıkça belirtmekten geri durmaz.

“-Bir gecede bir oluş mu; o da uyku halinde mi, uyanıkken mi? Yoksa iki oluş da biri uykuda ve öbürü uyanıkken mi? Mescid-i Aksa'ya kadar olan uyanıkken de ötesi Arş-ı Ala'ya varıncaya dek uykuda mı? Madde gözüyle mi gördü, ruh gözüyle mi? Şu nasıl oldu, nasıl, niçin, neden?” (Kısakürek, 240).

Bu tartışmaların hiçbir anlamı olmadığını gören şair, bu soru silsilesinin ardından özellikle hadis ve ayetler ışığında Allah'ın kudretinin yaratmak istediği hadiseye muktedir olduğu ve bunları da tartışmanın anlamsız olduğunu vurgular.

“İmanın yarısı olsaydı, yarım imanlı diyeceğimiz sınıf da şöyle der:

- Miraç sâde ruhîdir, cismanî değil.

Derin mü'min ise tam bir esrar anlayışı içinde hükmünü verir.

Miraç haktır ve hem ruhanî hem de cismanîdir. Cisim ve ruh beraber... Allah'ın kudretini ölçmeğe de kimsede ve hiçbir akılda mecâl yoktur. Dış şekil bir kere de sapasağlam çevrelendikten sonra teferruat üzerinde her türlü çekişme kabadır. Çekişenler, aşk ve zarafet ve ürperti cepheleri noksan olanlar...” (Kısakürek, 240).

Şairin *Çöle İnen Nur* kitabı, Hz. Peygamber'i bütün yönleriyle ele alan çağdaş bir siyer örneğidir. *Miraç* şiirini de barındıran *Esselâm* kitabı nesrin yanında nazımın yokluğu hissedilerek kaleme alınmıştır. *Miraç* şiiri hem tartışmaların gölgesinde günümüze kadar gelen miraç hadisesinin Necip Fazıl'daki yansımaları hem de bu tarihi olayın estetik yanını okura sunar. Şair, *Çöle İnen Nur* kitabında miraç tartışmalarına girerken şiirinde ise hadiseyi sözcüklerin büyüsunü kullanarak estetik bir şekilde sunumunu yapar. Bergson'un metafizik bir kavram olan sezgi metaforu Necip Fazıl'ın bu şiirinde vücut bulur. Ruhun varlık ve gücünün aklın gücünden daha kıymetli olduğu vurgusu satır aralarına yansımaktadır (Okay, 2004: 59). Bergson'un metafizik anlayışını özümseyen Necip Fazıl'ın düşünce dünyasında miraç hadisesini de içtenlikle benimsediği görülür.

Necip Fazıl'ın şiirlerinin genelinde görülen korku, ürperti ve ölüm temalarına bu şiirde rastlanmaz. Şiirde daha çok Allah'a ulaşma ve peygamber sevgisi göze çarpar. Tasavvuf felsefesini tamamen içselleştiren şair, insanın varlık gayesinin Allah'a kulluk etme olduğunu her fırsatta dile getirir. *Miraç* adlı şiirinde de okurun miraç hadisesinde yaşananları doğru anlaması, şairin bu hadiseye yönelik tartışmalarda nerede durduğu da yansıyan yönlerden bazılarıdır. Tamamıyla metafizik yaşantılar ve düşüncelerle örülü miraç olayında tek hakikatin Allah ve hakiki yol göstericinin ise Hz. Peygamber olduğu anlayışı göze çarpmaktadır.

Allah, “Ehad” vurgusu

Tanrı'nın varoluşu konusu klâsik metafiziğin en ünlü konulardandır. XI. yüzyılda yaşamış olan Anselmos'un “kendisinden daha büyük hiçbir şey kavranamayan” ifadesiyle Tanrı'nın düşüncede varlığını kanıtlamaya çalışma çabası kendisinden sonrakilere de bir ilham oluşturur. Descartes, Spinoza, Leibniz, Hegel gibi düşünürler bunu kabul ederek metafizik felsefelerini oluştururlar. XIII. yüzyılda yaşamış olan Aziz Thomas, dünyanın hareket etmesinin sebebini bir hareket ettiriciye bağlayarak Tanrı'nın varlığını bir güç olarak yansıtır. Bu fikir sonraları Teizmin ana kabulünü oluşturur. Batılı düşünürler XVIII. yüzyıla kadar Tanrı'nın varlığını genellikle kabul ederek bir kanıt dayandırma çabası içine girmişlerdir. Hume ve Kant'ın Tanrı'ya yönelik nedensellik ve kanıt arayışının doğru ve gerekli olmadığı fikri yaygınlık kazandı. Onlara göre nedensel kanıt zorunlu değildir. Eğer zorunlu bir varlık kavramına Tanrı'nın tekabül ettiği doğrusya zorunlu olabilecek her şeyin Tanrı olarak kabul edilebileceği

gerçeği söz konusudur. Darwin'in evrim teorisi ise Tanrı'nın varlığına yönelik farklı bir bakış oluşturur (Cevizci, 2001: 35). Bu düşünceler, yüzyıllar boyunca tartışılmış her görüşün az ya da çok savunucusu olmuş günümüzde ise hala Tanrı'nın varlığı tartışması güncelliğini korumaktadır.

İslâm'da Tanrı varlığı daha çok örneklerle ispatlanmaya çalışılır. Bunun öncülerinden biri de İbnü'l-Arabî'dir. "Varlık tek bir evdir. Evin sahibi de birdir. Yaratılmışlar Allah'ın bu evin içine aldığı kullarıdır." (Demirli, 2009: 169). Varlıktan kasıt, içinde bulunulan dünya ve hatta evrendir. O evi inşa eden ve sahibi olan bir tek varlık vardır o da Allah'tır. Burada Tanrı'nın varlığı, teklifi ve kudreti vurgulanmak istenir. Sadreddin Konevi, Allah'ın varlığını bir giz olarak görür bunu görebilmenin hikmetle olabileceğini ifade eder. Bu görüşünü sunarken hokka, mürekkep, konuşma ve yazı örneğini verir: "Hokkayla mürekkep Hakk'ın varlık ve bilgi olarak kendilerini ihata etmesi açısından imkân mertebesi ve içermiş olduğu mümkünlerin bir benzeridir. Mümkünlerin hakikatleri; hokkadaki ve konuşanın bilgisinde ve zihnindeki gizli harfler gibidir." (Konevi, 88). Molla Sadra ise varlığın tahkiki üzerindeki düşüncesi, varlığın sebep ve sonuç neticesinde olmasına bağlar. Bir varlık olmasaydı diğer varlıklar olmazdı. En önce olan varlık bütün varlıkların sebebi sayılır. O da öncesiz ve sonrasız olan Allah'tır (Sadra, 46). Müslüman düşünürler önce inanmışlar sonra tartışmışlardır. Onlara göre Tanrı vardır bütün diğer varlıklar da ondan dolayı vardır.

Necip Fazıl *Hesaplaşma* adlı kitabında Allah'ın varlığını bir mü'minle tartışan kişinin ipe un sermeye çalıştığını dile getirir: " 'Allah var mıdır, yok mudur?' diye münakaşa edenler, derin bir mü'minin önünde gülünçtür. Çünkü hakikat de insandaki tecellisiyle Allah'ın kuludur. Ve Allah kulunun tasdikine muhtaç değildir!." (Kısakürek, 1993: 103).

Edebiyat dünyasında hem Batı hem de İslâm felsefesine vukufuyetini ispat etmiş şair, Allah'ın varlık ve teklifiğini *Miraç* şiirine de yansıtır.

O erişti, nasıl erişsin tabir?..

Had ötesi had...

Bir O, tek kul, bir de sayı üstü BİR

Allah ki ehad... (Kısakürek, 1973: 69).

Hız. Peygamber'in göğe yükselip Allah ile buluşması akılla izah edilecek tarafı ve tanımı yapılamamaktadır. Şair zaten bunun tabir ve tarifinin olamayacağını vurgulamak ister. Ve bir sınırsızlık söz konusudur. Sınırsız olan şeyin akılla izahı kolay değildir. Şair "had" ifadesini pekiştirerek kullanmış, burada yaratıcının sonsuzluğuna işaret etmiştir. Allah'ın birliği ve teklifi sayı ile açıklanamayacağı için "BİR" sözcüğü büyük harflerle yazılmıştır. "Ehad" her ne kadar bir ve tek anlamına gelse de şairin ona yüklediği sonsuz, eşsiz ve sürekli bir tekliktir. Allah'ın varlığı ve birliği konusunda şiirin bütününe yansıyan koşulsuz ve tartışmasız bir kabullenme göze çarpar.

İktibaslarla örülü şiirde "bir" imgesi sınırsızlıkla özdeşleştirilmektedir. Bu da Allah'a atfedilmiştir. "Bir o, tek kul" yalnızlık içinde yoğun ve ayrıcalıklı bir görüşmeyi işaret etmektedir. Allah ve elçisinin buluşmasını sıra dışı metaforlarla yansıtarak şair bir sehl-i mümteni örneği ortaya koyar. İnsanlığın kurtarıcısı olarak görevlendirilen peygamberin "Zamandan, mekândan azat" olan yaratının birliği ve teklifi ile sonsuzluğu arasında önemli bir bağın kurulduğu okura sunulur.

Sonuç

Arap edebiyatında mensur olarak ele alınan mî'râciyye türü Fars ve Türk edebiyatında daha çok manzum olarak kaleme alınır. Müstakil bir tür olarak ele alındığı gibi mesnevilerin içinde bir bölüm şeklinde de aktarılır. Türklerde ilk örneğini, Çağatay sahasında Hakîm Süleyman Ata yazmıştır. Anadolu sahasında ise birçok tercüme eser görülür. Müellifleri belli olmayan bu eserler manzum mî'râciyyelere kaynaklık teşkil eder. Müstakil bir şekilde değil de mevlit türünün içinde yer alan miraç hadisesinin en ünlü eseri ise Süleyman Çelebi'nin kaleme aldığı *Vesiletü'n Necât*'tir. Özellikle Lâmiî Çelebi'nin ele aldığı şiirinden sonra divan şairleri mî'râciyye türünde şiir kaleme almayı gelenek haline getirirler. Ancak XIX. yüzyıldan sonra neredeyse hiç kaleme alınmayan bu tür, az da olsa Cumhuriyet sonrası İslâmî söylemi benimseyen yazarlar tarafından ilgi görmeye devam eder. Bu şairlerden biri de Necip Fazıl Kısakürek'tir.

Tasavvuf ve metafizik anlayışları şiirlerinde esas alan dehası kendinden mülhem Necip Fazıl'ın şiirlerinin çoğunda din temasını görmek mümkündür. Şair, Allah dostu olarak kabul edilip halkça muteber sayılan Seyid Abdülhâkim Arvasi ile tanıştıktan sonra sanat anlayışı ve hatta poetikasının merkezine dini koyar. Necip Fazıl, başta *Batı Tefekkürü ve İslâm Tasavvufu* adlı kitabında Batı'nın dünyevi ve maddeci anlayışını ispat ve bilim yoluyla eleştirip İslâm'ın insana evrensel bakışını, maneviyatı ve merhameti temsil edişini birçok felsefi ve sosyolojik argümanlarla destekleyerek İslâm medeniyetinin yüceliğini okura sunma gayreti içerisine girer. Bu gayret birçok eser ve taraftarda vücut bulur. Özellikle *Çöle İnen Nur* ve onun bir manzum versiyonu olan *Esselâm* şiir kitabında Hz. Peygamber'i bütün yönleriyle ele aldığı görülür.

Esselâm kitabında yer alan *Miraç* şiiri, Hz. Peygamber'in isrâ ve miraç hadisesini konu alan lirik bir şiir olmakla birlikte Necip Fazıl'ın bu hadiseye yaklaşımını da yansıttığı görülür. Özellikle tartışmalar ışığında günümüze kadar gelen bu olayı şair, sadece Kur'an'daki şekliyle değil hadis ve sünnette nasıl geçiyorsa o şekilde şiirine yansıtır. Hz. Peygamber'in Allah'la buluşma serüveni neredeyse bütün yönleriyle ele alınmıştır. Özellikle Cebrail (as) ile olan diyaloglar bir bilge adam arketipi örneği sunmaktadır. Peygamber'e rehberlik eden Cebrail (as)'nin yol gösterici rolü şiirin bütününe yansır.

Şiirde geçen Allah aşkı, şairin tasavvuf ve etkilendiği Seyid Abdülhâkim Arvasî Hazretlerinin onda bıraktığı izlerin bir sonucu olduğu görülür. Hem Batılı hem de İslâm düşünürlerini iyice özümseyen yazar, İslâm'ın manevi yönü ve insanın iyisine hizmet ettiği anlayışını temel alan fikir dünyası ile Batı'nın madde üzerine inşa edilmiş zihin dünyasını eleştirel bir bakışla yansıtır. Tam anlamıyla teslimiyetin olması gerektiği ancak o şekilde aşk deryasına dalmabileceğini vurgular. *Miraç* şiirinde de özellikle nefsin dünyanın bütün hevâ ve hevesinden vazgeçtiği, Allah'ın nuruyla şereflenme arzusu içinde olunması gerektiği ele alınır. Şairin şiirde vurguladığı, Allah nurdur ve en güzel odur düşüncesidir. Peygamber ise ona âşık bir rehberdir. Bu şiirde yansıyan ise Peygamber'in onunla buluşma arzusudur.

Miraç şiirinde metafizik imgelerin yoğunluğu göze çarpan tespitler arasındadır. Özellikle Bergson gibi metafizik olay ve durumları irdeleyen ve onlarla ilgili yazılar kaleme alan Necip Fazıl, bu konu üzerinde de fikir öne sürer. Tanrı'nın varlığı konusunda madde ve ruh ilişkisi çerçevesinde düşünceler geliştirir. Tamamıyla metafizik olaylarla örülü miraç hadisesi, Allah'ın nurdan bir varlık olduğu ve Hz. Peygamber'i onu elçi tayin ettikten sonra kendisini huzuruna kabul ettiği ile ilgili ifade edilen hadisleri içtenlikle benimsediği görülür. Sadece *Kur'an'ı Kerim* referans alınmamakta aynı zamanda hadis ve sünnette miraç hadisesi ile geçen bütün söylemler kabul edilerek şiir kaleme alınmıştır. Bunun yanında özellikle Allah'ın birliği, teklifi ve kudreti "ehad" ifadesiyle pekiştirilir. Dünya ve evrenin onun yarattığı

ve Hz. Peygamber'in de onun en kıymet verdiği insan olduğu şiire ayrıca yansır. Bütün bu bilgiler ışığında hem Batılı hem de İslamî argümanları içselleştiren yazar, İslam'ın her anlamda sıkı bir savunucusu olur. Yazar, bunu yaparken Batı'nın düşünce dünyasına oldukça eleştirel yaklaşır. *Miraç* şiirini de tartışmaların uzağında edebi ve estetik bir üslupla okura sunar.

Kaynakça

- Akar, M. (1987). *Türk Edebiyatında Manzum Miraçnâmeler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Apak, A. (2010). *Ana Hatlarıyla İslam Tarihi I*. İstanbul: Ensar Yayıncılık.
- Aristoteles. (2017). *Metafizik*. (Çev.: Ahmet Arslan). İstanbul: Divan Kitap Yayıncılık.
- Ayvazoğlu, B. (1999). *Aşk Estetiği*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Bergson, H. (2017). *Metafizik Dersleri*. (Çev.: B. Garen Beşiktaşlıyan). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2001). *Metafiziğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çelebi, S. (1954). *Vesiletü'n Necât*. (Hzr. Ahmed Ateş). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Demirli, E. (2009). *İslam Metafiziğinde Tanrı ve İnsan*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Develioğlu, F. (2003). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Furi, S. M. (2022). *Peygamber Efendimizin Hayatı ve Daveti*. (Çev.: İbrahim Kutlay) İstanbul: Risale Yayınları.
- Gündoğdu, C. (2007). "Aşık Sümmânî'de Aşkın Metafiziği", *Tasavvuf*, 8, (18), 113-154.
- Hamidullah, M. (2009). *İslâm Peygamberi*. (Çev.: Yazgan, M.) İstanbul: Beyan Yayınları.
- Hazm, İ. (2022). *Güvercin Gerdanlığı*. (Çev: Cemal Aydın) İstanbul: Sufi Kitap.
- Heidegger, M. (2003). *Metafizik Nedir?*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- İsen, M. (2009). *Eski Türk Edebiyatı*. İstanbul: Grafiker Yayınları.
- Karakoç, S. (2013). *Fizikötesi Açısından Ufuklar ve Daha Ötesi III Doğum Işığı*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Keleş, R. (2018). *Divan Şiirinde Mi'râciyye Kasideleri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Kısakürek, N.F. (2013). *Çöle İnen Nur*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Kısakürek, N. F. (1993). *Hesaplaşma*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Kısakürek, N. F. (1984). *Batı Tefekkürü ve İslam Tasavvufu*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Kısakürek, N. F. (1984). "Miraç". *Esselam*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Konevi, S. (2014). *Miftâhu'l Gayb- Tasavvuf Metafiziği*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Leibniz, G. W. (2014). *Monadoloji Metafizik Üzerine Konuşma*. (Çev: Atakan Altınörs). İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Mevlânâ, C. R. (1991). *Mesnevî*. Ankara: MEB Yayınları.
- Molla Sadrâ. (2019). *Kitâbü'l Meşâir, Metafiziğe Giriş*. İstanbul: Endülüş Yayınları.
- Oğuzbaşaran, B. (1983). *Necip Fazıl'ın Şiiri*. İstanbul: Kültür ve Sanat Yayınları.
- Okay, M. O. (2004). "Necip Fazıl Şiiri ve Poetikası", *Doğumunun Yüzüncü Yılında Necip Fazıl*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 52-67.
- Pala, İ. (2004). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Rustom, M. (2014). *Sufî Metafiziği*. İstanbul: Nefes Yayınları.

Sarıçam, İ. (2002). *Hız Muhammed ve Evrensel Mesajı*. Ankara: DİB Yayınları.

Timurtaş, F. K. (1972). *Yunus Emre Divanı*. İstanbul: Kervan Kitapçılık.

Yaman, B., Dikmen, M. (2006). "Metin Ve Resim Bakımından Mi'racnâme (Paris Bibliotheque Nationale, Turc 190) Ve İlâhî Komedyadaki Benzerlik Üzerine Bir Karşılaştırma", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (16), 147-168.

Yavuz, S. S. (2020). "Miraç", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 30., 132-135.

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

30. İbrahim Tırsi'nin "eğlence" redifli gazeli üzerine

Kudret Safa GÜMÜŞ¹

APA: Gümüş, K. S. (2023). İbrahim Tırsi'nin "eğlence" redifli gazeli üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 510-519. DOI: 10.29000/rumelide.1379186.

Öz

Sosyal hayatın hemen hemen her yönünü bünyesinde barındıran klasik Türk edebiyatı, eğlenceleri ve eğlencelere dair unsur ve ritüelleri de ortaya çıkarması bakımından kayda değerdir. Klasik Türk edebiyatı şairlerinin eserlerine yansıttıkları söz konusu ritüel ve unsurlar, Osmanlıdaki eğlence kültürünü gösteren önemli vesikalar niteliğindedir. 18. yüzyıl klasik Türk edebiyatı şairlerinden biri olan İbrahim Tırsi, günlük hayata ilgili konular başta olmak üzere; eğlence, giyim-kuşam, yemek gibi sosyal hayatın hemen hemen tüm alanlarını şiirine yansıtmıştır. Tırsi, şiiri eğlenmek ve eğlendirmek için bir araç olarak görmüştür. Onun şiirlerinin hezliyat tarzında olduğu, hezl türünün önemli örneklerini verdiği bilinmektedir. İbrahim Tırsi'nin şiirde benimsediği söz konusu üslup, şiirlerinin içeriğini komik bir hâle getirmiştir. Bu çalışmada, İbrahim Tırsi'nin klasik Türk şiiri geleneğinde görülen eğlence geleneğinden kısmen ayrılarak komik ve gülünç durumda olduğunu ifade ettiği, somut verilere dayanan "eğlence" redifli gazeli incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Şiiri, İbrahim Tırsi, Hezl, Eğlence Kültürü

On İbrahim Tırsi's ghazals with "eğlence" redif

Abstract

Classical Turkish literature, which includes almost every aspect of social life, is very important in terms of revealing entertainments and elements and rituals related to entertainment. The rituals and elements that the Diwan poets reflected in their poems are important documents showing the entertainment culture in the Ottoman Empire. İbrahim Tırsi, one of the poets of the 18th century classical Turkish literature, focuses on topics related to daily life, especially; he reflected almost all areas of social life such as entertainment, clothing and food in his poetry. Tırsi saw poetry as a tool for entertaining and entertaining. It is known that his poems are in the hezliyat style and he gives important examples of the hezl. The style in question adopted by İbrahim Tırsi in poetry has made the content of his poems funny. In this study, the ghazal with "eğlence" redif based on concrete data, which İbrahim Tırsi says is in a funny and ridiculous situation by partly departing from the entertainment tradition seen in the Classical Turkish poetry tradition, has been examined.

Keywords: Classical Turkish Poetry, İbrahim Tırsi, Hezl, Entertainment Culture

1.Giriş

İnsanoğlu, günlük yaşamın sıradanlığından kurtulmak için eğlenceyi bir dinlenme ve rahatlama aracı olarak görmektedir. "Neşeli ve hoş vakit geçirmeye yarayan ve oyun, yarış, mûsiki, raks gibi şeylerin genel adı olan eğlencenin Arapça karşılığı "lehv"dir. Arapçada bundan başka umumi olarak eğlence

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray, Türkiye), kudretsafagumus@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1276-3406 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379186]

anlamına gelen veya bazı eğlence türlerini ifade eden "ferah" ve "semer" gibi kelimeler de vardır" (Bozkurt, 1994: 483).

Sosyal hayattan kopuk olmayan klasik Türk edebiyatı şairlerinin çeşitli edebî sanatlarla eğlenceleri ve eğlencelere dair unsur ve ritüelleri şiirlerine yansıttıkları yapılan çalışmalar ile ortaya çıkarılmaktadır. Klasik Türk şiirinde eğlence kültürüne genel olarak bakıldığında, işret meclisi de denilen eğlence meclislerinde meclis erkânı ve çeşitli ritüeller şiirlere konu olmuştur. Eğlence meclislerinde; mahbûb, mutrip, sâkî, nedim gibi meclis erkânı yer alırken; şarap, meze, micmer, mum gibi eğlence unsurlarıyla birlikte; çeng, def, erganon, kanun, kemân, kûs, nekkâre, nefir, ney, rebâb, saz, tabl, tambur, ud gibi mûsikî aletleri de bulunmaktadır (Zöhre, 2017: 2322-2343). Söz konusu unsurlar, klasik Türk şiirinde hemen hemen her şairin şiirlerinde yer verdiği, geleneğin birer ürünü olarak ortaya konulan eserlerde işlenmiştir.

Osmanlı devletinde çok farklı milletlerin bulunmasıyla birlikte, bunların farklı dinî ve kültürel yapıda olmaları farklı eğlence tarzlarını ortaya çıkarmıştır. Osmanlılarda cülûs, doğum, sünnet, evlenme, bayram, kandil, hırka-i şerifin sergilenmesi, surre alayının yola çıkarılması gibi vesilelerle eğlenceler tertiplenir, yapılan şenliklere genellikle "donanma" veya "sûr" denilirdi. "Sûriyye" yahut "sûrnâme" adı verilen manzum veya mensur eserler bu eğlence ve şenliklerin ihtişamı hakkında geniş ölçüde bilgi verir niteliktedir (Bozkurt, 1994: 485). Osmanlıda eğlencelerle ilgili önemli vesikalardan biri olan surnâmeler, yazıldığı döneme ilişkin bilgilerin yanı sıra sosyal hayata yönelik birçok bilgiyi ortaya çıkarmaktadır. Surnâme, sözlükte "dügün, ziyafet, şenlik" anlamına gelen Farsça "sûr" kelimesiyle "mektup, yazılı belge" mânâsındaki "nâme"nin birleşmesinden oluşmuştur (Aynur, 2009: 565).

Klasik Türk şiiri türleri olan "tevhid, münacat, naat, miraciye, methiye, fahriye, mersiye, hicviye, sakiname, surname, şehrengiz, pendname ve ismini sayabileceğimiz daha pek çok edebî türden biri olan hezl² yahut tehzil³; başlangıçta manzum ve mensur metinlerde, bazen bir hikâyede bazen de bir kıt'a yahut tarih beytinde; kimi zaman hiciv kimi zaman ise latife ile iç içedir. Hezl, 16. yüzyıldan itibaren edebî bir ıstılah olarak daha belirgin bir hüviyet kazanmıştır. Öyle ki bu yüzyıldan itibaren hezl maksatlı müstakil eserler, mecmualar⁴ vücuda getirilmiştir" (İpek, 2018: 7).

Klasik Türk edebiyatında mizahî yönü ön plana çıkaran metinler incelendiğinde; kişilerin birbirlerine üstünlük sağlama çabası neticesinde çoğunlukla alay, dokundurma ve küçük görme gibi söylemlerin ön plana çıktığı görülebilmektedir. Bunun yanı sıra ahlak ve davranış bozuklukları, bazı olumsuz şahsiyetlerin hicvedilmesi ve alaya alınmasının toplum vicdanında sağladığı rahatlama duygusuyla ortaya çıkan ironi ve şairlerin mizaçlarındaki muziplik ve kaşmerlik gibi hususlar klasik Türk edebiyatı

² Esasen klasik Türk şiiri geleneğinde bu tür şiirler bir hayli bulunmaktadır. Mantıkî, Cafer Çelebi, Gazalî, İshâk Çelebi, Bâhâî-i Küfrî, Güfî Ali, Kubûrîzâde Hevâî, Ebubekir Kânî, Sürûrî gibi birçok şairin hezl türünde eser verdiği görülmektedir.

³ "Türk edebiyatında hezlin yaygın kullanım şekillerinden biri, şairin bir manzumeye nazîre yazarak meydana getirdiği tehzildir. Daha ziyade içinde bulunulan zaman ve şartları eleştirmek için söylenen tehzilde nükte esastır. Mizahî açıdan yeterince olgunlaşmamış bir tehzil makbul sayılmaz. Tehzil bir kişiyi, bir kurumu veya olayı konu edinebilir. Tehzil ettiği şiire şekil bakımından bağlı kalan şair, fikir ve ifadede özgürce hareket eder. İnce hayaller, zarif nükteler ve bol çağrışimli ifadeler tehzil söyleyen şairlerde görülen en belirgin üslup özellikleridir. Klasik Türk şiiri şairleri içinde Kubûrîzâde Hevâî ile Sürûrî'nin hicivleri kadar tehzilleri de meşhûrdur" (Pala, 1998: 306).

⁴ "Klasik Türk edebiyatında hezlerini mecmua hâline getiren önemli müellifler şöyle sıralanabilir: İshâk Çelebi (ö. H.944/1537-38; Aşık Çelebi'nin *Meşâirü's-şuarâ*'sında örnekleri vardır), Nihâli Câfer Çelebi (Aşık Çelebi'nin *Meşâirü's-şuarâ*'sında örnekleri vardır), Nev'îzâde Atâî (İÜ Ktp., TY, nr. 319), Bahâî-i Küfrî (İÜ Ktp., TY, nr. 3005), Hevâî (İÜ Ktp., TY, nr. 2816, 3298, 3444), Osmanzâde Tâib (hezleri çeşitli mecmualarda kayıtlıdır), Tırsı İbrâhim (A. Sırrı Levend kitapları arasında, bk. Levend, *Türk Edebiyatı Tarihi*, s. 155), Kânî (İÜ Ktp., TY, nr. 3027, 5604), Seyyid Osman Sürûrî (İÜ Ktp., TY, nr. 1597), Süleyman Fâik (İÜ Ktp., TY, nr. 9577), Bayburtlu Zihni (İÜ Ktp., TY, nr. 9601). Bu mecmualarda yer yer hezliyyât tanımına uymayan, yaşanmış küçük hikâyeler de mevcuttur. Edirneli Güfî (ö. H.1088/1677-78), *Teşrifâtü's-şuarâ* adlı tezkiresinde 106 şairi hezl üslûbuyla anlatmıştır" (Pala, 1998: 306).

metinlerinde mizah ve hiciv unsurlarının ortaya çıkmasına vesile olmuştur (Tanç, 2020: 151-170; Öntürk, 2021: 34).

Asıl adı İbrahim olan Tırsî⁵, 18. yüzyılda klasik Türk şiiri nazım türlerinden biri olan hezliyât⁶ türünün en önemli şairlerinden biridir. O, şiirlerinde “Âbâdî ve âharlı yazı kağıdına mensup” anlamına gelen “Tırsî” mahlasını kullanmıştır (Erdem, 1994: 196-97). Şairin şu ana kadar tespit edilebilen tek eseri *Dîvân*'ıdır. *Dîvân*'nda geçen aşağıdaki beyit, İbrahim Tırsî'nin Uşaklı olduğunu gösterir niteliktedir (Yılmaz, 2001: 67):

“Tırsî aceb mi oynasa etfâl ile hemîn
Anatolıda maskat-ı r re'si Uşaklıdur” (g.65/9)⁸

İbrahim Tırsî, İstanbul'da dönemin hattatlarından Defterdârlik Kalemî Başhalifesi Sinek Ahmed Efendi'den (ö.H.1135/M.1722-23)⁹ resmî yazışmalarda kullanılan dîvânî hattı ve diğer bazı yazı türlerini öğrenmiş ve kâtiplik ve kağıtminliği görevinde bulunmuştur. Onun H.1180/M.1766-67 yılında vefat ettiği bilinmektedir. Kabri, İstanbul Edirnekapı Mezarlığı hâricindedir (Erdem, 1994: 196-197; Fatîh 1272: 251-252; akt. Yılmaz, 2013).

İbrahim Tırsî'nin manzumeleri incelendiğinde, dönemin sosyal hayatına ilişkin veriler elde edilebilmektedir. O, günlük hayatının büyük bir kısmını, eğlenme ve eğlendirmekle geçirmektedir. Ayrıca Tırsî şiirlerinde; Göksu, Bebek, Kâğıthâne, Hisar, Boğaz, Kuruçeşme gibi İstanbul'un önemli mekânlarından sıklıkla bahsetmektedir (Yılmaz, 2017: 13).

İbrahim Tırsî'yi klasik Türk şiirindeki mânâyı hafife alan, söylemi aykırı, uç bir şair olarak değerlendirmek gerekmektedir. O, gelenekte sıkışan şairleri ve hatta kendi şairliğini bile alaya almaktadır (Yılmaz, 2017: 26). Ona göre şair; nüktedân olmalı, değerli söz ortaya koymalı, orijinal sözler söylemeli, mânâsız gazel söylemede usta olmalı ve şiirlerinde eğlence yönünü ön plana çıkarmalıdır. İbrahim Tırsî, kendi şairliğini; dîvâne, kaşmer (muzip), marangoz ve mimara benzetmektedir. Şair,

⁵ İbrahim Tırsî hakkında yapılan bazı çalışmalar için bkz. Hammer-Purgstall, Josef Von (1837). “Tarsî”. *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit*. 4. C. Pesth; Yılmaz, K. (2001). *İbrahim Tırsî ve Dîvân'ı: İnceleme-Metin-Sözlük*. Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi; Yılmaz, K. (2008). “Bir Hezel Şairi Olarak İbrahim Tırsî ve Dîvân'ı”. *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 15:163-184; Tökel, D. A. (2013). “Erken Öten Bir Garip Olarak Tırsî” *Granada Edebiyat*, S: 3, s. 62-67; Aslan, M. ve Keskin Aslan, R. (2019). Tırsî Dîvân'ında Çingeneler. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, Number:7, Spring, p. 29-35; Elbir, B.; Yorulmaz Kahve, M. (2020). Tırsî Dîvân'ında Hayvan Adlarının Kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 230-267. DOI: 10.29000/rumelide.705594.; Yorulmaz Kahve, M. (2021). İbrahim Tırsî Dîvân'ında Yemek Adlarına Ait Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkologia*, (106), 58-75. Gümüş, K. S. (2021). İbrahim Tırsî'nin Kendi Şairliğine ve Şiirine Bakışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 568-586. DOI: 10.29000/rumelide.895975. Nalçacıgil Çopur, E. (2022). İbrahim Tırsî Dîvân'ında Hayvanlar Üzerinden Mizah. *Klasik Türk Edebiyatında Gülmece ve Mizah*, Ankara: İKSAD Global Yayıncılık, ss. 306-327.

⁶ İbrahim Tırsî Dîvân'ında bulunan aşağıda yer alan beyitler, bu duruma örnek olarak verilebilir niteliktedir:

“Bir şi'r-i nâ-şinîde-kühen söylerüm sana
Ma'nası yok vezinde sühan söylerüm sana” (g.3/1)
“Gûş iden elfâz-ı bî-ma'nalarum elbet güler
Dürr-feşân olsam da kimse i'tibâr itmez bana” (g.7/7)

⁷ “İlgili eserin kütüphanelerde yedi nüshası bulunmaktadır: İstanbul Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi Nr. 535, 37 vr.; İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi TY Nr. 2917, 45 vr.; İstanbul Arkeoloji Müzesi Kütüphanesi Nr. 1465, 57 vr.; Süleymaniye Kütüphanesi İzmir Nr. 548; Süleymaniye Kütüphanesi Hâlet Efendi Nr. 668/1; İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi Hafid Efendi Nr. 352; İstanbul Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Kıtaplığı Nr. 257. Bunların haricinde, İbrahim Tırsî'nin dönemin sadrazamı Çorlulu Ali Paşa'ya (ö.H.1128/M.1716-17) takdim etmiş olduğu bir nüsha daha olduğunu bilinmektedir. Ancak bu nüsha daha sonra kaybolmuş ve bunun üzerine *Dîvân*, Mustafa Şânî tarafından 1131/1727'de yeniden tertip edilmiştir (Müstakim-zâde, 1928: 57). Yapı Kredi Sermet Çifter Kütüphanesi Nr. 535'te kayıtlı bulunan *Dîvân*'ın bu nüsha olduğu, istinsah kaydında Şânî tarafından verilen bilgilerden çıkarılmaktadır (Tırsî : vr. 37; Yılmaz, 2008: 166). *Dîvân*'ın tenkitli metni hazırlanmıştır” (Yılmaz, 2001, 2013).

⁸ Parantez içinde verilen sayıların ilki şiir numarasını, sonraki sayı ise beyit numarasını ifade etmektedir.

⁹ Hicri tarihleri Miladi tarihe çevirirken Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumunun “Tarih Çevirme Kılavuzu” esas alınmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. <https://www.ttk.gov.tr/genel/tarih-cevirme-kilavuzu/>.

şairlerinde üstadı bildiği Hevâyî Kubûrî-zâde Abdurrahman Rahmî Efendi¹⁰ (ö.H.1127/M.1715) ve şair dostları Hezarî¹¹ (ö.H.1137/M.1724-25), Şânî¹² (ö.H.1180/M.1766), Adlî¹³ (ö.H.1156/M.1744) ve Aklî¹⁴ (ö.H.1147/M.1734-35)'den, etkilendiği ve ismini andığı şairler olarak bahsetmiştir. İbrahim Tırsî'ye göre şair ise muziplik ve alay ifade etmelidir. Ayrıca şair, kendi şiirini; akarsu, buz, helva, Mudurnu cevizi, reçel ve zürafa heykeli gibi alışılmışın dışındaki unsurlara benzetmektedir (Gümüş, 2021: 572-583).

İbrahim Tırsî, argo ifadelerle yüklü bir şiir tarzını benimsemekte ve bu yönüyle kendinden önceki şiir geleneğinden kısmen ayrılmaktadır. Nitekim O, klasik Türk şiirinin en önde gelen konularından biri olan aşka yer vermez. Onun yerine beşerî hazları dile getirmeyi tercih eder (Yılmaz, 2017: 12). Şiirleri, hezliyât türünde olan İbrahim Tırsî, şiirden amacının eğlenmek ve eğlendirmek olduğunu ifade etmektedir:

"Tırsiyâ gitdükçe kaşmer oldu eş'ârün senün

Mashara eğlencedür bir gayrı dîvân istemez" (g.82/7)

18. yüzyılın başlarında vefat eden İbrahim Tırsî'yi, klasik Türk şiirinin Orhan Veli'si olarak zikreden Dursun Ali Tökel, onun Orhan Veli'den çok daha cesur ve isyankâr bir şair olduğunu belirtmektedir. Tökel ayrıca Türk şiirinde nasır kelimesini ilk defa Orhan Veli'nin kullandığı bilinirken, İbrahim Tırsî'nin ondan yüz elli yıl önce bu kelimeyi ve hatta çok daha uçuk olanlarını kullandığını¹⁵, hemen hemen devrindeki pek çok yemek, tatlı, sebzeler üzerine gazeller yazdığını ifade etmekte, klasik Türk şiirinin bütün estetik ve anlamsal ilkelerini yerle bir etmiş bir şair olduğuna değinmektedir (2014: 76).

İbrahim Tırsî, yaşadığı dönem ve çevrenin günlük hayatıyla alâkalı bütün konularıyla ilgilenmiş, her türlü konuya ironi katmıştır. O, mücerret mefhumlar yerine, gerçek ve somut dünya ile ilgilenmeyi tercih etmiş, sosyal hayatı ironi katarak manzumelerine yansıtmış, ayrıca giyim kuşam, yiyecekler, müzik, zanaatlar gibi sosyal hayatın çeşitli alanlarına alaycı gözle bakmış, eğlenirken eğlendirmeyi kendisine yol bilmiştir. İbrahim Tırsî, geçimini eğlence hayatından sağladığı için bu durum da bu yolu benimsemesine vesile olmuştur (Yılmaz, 2017: 12).

2. İbrahim Tırsî'nin "Eğlence" redifli gazeli¹⁶ ve günümüz Türkçesine aktarımı

Me fâ î lün / Me fâ î lün / Me fâ î lün / Me fâ î lün

Yine bir nev-gazel yapıdum olur yârâne eğlence

Disünler okuyanlar gülerek ammâ ne eğlence

"Yine yeni bir gazel yazdım, (bu gazel) dostlara eğlence olur; (bu gazeli) okuyanlar gülerek (bu gazelin) ne güzel bir eğlence (olduğunu) söylesinler."

¹⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kesik, B. (2014d). Kubûrî-zâde Abdurrahman Rahmî Efendi <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/rahmi-hevayi-kuburizade-abdurrahman> Erişim Tarihi: 11.06.2020.

¹¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kesik, B. (2014a). Kebûterî Mehmet Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kebuteri-hezari-kebuteri-mehmed> Erişim Tarihi: 05.08.2020.

¹² Ayrıntılı bilgi için bkz. Kaplan, Y. (2014). Şeyh Şânî Mustafa Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sani-seyh-sani-mustafa-efendi> Erişim Tarihi: 11.09.2020.

¹³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kesik, B. (2014c). Süleyman-zâde Mehmed Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/adli-suleymanzade-mehmed-efendi> Erişim Tarihi: 18.11.2020.

¹⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kesik, B. (2014b). Eyyübî Aklî Mehmed Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/akli-eyyubi-akli-mehmed-efendi> Erişim Tarihi: 14.10.2020.

¹⁵ Nitekim İbrahim Tırsî'nin Dîvânı'nda geçen; "Nâsur oldı ellerüm orduda çeşme kazmadan Hikmeti gör oldı toprak taşınan gerdel şikest" (g.26/2) beyti bu duruma örnek olarak gösterilebilir niteliktedir.

¹⁶ Bu çalışmada, Kadriye Yılmaz'ın "İbrahim Tırsî ve Dîvânî İnceleme-Tenkidli Metin" adlı eserinde yer alan 182 numaralı gazel esas alınmıştır.

Hoş-âbcı karılar yolda düğünde müşterî bulsa

Satardı kayısı ile kuru kestane eglence

"Hoşafçı kadınlar yolda (gezerken) (veya) düğünde müşteri bulsalar, eglence (olarak) kayısı ile kuru kestane satardı."

Varaklansa gazelleri çıksa bayramlarda meydâna

Gelürdi seyre ser-tâ-pâ olur sıbyâne eglence

"Gazelleri yazılsa ve bayramlarda meydana çıksa, seyre gelen çocuklara baştan ayağa eglence olur."

Ayakdan kalmayalum diyü elden geldiği rütbe

Çıkardum başa hâda bir gazel rindâna eglence

"Kafiyeden (kadehten) geri kalmayalım diye elden geldiği ölçüde, rindlere yakışır şekilde (ortaya) bir gazel çıkardım."

Hevâyîdür bu vâdide bizüm üstâdumuz Tırsî

Olur bu mashara ebyâatumuz yârâna eglence

"Ey Tırsî, bu vadide bizim üstâdımız Hevâyî'dir; bu tuhaf ve komik beyitlerimiz dostlara eglence olur."

3. Gazelin şekil ve muhteva özellikleri

3.1. şekil özellikleri

İbrahim Tırsî'nin "eğlence" redifli gazeline ilişkin şekil özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Nazım şekli	Gazel
Nazım Birimi	Beyit
Nazım Ölçüsü	Aruz Me fâ î lün / Me fâ î lün / Me fâ î lün / Me fâ î lün
Kafiye Örgüsü	aa / ba / ca / da / ea
Kafiye Değeri	"eğlence" redif, "-ân" kafiye-i mürdefe ¹⁷
Mısra Sayısı	10 mısra (5 beyit), 61 kelime

Tablo 1. "Eğlence" Redifli Gazelin şekil Özellikleri

3.2. Muhteva özellikleri

İbrahim Tırsî, gazelinin birinci beytinde, komik ve gülünç tarzda yeniden yeni bir gazel ortaya koyduğunu ve bu gazeli okuyanların gülererek nasıl bir gazel olduğunu ifade etmelerini istemektedir. şair, hezliyât türünde oldukça başarılı örnekler vermiş, okuyanları her daim güldürmeyi amaçlamış, bu durumdan da oldukça keyif almıştır. Onun "eğlence" redifini kullanarak bir gazel yazmış olması da şairlik yönünü göstermesi bakımından kayda değerdir.

¹⁷ Gazele genel olarak bakıldığında iki yer hariç kafiyenin "kafiye-i mürdefe" olduğu görülmektedir. Ancak birinci beytin ikinci dizesi (ne eglence) ile ikinci beytin ikinci dizesi (kestane) kafiye-i mürdefeye uymamaktadır. Eğer revî harfini güzel he (a/e) kabul edersek revî ile aralarında harekeli (nun) bir harf bulunduğu için bu durumda kafiye, kafiye-i müessesese olmaktadır. Fakat bu durumda da diğer beyitlerdeki "sıbyâna", "rindâna" ve "yârâna" kelimelerindeki a/e sesleri yönelme bildirmekte, bu durum da anlam açısından sorun teşkil etmektedir. şairin gazelin dördüncü beytinde de ifade ettiği gibi, kafiyeden geri kalmamak için elden geldiği kadar kafiyeyi dikkate aldığı görülmektedir.

Şair, gazelinin ikinci beytinde düğün geleneğinin yanında ince bir mânâ ile tevriye sanatını kullanarak hafif meşrep kadınlara da gönderme yapmıştır. Düğünlerde ya da gelin evlerinde misafirlere hoşaf¹⁸ ikram edildiği ritüelinden hareketle söz konusu durumu fırsata çevirmek isteyen kadınlar, düğünlerde hoşaf ikram edildiğini görünce yolda hoşaf malzemesi olan kayısı ve kuru kestane¹⁹ satmışlardır.²⁰ Şair, kadınların fırsatçı oluşu ile birlikte hem pazar mazmunu hem de hafif meşrep kadınlarda görülen müstehcen özellikler ile bir nevi söz oyunu yapmıştır. Ayrıca bu beyit bize şarabın yerine hoşafın, sâkînin yerine de hoşafçı kadınların kullanıldığını göstermesi bakımından ilginçtir.

İbrahim Tırsî, gazelinin üçüncü beytinde söylemiş olduğu gülünç gazellerin yazıya geçirilmesiyle bayramlarda kurulan meydanlarda okunmasının çocuklar için oldukça eğlenceli olduğuna işaret etmiştir. Onun gazellerini dinleyen çocuklar, kahkaha ile karşılık vereceklerdir. Başka bir yönüyle meydanlarda düzenlenen oyunlara²¹ da gönderme yapan İbrahim Tırsî, büyükten küçüğe herkesi şiirleriyle güldürebilmekte, çocukları dahi eğlendirebilmektedir.

Şair, gazelinin dördüncü beytinde kafiye oluşturma geleneğine elinden geldiği ölçüde uyabildiğini ve rindlere yakışır tarzda bir gazel ortaya koyduğunu dile getirmektedir. Şair, rindliğe vurgu yapmış, "ayak" kelimesini hem uyak hem de kadeh manasını çağrıştıracak şekilde kullanarak bir taraftan gazel boyunca işaret ettiği eğlenceden ibaret şiir anlayışını ortaya koymuş diğer taraftan ise rind meclisindeki ayak çekmek ritüeline, rind bir eda ile dikkat çekmiştir. Ona göre yazmış olduğu gazel, mükemmellik seviyesindedir. Her ne kadar gazelin kafiyesini yeterli ölçüde oluşturamasa da onun için önemli olan eğlence ve eğlenmektir. Gazelin genelinden de anlaşılacağı üzere Tırsî, diğer divan şairlerinde olduğu gibi şiir vadisinde ne denli usta olduğunu ortaya koymak yerine şiirin bizatihi kendisini bir eğlence, bir vasıta olarak gördüğünü ifade etmektedir. Nitekim 3. beyitte gazel yazmaya kalksa çocuklara eğlence olacağını ifade etmesi gelenekteki şair tipolojisinin aksine şairlik iddiasının olmadığını bir göstergesidir.

İbrahim Tırsî, mahlas beytinde Hevâyî Kubûrîzâde²²'ye göndermede bulunmuş, onu üstadı bilmiştir. Hevâyî Kubûrîzâde, yaşadığı dönemde zevk ve eğlence yönü ön planda olan bir şairdir. Bu durum onun

¹⁸ Meyve, bol su ve şekerle birlikte kaynatıldıktan sonra soğutulan hoşaf, her türlü kuru ve taze meyveden yapılmaktadır. En yaygın olanı kuru üzüm hoşafıdır. Kaynaklarda rastlanan hoşaf türleri arasında dut kurusu, armut kurusu, Şam fıstığı, badem, taze ceviz ve kuru vişne sayılabilir. Hoşafın içerisine güzel koku ve tat vermek için çiçek suyu, gülsuyu, misk, amber gibi malzemeler de katılmaktadır (Işın, 2010: 151).

¹⁹ Argoda kayısı, kadın üreme organı; kestane ise anüs anlamına gelmektedir (Aktunç, 1998: 178).

²⁰ Nitekim, İstanbul halkının su haricinde tükettiği alkolsüz içeceklerden en önemli ikisi hoşaf (hoşâb) ve şerbetlerdir. Bir çeşit şerbet olarak da tanımlanabilecek olan limon suyunun ve bozanın ise şehirde hatırı sayılır bir yeri vardı. Şehir halkının hazırlayıp tükettiği hoşaf türleri ne yazık ki bilinmemektedir. Bununla birlikte, sarayda çeşitli üzüm, incir, zerdali, kayısı ve armut hoşafı yapıldığı görülmektedir (Bilgin, 2010-2011: 238). Bu noktada İbrahim Tırsî Dîvânî'ndan hareketle söz konusu dönemde kestaneden de hoşaf yapıldığı tespit edilebilmektedir.

²¹ Klasik Türk şiirinde içerisinde sosyal hayat ile ilgili yapılan hemen hemen her tahlil çalışmasında eğlence başlığı altında oyunlara da yer verilirdiği görülebilmektedir. Örneğin; "16. yüzyıl şair ve tezkirecilerinden Sehî Bey'in Divânı üzerine oyun bağlamında yapılan bir çalışmada oyun başlığı altında üç alt başlığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu alt başlıklardan ilki "Halk Arasında Oynanan Oyunlar"dır. Bu başlığın altında; halk arasında oynanan hem yetişkinlerin hem de çocukların keyifli vakit geçirmelerini sağlayan oyunlar ele alınmıştır. Bu bölümün alt başlıkları; çomag, salıncak, satranç ve tavladır. İkinci alt başlık "Spor Müsabakaları" olarak belirlenmiştir. Bu grupta, eğlenmek amacıyla düzenlenen ve bugün bir kısmı kulüp çatısı altında kurumsallaşan spor faaliyetleri sıralanmıştır. Bu bölümün alt başlıkları; at yarışı, avcılık, çevgan, güreş ve okçuluktur. Üçüncü alt başlık "Seyirlik Oyunlar"dır. Bu başlık literatüre Özdemir Nutku'nun "IV. Mehmet'in Edirne Şenliği" adını taşıyan eseriyle dâhil olmuştur. Eğlencelerde, düğünlerde, şenliklerde halkı eğlendirmek için olağanüstü gösteriler yapan sanat erbâbının hünerleri bu başlık altında ele alınmıştır. Bu kişiler halkı coşturan, onların ilgisini üzerlerine çeken, heyecanlandıran gösteriler yaparak düzenlenen eğlencelere renk katmışlardır. Bu bölümün alt başlıkları; âteş-bâz, can-bâz, lu'bet-bâz, rakkâs ve tiğ-bâzdır. 16. yüzyılın önemli isimlerinden olan Sehî Bey'in Divân'ı esas alınarak yapılan bu çalışmanın, Osmanlı'nın sosyal hayatında önemli bir noktada bulunan "oyun" kültürü hakkında bilgi vermesi açısından dikkate değer olduğu görülmektedir" (Özlük, 2023). Türk Halk edebiyatı alanında ise Metin And tarafından ortaya konulan "Oyun ve Bîgü" adlı eseri de hatırlamak yerinde olacaktır (And, 2016).

²² İstanbul'da doğmuştur. Doğum tarihi bilinmemektedir. Asıl adı Abdurrahman'dır. Kuburî-zâde Abdurrahman Rahmî Efendi olarak bilinmektedir. Kevkeb Mehmed Hafız Efendi'den sülüs ve nesih hatlarını meşk etmiştir. Ruznamçe-i evvel kâtipliği yapmıştır. Eğrikapı dâhilinde bulunan Emir Buharî Tekkesi şeyhi Tokadî Hoca Mehmed Emin Efendi'ye intisap

şiiirlerine de yansımış, hatta onun şiiirlerine hezliyât yönü güçlü olan şairlerin nazîre de yazdığı görülmüştür. İbrahim Tırsı de onun açmış olduğu hezliyât vadisinde yol almış, eserlerini bu minvalde ortaya koymuştur.

İbrahim Tırsı'nın "eğlence" redifli gazeli incelendiğinde, beyit bazında gazelin omurgasını oluşturan unsurlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Beyit Numarası	Beytin Omurgasını Oluşturan Unsurlar
1	Eğlence, komedi, yârân
2	Hoşafçı kadın, düğün, müşteri, kayısı ve kestane hoşafı
3	Gazel, varak, bayram, çocuk eğlencesi
4	Ayak (kafiye, kadeh), gazel, rind
5	Hevâyî Kubûrîzâde, rehber, maskara beyit

Tablo 2. "Eğlence" Redifli Gazelin Omurgasını Oluşturan Unsurlar

5. Sonuç

Klasik Türk edebiyatı ekseninde yapılan sosyal hayat ile ilgili akademik çalışmaların hemen hemen tamamında eğlence başlığına da yer verilmiş olup eğlence unsurlarıyla birlikte eğlence ile ilgili çeşitli ritüellere de söz konusu çalışmalarda değinilmiştir. Nitekim, sosyal hayatın bir parçası olan eğlencenin, Osmanlı kültürünü yansıtan önemli bir unsur hâline geldiği görülmektedir.

İbrahim Tırsı, 18. yüzyıl klasik Türk şiiirinin önemli bir şairi ve hattatlarından biridir. Onun şiiirlerinin hezliyât nazım türünde olduğu görülmektedir. Şiiir anlayışı olarak dikkate aldığı bu üslup, şiiirlerini komik bir hâle büründürmüştür. İstanbul'daki edebî muhitlerde bulunan Tırsı'nın Hevâyî Kubûrîzâde'nin öncüsü olduğu mizahî şiiir türlerinden biri olan hezl tarzı ile anılması, onun şiiir vadisinde mizah yolunu tercih ettiğini göstermektedir.

İbrahim Tırsı, klasik Türk şiiiri geleneğinde görülen eğlence geleneğinden kısmen ayrılarak komik ve gülünç durumda olduğunu ifade ettiği, somut verilere dayanan "eğlence" redifli bir gazel kaleme almıştır. Klasik Türk şiiiri geleneğinde hezliyât türünde şiiir ortaya koyan şairler, mizahî yönü daha çok ön plana çıkarmış ve yeri geldiğinde yazdıklarıyla bile alay etmişlerdir. Bu durum, eğlencenin dışa vuran bakışının bir tezahürü olsa gerektir.

İbrahim Tırsı, gazelinde kuru kayısı ve kestaneden yapılan hoşafı, klasik Türk şiiirinin temel içkisi olan şarabın, hoşaf dağıtan kadını ise sâkînin yerine koymuştur. Şarap ve sâkî mefhumları ile daha çok mücerretliğin ifade edildiği klasik Türk şiiirinde, hoşafın ve onu dağıtan kadının gerçek mânâda kullanıldığı bu beyit, eğlence kültüründeki somutluğun bir göstergesidir. Şair, ayrıca eğlence kültüründeki müstehcenliği de ortaya koymaktadır.

İbrahim Tırsı, çocuklar için de eğlence niteliğinde olan gazellerinin komik ve gülünç olduğunu bir kez daha yineleyerek gazellerin istinsah edildiği şiiir meclislerine de vurgu yapmaktadır. Bir nevi meydanlarda düzenlenen oyunlara da gönderme yapan şair, bayramlarda meydana okunan

etmiştir. Daha sonra hacca gitmeye karar vermiş, hacca giderken H.1127/M.1715'te Mısır'da vefat etmiştir. Abdurrahman Rahmî Efendi, klasik Türk şiiirinde mizahî şiiirin belli başlı temsilcisidir. Mizahî şiiirlerinde *Hevâyî*, diğerlerinde ise *Rahmî* mahlasını kullanmıştır. Daha çok hezel vadisindeki şiiirleriyle ün kazanmış ve hezel tarzındaki şiiir ustalarından biri olmuştur (Kesik, 2014d).

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

gazellerinin çocuklar tarafından da beğenildiğini ifade etmektedir. Nitekim çocuk için önemli olan, gülmek ve gülerken eğlenmektir.

İbrahim Tırsî, kafiyeyi elden geldiği ölçüde dikkate alarak mükemmel bir şiir yazdığını, yazmış olduğu şiirin rindler için bir eğlenceden ibaret olduğunu belirtmektedir. Bu noktada şairin yine tek amacının eğlenmek ve eğlendirmek olduğu görülmektedir. Eğlenmek ve eğlendirmek için klasik Türk şiiri geleneğindeki kafiyenin dahi İbrahim Tırsî için pek değeri yok gibidir.

İbrahim Tırsî'nin "eğlence" redifli gazeli, nazım türü açısından hezl türünün önemli bir örneği olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Aktunç, H. (1998). *Büyük Argo Sözlüğü (Tanımlarıyla)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- And, M. (2016). *Oyun ve Bugü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aslan, M. & Keskin Aslan, R. (2019). Tırsî Dîvânı'nda Çingeneler. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, Number:7, Spring, p. 29-35.
- Aynur, H. (2009). "Surnâme", TDV İslâm Ansiklopedisi, (37), 565-567.
- Bilgin, A. (2010-2011). Osmanlı Döneminde İstanbul Mutfak Kültürü. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, (47-48), 229-245.
- Bozkurt, N. (1994). "Eğlence", TDV İslâm Ansiklopedisi, (10), 483-488.
- Elbir, B.& Yorulmaz Kahve, M. (2020). Tırsî Dîvânı'nda Hayvan Adlarının Kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 230-267. DOI: 10.29000/rumelide.705594.
- Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurafâ'sı: İnceleme-Tenkidli Metin-İndeks-Sözlük*. Ankara: AKM Yay.
- Fatîn (1272). *Tezkire-i Hâtimetü'l-Eş'âr*. İstanbul: İstanbul Litografya Destgahları.
- Gümüş, K. S. (2021). İbrahim Tırsî'nin Kendi Şairliğine ve Şiirine Bakışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 568-586. DOI: 10.29000/rumelide.895975.
- Hammer-Purgstall, J. V. (1837). Tarsî. *Geschichte der Osmanischen Dichtkunst bis auf unsere Zeit*. 4. C. Pesth.
- Işın, P. M. (2010). *Osmanlı Mutfak Sözlüğü*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- İpek, A. (2018). *Mantıkî ve Bir Hezliyyesi*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kaplan, Y. (2014). Şeyh Şânî Mustafa Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sani-seyh-sani-mustafa-efendi> Erişim Tarihi: 11.09.2020.
- Kesik, B. (2014a). Kebûterî Mehmet Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kebuteri-hezari-kebuteri-mehmed> Erişim Tarihi: 05.08.2020.
- Kesik, B. (2014b). Eyyûbî Akli Mehmed Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/akli-eyyubi-akli-mehmed-efendi> Erişim Tarihi: 14.10.2020.
- Kesik, B. (2014c). Süleyman-zâde Mehmed Efendi. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/adli-suleymanzade-mehmed-efendi> Erişim Tarihi: 18.11.2020.
- Kesik, B. (2014d). Kubûrî-zâde Abdurrahman Rahmî Efendi <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/rahmi-hevayi-kuburizade-abdurrahman> Erişim Tarihi: 11.06.2020.
- Kubbealtı Lugatı, <http://www.lugatim.com>.
- Müstakim-zâde, Süleymân Sa'de'd-dîn (1928). *Tuhfe-i Hattâtîn*. İstanbul: Devlet Matbaası.

- Nalçacıgil Çopur, E. (2022). İbrahim Tırsî Dîvânı'nda Hayvanlar Üzerinden Mizah. *Klasik Türk Edebiyatında Gülmece ve Mizah*, Ankara: İKSAD Global Yayıncılık, ss. 306-327.
- Öntürk, T. (2021). Klasik Türk Edebiyatında Mizahın Farklı Bir Yönü: Şairin Kendini Alaya Alması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (4), 32-47.
- Özlük, I. P. (2023). Sehî Bey Dîvânı'nda Geleneksel Oyun Kültürü. *Asia Minor Studies*, (11), 31-44.
- Pala, İ. (1998). "Hezl", TDV İslâm Ansiklopedisi, (17), 305-306.
- Pala, İ. (2017). *Ansiklopedik Dîvân Şiri Sözlüğü*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Tanç, N. (2020). *Klasik Türk Edebiyatında Mizah*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Tökel, D. A. (2013). Erken Öten Bir Garip Olarak Tırsî. *Granada Edebiyat*, (3), 62-67.
- Tökel, D. A. (2014). Dîvân Şairi Diyor ki: Baklava Bizimdir. *Türk Dili*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yılmaz, K. (2001). *İbrahim Tırsî ve Dîvân'ı: İnceleme-Metin-Sözlük*. Yüksek Lisans Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2008). Bir Hezel Şairi Olarak İbrahim Tırsî ve Dîvânı. *Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (15), 163-184.
- Yılmaz, K. (2013). İbrahim Tırsî. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/tirsi-ibrahim> Erişim Tarihi: 08.07.2020.
- Yılmaz, K. (2017). *İbrahim Tırsî ve Dîvânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Yorulmaz Kahve, M. (2021). İbrahim Tırsî Dîvânı'nda Yemek Adlarına Ait Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkologia*, (106), 58-75.
- Zöhre, A. (2017). Muhibbî Dîvânı'nda Eğlence Meclisleri ve Çeşitli Unsurları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2322-2343.

Extended abstract

Human beings see entertainment as a means of rest and relaxation in order to get rid of the mundaneness of daily life. It is revealed by the studies that the poets of classical Turkish literature, who are not disconnected from social life, reflect various literary arts and entertainments and the elements and rituals of entertainment in their poems. Almost all of the academic studies on social life on the axis of classical Turkish literature have included the title of entertainment, and various rituals related to entertainment have also been revealed in these studies.

It is seen that entertainment, which is a part of social life, has become an important element reflecting the culture of the Ottoman Empire. Along with the existence of many different nations in the Ottoman country, which ruled over a wide geography, their different religious and cultural structures revealed different entertainment styles. It can be seen that in almost every analysis work on social life in classical Turkish poetry, plays are also included under the title of entertainment.

It is stated that the real name of Tırsî, one of the 18th century diwan poets and calligraphers, is İbrahim. He, especially the issues related to social life and daily life; reflected almost all areas of social life such as entertainment, clothing and food into his poetry. It is seen that his poems are in the hezliyat verse type. This style, which he considered as his understanding of poetry, made his poems funny. The fact that Tırsî, who was in the literary circles in Istanbul, was mentioned with the hezl style, which is one of the humorous poetry genres pioneered by Hevayî Kuburizade, shows that he preferred the comic and ridiculous way in the poetry valley. It is necessary to evaluate İbrahim Tırsî as an extreme poet who underestimates the meaning in classical Turkish poetry and whose discourse is contrary. He ridicules poets who are stuck in tradition and even his own poetry.

İbrahim Tırsi has written a ghazal with "eğlence" redif based on concrete data, which he says is in a funny and ridiculous situation by partly departing from the entertainment tradition seen in the classical Turkish poetry tradition. Poets, who put forward poetry in the genre of hezliyat in the tradition of classical Turkish poetry, emphasized the humorous aspect more and even mocked what they wrote when appropriate. This situation must be a manifestation of the outward ghazals of entertainment.

Tırsi put compote made of dried apricots and chestnuts in his ghazal for wine, which is the basic drink of classical Turkish poetry, and the woman who distributes compotes for the saki. This couplet, in which compote and the woman who distributes it, are used in the real sense in classical Turkish poetry, where more abstractness is expressed with the notions of wine and saki, is an indicator of the concreteness of the entertainment culture.

İbrahim Tırsi once again emphasizes that his ghazals, which are also entertaining for children, are funny and ridiculous, and emphasizes the poetry assemblies in which the ghazals are copied. Referring to the plays held in the squares, the poet states that the ghazals sung in the square during the holidays are also liked by the children. As a matter of fact, the important thing for the child is to laugh and have fun while laughing.

Tırsi states that he wrote an excellent poem by taking into account the rhyme as much as possible, and that the poem he wrote was just entertainment for the rints. At this point, it is seen that the only purpose of the poet is to have fun and entertain. Even the rhyme in the tradition of classical Turkish poetry for fun and entertainment does not seem to have much value for İbrahim Tırsi.

İbrahim Tırsi referred to Hevayi Kuburizade in his pseudonym couplet and considered him his master. Hevayi Kuburizade is a poet whose pleasure and entertainment aspects were at the forefront during his lifetime. This situation was also reflected in his poems, and it was even seen that poets with strong hezliyat wrote in nazire. İbrahim Tırsi also made his way through the hezliyat valley that he had opened, and revealed his works in this way.

In this study, the ghazal with "eğlence" redif based on concrete data, which İbrahim Tırsi says is in a funny and ridiculous situation by partly departing from the entertainment tradition seen in the Classical Turkish poetry tradition, has been examined. İbrahim Tırsi's ghazal with "eğlence" redif is seen as an important example of the hezl genre in terms of verse.

31. Nâbî'nin Hayriyye'sinde cehalet tasavvuru

Mahmut GİDER¹

APA: Gider, M. (2023). Nâbî'nin Hayriyye'sinde cehalet tasavvuru. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 520-533. DOI: 10.29000/rumelide.1379189.

Öz

Toplumsal problemlerin çözümü ve ideal toplum oluşturma konusunda sorumluluk alan entelektüel gruplardan biri şairlerdir. Hikemî bir eda ile öğretici metinler kaleme alan şairler, ahlaki yozlaşmanın etkilerini azaltmaya, birey ve toplumun kendini bilmesi için farkındalık oluşturmaya çalışırlar. Başta nasihatnâme olmak üzere fütüvvetnâme ve siyasetnâme gibi türlerde eserler kaleme alırlar. Bu meyanda yazılan önemli nasihatnâmelerden biri, hikemî şiir ekolü temsilcilerinden Nâbî'nin *Hayriyye*'sidir. Cehalet olgusu, *Hayriyye*'de müstakil bir bölüm olarak işlenmemiş olmasına rağmen birçok özelliğiyle benzetme ve tasavvurlara konu edildiği için çalışma konusu olarak belirlenmiş ve tematik bir incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışma, kompoze edilirken önce *Hayriyye* mesnevisinin türü olan nasihatnâme hakkında bilgi verilmiş daha sonra cehalet, "Hak olmayan inanç" ve "bilgisizlik hâli" şeklinde kategorize edilmiştir. Genellikle bilgisizlik hâli olarak tasavvur edilen cehaletin, doğru bir biçimde anlaşılabilmesi için karşıt anlamlısı olan ilim hakkında ileri sürülen yaklaşımlar ortaya konulmuş, benzerlik noktasında ilişkilendirildiği kelime ve ibareler alfabetik olarak sıralanmış, vücut bulmuş hâli olan "cahil"e dair yaklaşımlar tespit edilmiştir. *Hayriyye*'de cehalet tasavvurunun doğru anlaşılması için cehaletle kökteş ve ilgili kavramları (cehl, cahil, techîl, ilim, nâdân) içeren beyitler tema ekseninde bağlama uygun olarak şerh edilmiştir. Böylece birey ve toplum için her dönem hayatiyet arz eden sorunlardan biri olan cehaletin, önemi hâiz edebî eserlerden *Hayriyye*'deki yansımaları ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Cehalet, Nasihatnâme, Hayriyye, Nâbî, Klasik Türk Şiiri

The imagination of ignorance in Nâbî's Hayriyye

Abstract

Poets are one of the intellectual groups that take responsibility for solving social problems and creating an ideal society. The poets, who wrote the texts that were taught in a wise manner, tried to undermine the moral degeneration and rise the awareness of person and society. They firstly wrote works like nasihatname, futüvvetname and politicsname. One of the important Nasihatnames written in this context is Nâbî's Hayriyye, which is the representative of wise school poetry. Although the phenomenon of ignorance was not handled as a separate section in Hayriyye, it was determined as a study and subjected to a thematic examination since it was the subject of many analogies and imaginations. While the work was being composed, information was given about the nasihatname, which is the type of Hayriyye masnavi, and then ignorance was divided into categories as "untrue belief" and "state of ignorance". Ignorance which was generally described as the state of illiteracy in order to understand it correctly, approaches put forward about knowledge which is the antonym of ignorance, and the words and phrases which were associated with ignorance in terms of similarity

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bingöl, Türkiye), klasiksiir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0874-4712 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379189]

listed alphabetically and approaches about ignorant person who is the incarnate of ignorance were identified. In order to understand the concept of ignorance correctly in Hayriyye, ignorance a cehaletnd related concepts (ignorance, ignorant, accuse of ignorance, knowledge, uninformed) are annotated in accordance with the context of the content of the couplets. Thus, the importance of ignorance, which is one of the problems that are vital for individuals and society, its reflections in Hayriyye, were seth forth that are among the important literary works.

Keywords: İgnorance, Nasihatnâme, Hayriyye, Nâbî, Classical Turkish Poetry

Giriş

Birbirlerini karşılayan sözcükler olarak cehalet ve cehl; bilgisizlik, haberi olmamak, akılsızca hareket etmek, sert davranışlı ve saldırgan olmak (Karagöz vd., 2006:86), görgüden yoksun olmak, bozgunculuk, bilgisizce işlenen fiil anlamlarına gelmektedir (Yılmaz, 2003:182). Ebu'l-Bekâ (öl. 1683), cehaleti “bilinmesi gereken bir şeyi bilmemek” ve “gerçeğe uymayan bir şeye kesin olarak inanmak” şeklinde kategorize etmiştir. Gerçeğe uymayan bir şeye inanmak, yanlış doğru kabul etme anlayışının yanı sıra kişinin bilgisizliğinin farkında olmadığını göstermektedir (Yılmaz, 2003:182). Cehalet, dinî kaynaklarda genel olarak “ilim” ve “hikmet” sözcüklerinin karşıt anlamlısı olarak kullanılsa da Cahiliye döneminde bilgisizlikten çok “azgınlık”, “bedevilik” ve “arzuların etkisinde kalma” şeklinde anlaşıldığı için “yumuşak huylu” ve “ihtiyatlı” anlamlarına gelen “hilim” sözcüğünün karşıt anlamlısı olarak kullanılmış, böylece ahlak terimi olarak da değerlendirilmiştir (Çağrı, 1993:218).

Klasik Türk şairlerinin çoğu, dönemin medreselerinde eğitim aldığı için belagat ilminin yanında dinî ilimlerde de derinleşmişlerdir. Dolayısıyla edebî metin yazarken bu ilimlerden yararlanmışlardır. İslam inancının temel kaynakları Kur'ân-ı Kerim ve hadistir. Cehalet kavramı, Kur'ân-ı Kerim'de kökteşleri ile birlikte toplamda 24 ayette geçmektedir (Yılmaz, 2003:181)². “Bilmeme” ve “tanımama” anlamlarının yanı sıra “İlahî iradeye uymayan bireysel ve toplumsal her inanç, söz ve davranış” da cehalet olarak telakki edilmiştir. Kişinin görünen eşya ve olayların arkasındaki ilahî iradeyi anlayamaması, kâ'inatı kevnî ayet olarak görememesi, dinî gerçekleri idrak edememesi, iradesini yitirmesi, şirk, küfür, nifak, isyan ve zulme dalması, yaratılanlara karşı kötü davranması Kur'ân-ı Kerim'de cehalet kaynaklı davranışlar olarak görülmüştür (Karagöz vd., 2006:86).

Kur'ân-ı Kerim'in nazil olan ilk ayetinin “oku” emri ile başlaması ve surelerden birinin adının “Kalem” olması İslam'ın ilme verdiği önem bağlamında değerlendirilmelidir. Yaratan ve onun kudretinin yansıması olan yaratılan ancak ilim ve hikmet ile doğru bir biçimde anlaşılır. “Kulları içinden ancak âlimler, Allah'tan (gereğince) korkar.” (Fâtır, 35/28)³ ayetinden anlaşıldığı üzere bilmek/tanımak, doğru bir biçimde anlama ve ona göre davranış geliştirme konusunda belirleyicidir. Bilgi, dönüştürücü bir güç olduğu için kişinin farkındalığını diri tutar ve gaflete düşmesini engeller. “Yaptığı işin mahiyetini bilmeme” gaflet hâli olup davranışa dönüştüğünde, cahiliye yaşantısının yansımalarından olur. Bu durum yaşam biçimine dönüşüp toplum nezdinde kanıksanarak normalleştiğinde ise Kur'ânî tabirle cehaletin en koyu/kesif hâli yaşanır: “Onlar, koyu bir cehalet içerisinde kalmış gafillerdir.” (Kur'ân-ı Kerim, Zariyat, 51/11).

² Bu ayetlerden birkaçı alfabetik olarak şöyle sıralanabilir: A'râf 7/138, Ahzâb 33/33, Âl-i İmrân 3/154, Bakara 2/67, En'am 6/54, Hûd 11/29, Kasas 28/55, Mâide 5/50, Mü'minûn 23/63, Neml 27/55, Nisâ 4/17, Yûsuf 12/33.

³ Çalışmada kullanılan ayet mealleri, Hayrettin Karaman vd. tarafından hazırlanan *Kur'ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meâlî* adlı eserden alınmıştır.

Hız. Peygamber, bilgisizlik ve İlahî düsturlara uymama ekseninde şekillenen cahiliye yaşantısını benimsemediği için Hira'ya sığınmıştır. İnsan fitratına aykırı olan cahiliye yaşantısı, ilim ve hikmet temelli bir mücadele ile asr-ı saadet yaşantısına dönüşmüştür. Vahyin aydınlığında şekillenen bu yaşantının kökleşmesinde Hz. Peygamber'in suffe mektebini açması ve Müslümanların toplandıkları yerler olan camileri vaaz kürsüleri aracılığıyla medreseye dönüştürmesi etkili olmuştur. Bedir Savaşı'nda esir düşen müşriklerin özgür kalabilmeleri için ileri sürdüğü "her on Müslüman'a okuma yazma öğretme şartı", onun ilme verdiği önemin, cehaleti yenme kararlılığının anlaşılması konusunda önemi haiz tasarruflarındandır.

Peygamberlerin varisleri olarak görülen âlimler, ilimde derinleşmeyi Müslüman toplumlar için önemli bir şart olarak görmüşlerdir. Birçok bilim dalında insanlığa büyük hizmetlerde buldukları gibi cehaletin toplum için ne büyük bir kötülük olduğunu ifade eden sözler söylemişlerdir. "Her şey bir şeydir; cahil hiçbir şey değildir." (Bağhoğlu, 2021:394) sözü, bu konudaki yaklaşımı özetleyen paradoksal ifadelerdendir.

1. Nasihatnâme

Nasihatnâme, birey ve toplumu ahlaki açıdan kemale ulaştırmak ve olgun insan tipini yetiştirmek amacıyla yazılan öğretici metinlerdendir. Bu metinlerde öğüt doğrudan verildiği gibi kıssadan hisse çıkarma yoluyla da verilir (Aça vd., 2012:403). Geçmişten günümüze gerek ideal toplum oluşturma amacı gerekse devlet kurumları ve insan ilişkilerinde yaşanan ahlaki çözümler hasebiyle sorumluluk bilinci yüksek düşünürler, öğretici metinler yazmıştır. Bu metinlerde genellikle öğretici/hikemî bir eda kullanılmıştır. Toplumun yaşam tasavvurunu belirleyen, bilgelik, felsefe gibi anlamlara gelen hikmet, ahlak ve din kaynaklı düşünce anlayışıdır. Batı hikmetinin kaynağı akıl ve felsefe iken Doğu hikmetinin kaynağı duygu ve dinî metinlerdir (Mengi, 2021:XI-XIII). İslam medeniyetine ait bir kavram olarak hikmet, derin kavrayış ve bilgi, nübüvvet, sır ve öğüt gibi tefekkür merkezli bir anlayışla tanımlanmıştır (Yorulmaz, 1996'dan akt. Pulat, 2017:24). İslami düşünce ekseninde şekillenen Arap, Fars ve Türk edebiyatlarına ait hikemî metinlerde ileri sürülen duygu ve düşünceler, ayet ve hadis iktibasları ile temellendirilmiştir.

Klasik Türk edebiyatında nasihatnâmelerin de içinde olduğu öğretici metinler büyük bir iltifat görmüştür. Feridüddin Attar'ın *Pendnâme*, Sa'dî'nin *Bostan* ve *Gülistan*, Genceli Nizâmî'nin *Mahzenü'l-Esrâr*, Emir Keykavus'un *Kâbusnâme*, Beydabân'ın *Kelile ve Dimne* isimli eserleri nasihatnâme türünü besleyen kaynak eserlerdir (Aça vd., 2012:403). Türk edebiyatında Yusuf Has Hâcib'in *Kutadgu Bilig*, Edib Ahmed Yüknêkî'nin *Atabetü'l-Hakayık*, Ahmed Yesevî'nin *Divan-ı Hikmet*, Mevlana'nın *Mesnevi-i Ma'nevî*, Yunus Emre'nin *Risaletü'n-Nushiyye*, Âşık Paşa'nın *Gariþnâme*, Hamdullah Hamdî'nin *Pendnâme-i Hamdî*, Kemal Ümmî'nin *Kırk Armağan*, Hatiboğlu'nun *Ferahnâme*, Elvân-ı Şirâzî'nin *Gülşen-i Râz*, Güvâhî'nin *Pendnâme*, Aydınli Murâdî'nin *Pend-i Ricâl* bu türün önemli eserleri olarak görülebilir. Bu nasihatnâmeler içinde Ahmedî Dâî'nin *Vasiyyet-i Nûşîrevân* ve Sünbülzâde Vehbî'nin *Lutfiyye*'sinde çocuklar/gençler muhatap alındığı için bu eserler, konu bakımından Nâbî'nin *Hayriyye*'si ile aynı kategoride değerlendirilebilir (Aça vd. 2012:403-410).

Hikemî bir eda ile yazılan nasihatnâmelerden biri *Hayriyye*'dir. Kendisini başta ailesi olmak üzere toplumuna ve milletine karşı sorumlu hisseden ve "tefekkür şiiri" (Kaplan, 2015:V) çığırını açan Yusuf Nâbî (öl. 1712), Osmanlı Devleti'nin bütün kurumlarıyla hızla çöküşe doğru gitmesinden duyduğu ıstırap hasebiyle entellektüel bir duruş ortaya koymuştur (Kaplan, 2015:149). Böylece 7 yaşındaki oğlu Ebül-

Hayr Mehmet Çelebi adına *Hayriyye* mesnevisini kaleme almıştır. Bu mesnevide oğlunun şahsında görmek istediği ideal gençlik/insan tipinin oluşması hususunda evrensel mesajlar içeren öğütler yazmıştır. *Hayriyye* tarihî bir vesika olma, devrinin iç yüzünü ve sosyal hayatını yansıtırma gibi özelliklerinden ötürü, Türk-İslam düşüncesinin ana hatlarını yansıtan önemli haiz eserlerden biri olarak değerlendirilebilir (Pala, 2017:5).

Manzum bir nasihatnâme olan *Hayriyye*'de iyilik ve kötülüğün ölçülerini belirleme konusunda referans alınan ana kaynaklar Kur'ân-ı Kerim, hadis ve tasavvuftur. Besmele ile başlayan *Hayriyye*'de kelime-i şehadet, namaz, oruç, hac, zekât gibi temel dinî konular; heva ve hevesi terk etme, nefsi engelleme, tok gözlülük, riyadan kaçınma, dünya sevgisini terk etme, ilahî aşka yönelme gibi tasavvufî konular; kanaat, cömertlik, hayâ, tevazu, ilim öğrenmenin gerekliliği gibi olumlu davranışlar; cimrilik, bozgunculuk, yalancılık, kıskançlık, akrabalarla ilişkiyi kesmenin sakıncaları gibi genel ahlaki öğütler uzun hayat tecrübesinden yararlanılarak işlenmiştir (Kaplan, 2015:65-68).

2. *Hayriyye*'de Cehalet Tasavvuru

Cehalet, milletlerin varoluş mücadelesinde engelleyici önemli sosyal bir olgu olarak kendini gösterir. Bireysel anlamda çağı doğru okuyamama, toplumsal anlamda ise her çağın taşıyıcı kolunu olan ilim ve irfandan mahrum kalma gibi sonuçlar doğurur. Önemli bir problem olarak görülen cehalete düşme durumu, klasik Türk şairleri tarafından da sorun olarak görülür ve muhatap/toplum bu hususta uyarılır.

Klasik şiirde cehaletin benzetme ve nitelemelerle olumsuz tasavvurlara konu edildiği görülmektedir. Hüseyin Güfta'nın *Divan Şiirinde Cehalet* adıyla yayımladığı kitabında bu konu detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Çalışmada *cehalet*; *ateş*, *azap*, *bela*, *cehennem*, *cellat*, *dev*, *fadatsız azık*, *gölge*, *hastalık*, *karanlık*, *keçe*, *kemik*, *kılıç*, *kir*, *kuyu*, *küfür*, *meyvesiz ağaç*, *neşter*, *ölüm*, *perde*, *tuzak*, *vadi*, *yabani ot*, *zincir* gibi birçok somut ve soyut kavramla tavsif edilmiştir (Güfta, 2011:20-36).

Aynı çalışmada bilgi ve marifetten yoksun anlamına gelen cahilin kişilik çözümlemesi, fiziksel ve ruhsal özellikleri yansıtılmak suretiyle ortaya konulmuştur. Bu bağlamda cahil tipi başta "bilgisiz" olmak üzere ahmak, akli kıt, bencil, cehennem ehli çehreli, cimri, değersiz, deli, çirkin suratlı, edepsiz, fitneci, gafil, gösterişe düşkün, güvenilmez, hadsiz, Hak'a asi, hırsız, hırslı, inatçı, insanlıktan mahrum, kaba, kalbi kara, kaygısız, kendini bilmez, kıymet bilmez, kibirli, kindar, müfteri, münkir, nankör, öfkeli, sabırsız, sır tutmaz, şiirden anlamaz, taklitçi, uzlaşmaz, zalim, uğursuz gibi vasıflarla tarif edilmiştir (Güfta, 2011:157-203).

35 bölümden oluşan *Hayriyye*'de cehalet müstakil bir bölüm olarak işlenmemiştir. Eserin muhtelif bölümlerinde cehalet hakkında değerlendirmelerde bulunulmanın yanı sıra "Matlab-ı Dâniş-i Envâ'-ı 'Ulûm" (Çeşitli İlimleri Öğrenme) bahsinde, ilim öğrenmenin gerekliliğine yönelik öğütlerde bulunulurken ilimle mukayese edilen cehaletin doğurduğu kötü sonuçlar yer yer örneklerle somutlaştırılarak ifade edilmiştir.

2.1. Cehaleti olumsuzlamının yolu olarak ilmin yüceltilmesi

Divan şiirinde genellikle derinliği ve genişliği bakımından *denize*; kıymet/değer açısından ise *hazineye* benzetilen ilim, yoğun bir biçimde işlenmiştir. Hüseyin Güfta'nın *Divan Şiirinde İlim* çalışmasında ilim kavramının divan şiirindeki yansımaları detaylandırılarak ele alınmıştır. Kaynakları akıl, beş duyu, gönül, ilham, rüya ve vahiy olan ilim, (Güfta, 2004:23) divan şiirini süsleyen, sağlamlaştıran, muteber

kılan ve ebedileştiren dinamik olduğu için bu geleneğin varlık sebebi olarak telakki edilmiştir (Güfta, 2004:511).

Bir düşünce veya kavramı etkili bir biçimde ifade etme ve anlamlandırmanın önemli yollarından biri karşıtlıklardan yararlanmaktır. Karşıtlık, “*varlıkların yaratılarak çeşitlenmesinden ve bu çeşitli varlıkların evrensel çekim kurallarınca birbirleriyle temasları sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu çokluk ve çeşitliliği ‘kesret’ terimiyle ifade ediyoruz. Eğer çeşitlilik sona ererse, zıtlıklar ortadan kalkar.*” (Yıldırım, 2003:128).

Bir kavram veya düşünce kullanılmadan onun karşıt anlamlısı yüceltildiğinde kendisi değersizleştirilmiş olur, değersizleştirildiğinde ise yüceltilmiş olur. Dolayısıyla kelime, karşıt anlamlısıyla kullanılmadan da doğrudan veya dolaylı olarak karşıtlık ilgisi kurabilir.

Nâbî, her şeyin zıddı ile anlaşılabilceğini düşünmektedir:

*Agniyâ âyinesidir fukarâ
Zıdd ile münkeşif olur eşyâ⁴ (B.222)*

Dolayısıyla Nâbî'nin cehalet tasavvurunun anlaşılmasında ilim hakkındaki yaklaşımları önem arz etmektedir. Varlığın süsü (B.288), ilahî sofra ve ihsan olarak görülen (B.289) ilim, *Hayriyye*'nin muhtelif bölümlerinde yüceltilmiş “Matlab-ı Dâniş-i Envâ'-ı ‘Ulûm” (Çeşitli İlimleri Öğrenme) açıklamasıyla başlayan kısımda müstakil bir bölüm olarak işlenmiştir. Bu durum, Nâbî'nin ilme verdiği önemin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. *Hayriyye*'de ilim öğrenmenin gerekliliği ve gerekçesi, kişiye kattığı değer ile temellendirilmiştir. Akabinde ilim öğrenme sürecinde çabanın önemi, ilimde çeşitlilik, derinleşme, şekilde kalmayıp öze inme gibi konular ele alınmıştır. Cehaletin karşıt anlamlısı olan ilmin ve cahilin karşıt anlamlısı olan âlimin *Hayriyye*'nin birçok yerinde yüceltildiği görülmektedir.

İlim öğrenme, kişiye değer katan varoluşsal araçlardan biri olduğu için gerekliliği tartışılmazdır. *Hayriyye*'de ilim öğrenme sayesinde, kişinin iyilik ve kötülüğü ayırt etme kabiliyeti elde edebildiği (B.294), İlahî sıfatların en yücesiyle vasıflandığı (B.283), karşıtlıklarla yaratılan kâinatı doğru bir biçimde anladığı (B.21), devlet yöneticisi ve halkın ihtiyaçlarını giderecek donanımına sahip olduğu (B.307), saygınlık (B.82), ağırbaşlılık, huzur ve yücelik gibi hasiyetler elde ettiği (B.290) ifade edilmiştir. “İlim, su ve çamurdan zuhur edince melekler ona secde etmekle emrolundu” ifadesinde Âdem'in/insanın yaratılışına telmihte bulunmanın yanı sıra ilim insan ile özdeşleştirilmiştir. İnsan bilinçli varlık olduğu için sorumluluk alır; bu da onu cin ve meleklerden üstün kılar. Bu bilinci geliştiren, insanın varoluşunu doğru bir biçimde anlamlandıran ve öğrenilmesi gereken taşıyıcı güç ilimdir:

*Âb u gilde idicek ilm zuhûr
Secdeye oldı melâ'ik me'mûr (B.17)*

Klasik metinlerde bir değer veya kavramın önemi ifade edilirken başvurulan yollardan biri Kur'ân-ı Kerim'den iktibas yapmaktır. *Hayriyye*'de ilmin önemi anlatılırken İslam inancının bu temel kaynağı referans alınmıştır. Tâhâ suresinin 114. ayetinde geçen “*Rabbi zidni ilmen*” (Rabb'im ilmimi arttır) ayeti, kısmen alıntılanarak oluşturulmak istenen ideal kişiliğin, Allah'ın yardımıyla ve ilim öğrenmekle gerçekleştirilebileceği düşünülmüştür:

⁴ Çalışmada kullanılan beyitler, İskender Pala tarafından hazırlanan “Yusuf Nâbî Hayriyye” adlı eserden alıntılanmıştır.

İlm için oldu şeh-i hutta-i nûr

“Rabbi zidnî” talebiyle me'mûr (B.286)

Klasik edebiyatın önemli kaynaklarından biri Hz. Peygamber'in sözleridir. *Hayriyye*'de ilim öğrenmenin gerekliliği Hz. Peygamber'in hadisleri ile desteklenmiştir. Bu bağlamda Hz. Peygamber'in buyurduğu “İlim öğrenmek farzdır” (B.284), “Beşikten mezara kadar ilim öğreniniz” (B.285), “İlim Çin'de dahi olsa alınır” (B.297) hadisleri iktibas edilmiş; “Kapısının Peygamber damadı olduğu ilim şehri bul” (Pala, 2017:69) emir ifadesiyle de ilimde derinleşen ve bu yönüyle Hz. Peygamber'in övgüsüne mazhar olan Hz. Ali'nin rol-model alınması konusunda gönderme yapılmıştır:

Bulagör öyle [m]edîneye vüsûl

Ki kapısı ola dâmâd-ı Resûl (B.287)

İlim öğrenme konusunda taşıyıcı güç çabadır. *Hayriyye*'de ilim çaba olarak görülmüş (B.280) ve çaba olmadan ilmin öğrenilemeyeceği ifade edilmiştir. İlimin çaba ile özdeşleştirilmesi anlamlıdır. Zira ilim için ortaya konan çaba ve çekilen zorluk, bireysel/toplumsal fayda sağladığı için nimet-külfet dengesi sağlanmış olur:

Bulamaz ilm bilâ-sa'y vüçûd

Bir gitse biri olur nâ-bûd (B.282)

İlimin önemli özelliklerinden biri sınırsız oluşu diğeri ise çeşitliliğidir. Ana hatlarıyla aklî ve naklî olarak kategorize edilen ilimlerin sınırı yoktur. *Hayriyye*'de geçen “ilimlerin sonu gelmez” (B.309) ifadesi ve “ilimde çeşitlilik gerekli olduğundan onunla donanmak gerekir” ifadeleri, bu yaklaşımı desteklemektedir. Sonsuz olan ve çeşitlilik arz eden ilimde kişinin kendisini yeterli görmesi, ilmî açıdan yenilememesi ve çok yönlü olarak yetiştirmemesi düşünülebilecek önemli yanılığlardır:

İlmün envâ'i ile ol mâlî

Belki lâzım gele isti'mâlî (B.295)

Allah kâinatı belirli bir ölçü ile yarattığından birçok uğraşta olduğu gibi ilim öğrenilirken de ölçülü hareket edilmelidir. *Hayriyye*'de her türlü ilim öğrenilmeli ancak kullanılmamalı (B.316) uyarısı yapılır ayrıca uygulanmayan ilmin fayda vermediği (B.315), sarf, nahiv, Arapça (B.314); fikhın ibadet kısmı, hadis ve tefsirin öğrenilmesi gerektiği (B.317); felsefe vadisinden kaçınılması gerektiği ileri sürülmüştür. Felsefe ve kelam, kişiyi gereksiz tartışma ve çekişmelere dâhil ettiği ve pratikten çok nazarî ilimlerden olduğu için öğrenilmesi murat edilmemiştir:

Matlabun eyle meâlî-i umûr

Vâdî-i felsefeden eyle ubûr (B.305)

Şekil-öz hususu, divan şiirinin önemli tartışma konularındandır. İlim öğrenilirken de şekilden çok mana önemsenmiştir. İlim öğrenilirken şekilde kalma durumu, tek kanatla uçmaya çalışmak (B.311) olarak hayal edilmiş; “ilmin dış kabuğunda kalma, manaların özüne ulaşmaya çalış” (B.310), “yürünüp geçilen yer, evin dışı; oturup durulacak yer ise evin içidir” (B.312), “denizin sahilinde değil derinlerinde inci olur, cevher istiyorsan derinine dal” gibi hatırlatmalarla öz veya öze inmenin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır:

Sâhil-i bahrde olsun mu le'âl

Gevheri ister isen ka'rına dal (B.313)

Hayriyye'de cehâlet genel olarak "Hak olmayan inanç" ve "bilgisizlik hâli" anlamlarına gelecek şekilde teşbih ve tasavvurlara konu edilmiştir.

2.2. Hak olmayan inanç

Çoktanrıcılık inancı veya putlara tapma, tevhidî dinlerde batıl inanç olarak görülmüştür. Tevhit inancını benimseme konusunda yerine getirilmesi gereken ilk şart, kelime-i şehadet getirmektir. Kelime-i şehadet, "Allah'tan başka ilâh bulunmadığına, Hz. Muhammed'in O'nun kulu ve elçisi olduğuna inanmayı ve bunu sözle belirtmeyi ifade eden bir terkiptir." (Çelebi, 2019:36). *Hayriyye*'de şehadet inancı, cehalet ölüsüne derman bağışlayan şifa terkibi olarak telakki edilmiştir. Böyle bir yaklaşımda cehalet, ölüm ile özdeşleştirilmiştir. İslam inancına göre hayat iman ile anlam bulduğundan Hak yoldan sapanlar diri olsalar dahi "sağır, dilsiz ve kör" (Kur'ân-ı Kerim, Bakara, 2/18) olarak telakki edilmiştir. Bu bağlamda hidayete erme, hayat bulmak; cehalette kalma ise yaşayan ölüye dönüşmek şeklinde anlaşılabilir:

*Bu şehâdetdür o terkib-i şifâ
Ki ider mürde-i cehli ihyâ (B.130)*

Hayriyye'de tezat sanatından yararlanılarak Hak'ın cehaleti, ölüm; ilmi ise hayat olarak gördüğü dolayısıyla cahillerle hemhâl olunmaması gerektiği ifade edilmiştir. Dostluk, ortak paylaşımlar etrafında şekillendiği için kişinin sosyal kimliğinin, ruhsal çözümlemesinin anlaşılması konusunda belirleyici olan ölçülerden biri dostlarıdır. Âlim bir insanla kurulan dostluk, kişiyi ilim meclislerinin müdavimi kılarak hayatına anlam katarken; cahillerle kurulan dostluk kişinin amaçsız ve anlamsız bir biçimde yaşamasına sebep olur:

*Cehle Hak mevt didi 'ilme hayât
Olma hem-hâl-i gürûh-ı emvât (B. 293)*

2.3. Bilgisizlik hâli

Maddi ve manevi anlamda insanın tekâmülüne katkı sağlayan önemli olgulardan biri ilimdir. Kur'ân-ı Kerim'de "bilenlerle bilmeyenlerin bir olamayacağı" (Kur'ân-ı Kerim, Zümer, 39/9), "kendilerine ilim verilenleri -ahirette- derecelerle yükselttiği" (Kur'ân-ı Kerim, Mücadele, 58/11) ifade edilerek ilmin insanın dünya hayatının yanı sıra ahiret hayatına da değer katacağı vurgulanır. *Hayriyye*'de her şeyin ilminin cehaletinden güzel olduğu, ilim talep edilirken utanılmaması ve ehlinden öğrenilmesi gerektiği belirtilir. Bu yaklaşımla bilgi alınacak kişinin liyakat ehli olması, utangaçlığın öğrenme sürecinde kişi için dezavantaja dönüştüğü, ilim-cehalet karşılaştırması yapılarak anlatılır:

*İtme 'âr öğren okı ehlinden
Her şeyin 'ilmi güzel cehlinden (B.298)*

İslam inancına göre Allah, ilmi dileyene verir. Yani ilim talep etme konusunda kişinin şahsi istek ve çabası önemlidir. *Hayriyye*'nin "Der-Beyân-ı Şeref-i Hulk-ı Hasen" (Güzel Huyun Şerefi Hakkında) bahsinde, Allah'ın layık gördüğü için Ebü'l-Hayr'a ilim cevherini bağışladığı; ona ise cehaleti uygun bulunduğu ifade edilmiştir. "O" kişi zamiri ile hangi müşahhas varlığın kastedildiği belli değildir. Söz konusu kişinin gerek ilim öğrenme konusunda iştiağının bulunmaması gerekse Allah'ın cehaleti ona uygun bulması yaklaşımından ötürü ötekileştirilen genel cahil tipi karşıladığı düşünülmektedir:

*Cevher-i 'ilmi iden sana 'atâ
'İlmi görmüş anı da cehle sezâ (B.622)*

Ancak bu tipin de cahilliğinden ötürü suçlanmaması gerektiği konusunda Ebü'l-Hayr uyarılmıştır:

*Eyeleme kimseyi kat'an te[ch]il⁵
İtme mahlûk-ı Hudâ'yı tahcîl (B.620)*

*Hayriyye'*de cehalet, daha çok “bilgisizlik hâli” olarak tasavvur edilmiş, teşbih yoluyla aşağıdaki kavram ve durumlarla ilişkilendirilmiştir:

2.3.1. Belâ zindânı

Cehaletin özdeşleştirildiği mekânlardan biri belâ zindanıdır. Zindan, cezalandırma mekânıdır. Kapalı, dar ve karanlık olan bu mekânda insan tecrit edilmek suretiyle te'dip edilir. Zindanın bela sözcüğü ile vasıflandırılması anlamlıdır. Bela, içinden çıkılması zor durum; zindan ise içinden kurtulmanın imkânsız olduğu mekândır. Bela istenmez, ancak çeşitli sebeplerle insanı bulabilir. İnsanı bela zindanına düşüren durumların başında bilgisizlik gelir. *Hayriyye'*de, cehalet, içine düşenlerin kurtuluş imkânı bulamadığı bela zindanı olarak hayal edilmiştir. İçinden çıkılması güç olan böyle bir hâl kişiyi edilgenleştirerek dert ve tasaya sürükler:

*Cehldür âdeme zindân-ı belâ
Ki düşenler göremez rûy-ı rehâ (B.303)*

2.3.2. Ölüme sebep olan neşter

“Hikmet ve Tıbbın Gerekliği” bahsinde hekim cehaleti hakkında değerlendirmelerde bulunmuş, cehalet neşter ile özdeşleştirilmiştir. Hekimler, hastalara ilacı tedbirli bir biçimde ve araştırmalar sonucunda vermeli ki cehaletle insanın mizacını bozmamalıdır. Mizaç, “insan vücûdunu meydana getiren bütün unsurların tam bir uyum içinde görev yapması sebebiyle ortaya çıkan sağlıklı durumdur” (Ayverdi, 2005:snb). Derin ilim ve uzun tecrübe gerektiren meslek gruplarından olan hekimlikte uygulanan yanlış bir tedavi, hastanın mizacını bozacak sonuçlar doğurabildiği için bu alanda yapılacak olası bir hata cehalet olarak değerlendirilmiştir:

*İde tedbîr ü tecerrüble 'ilâc
İtmeye cehl ile ifsâd-ı mizâc (B.1546)*

Zamanın hekimlerini vücudun yapısını bilmeyecek derecede cahil gören Nâbî, eğitim kurumlarında yaşanan yozlaşmayı ve görevlendirmelerde liyakatin esas alınmamasını tenkit eder:

*Böyledür şimdi tabîbân-ı zamân
Ekseri câhil-i hâl-i ebdân (B.1574)*

Bunun yanı sıra hekimlik işinde sanılarıyla hareket etme ve işi ehlinden öğrenmeme cehaleti hasebiyle hastaların ölümüne sebep olunduğu ifade edilmiştir. Bu durum, pratiğe dökülmeyen ve ehlinden

⁵ Beyitlerin alıntılandığı çalışmada, “techîl” kelimesi, “tehcîl” şeklinde yazılmıştır. Bu kelimenin imlâsı için Mahmut Kaplan tarafından hazırlanan *Hayriyye-i Nâbî* adlı çalışmanın 227. sayfasına bakınız.

öğrenilmeyen bilginin kişiyi büyük veballer doğuran sonuçlarla karşı karşıya bırakabilen cehalete sürükleyebilir:

Zu'mı var öğrenemez ehlinden
Öldürür hastaları cehlinden (B.1563)

Neşter, ameliyatlarda cerrahlar tarafından vücudu kesmek ve yarmak için kullanılan sivri uçlu keskin bıçaktır (Ayverdi, 2005:snb). *Hayriyye*'de cehalet neştere benzetilmiştir. Bu neşter, ölüme sebebiyet verme ve kan dökme özelliklerine sahiptir. Böyle bir tavsifte hekimin insan sağlığına zarar verebilecek ameliyeleri cehalet olarak telakki edilmiştir:

İtmeye neşter-i cehli hûn-rîz
Olmaya râh-zen-i 'ömr-i 'azîz (B.1549)

2.3.3. Utanma ve şaşırmanın mayası

Utanma; eleştirilme, kınanma endişesiyle kişinin çekingen davranması ve mahcubiyet duyması anlamına gelirken; şaşkınlık, beklenmedik/sıra dışı olaylar karşısında yaşanan irkilme, boşlukta kalma, ne yapacağını bilememe hâlidir. Bilgili insanlar geniş bir dünya görüşü ve perspektife sahip oldukları için olay ve durumlar karşısında mutedil bir yaklaşım içinde olurlar. Kur'ân-ı Kerim'de hak yoldan sapanların hali tasvir edilirken kullanılan tasvir ibarelerinden biri "şaşkın şakin dolaşma"dır (Kur'ân-ı Kerim, Mâide, 5/26). *Hayriyye*'de cehalet; utanma ve şaşırmanın mayası olarak görülmüştür. Ebü'l-Hayr'ın şahsında ideal insan tipinin yüceltiği mesnevîde utanma ve şaşırma hâllerinin yaşanmaması adına ilimle donanılması gerektiği vurgulanmıştır:

Cehldür mâye-i şerm ü haclet
Cehldür mevrî-i zell ü nekbet (B.302)

2.3.4. Yokluk

Varlık, mevcudiyet, var olma durumu anlamına gelirken; yokluk, yok olma durumu, hiçlik demektir. Birbirine karşı olan bu iki kavramın insan hayatındaki yansımaları ilim ve cehaletin yansımaları kadar keskindir. *Hayriyye*'de, ilim bütünüyle varlığın, cehalet ise yokluğun kaynağı olarak tasavvur edilmiş ve karşıt olan bu iki kavramın insan hayatında birlikte mazhariyet bulamayacağı ifade edilmiştir. Bir olgu başka bir olguyu anlamsızlaştırıyorsa/işlevsizleştiriyorsa bunlar karanlık ve aydınlık gibi konumlandırılabilir. İlim, kişinin varoluş mücadelesinde taşıyıcı güç iken, cehalet yok oluşunu kaçınılmaz kılar. İdeal insanın tercihinin varoluşu sağlayan ilimden yana olması beklenen durumdur:

Cehldür mahz-ı 'adem 'ilm vücûd
Hiç berâber mi olur bûd u ne-bûd (B.304)

2.3.5. Zillete düşüren ve kötülüğü davet eden hâl

Aşağılanma ve aciz bırakılma anlamına gelen zilletle fitrata ve genel ahlak kurallarına aykırı davranış anlamına gelen kötülük, *Hayriyye*'de cehalet kaynaklı hâller olarak görülmüştür. Bilgi eksikliği başlı başına zillete düşme sebebidir. Bilgisiz insanlar, bir davranışın süreç ve sonucunu hesaba katmadan hareket ettikleri için zillete düşmeyi problem olarak görmedikleri gibi söz konusu davranışın genel ahlak kurallarına uygun olup olmamasını da önemsemezler. Dolayısıyla kötülüğü normalleştirmekle

yetinmeyip iyilik olarak da telakki edebilirler. Nâbî'nin ideal insan tipinden beklediği tavır, izzet sahibi olması ve iyiliği ikame etmeyi yaşam biçimi olarak benimsemesidir:

Cehldür mâye-i şerm ü haclet

Cehldür mevrîs-i zell ü nekbet (B.302)

2.3.6. Zincir

Osmanlı'da idari yapı, merkez ve taşra şeklinde teşkilatlandırılmıştır. İstanbul, merkez teşkilatının mihver mekânı olarak marifet ve kültür merkezi iken; taşra, ilim ve kültür faaliyetlerinin icrası başta olmak üzere birçok alanda merkezin gerisinde kaldığı için mahrumiyet mekânı olarak değerlendirilebilir. Osmanlı padişahlarının bilim insanlarını koruması İstanbul'un teveccüh edilen mekâna dönüşmesini kaçınılmaz kılmıştır. *Hayriyye*'de "Der-Beyân-ı Şeref-i İstanbul" bahsinde İstanbul-taşra karşılaştırması yapılırken marifetten yoksun kalan taşrada; bilgi, marifet, ilim ve olgunluk gibi değerlerin yerini para ve malın aldığı ifade edilmiştir:

Kalmamış şimdi hele zerre kadar

Taşra yirlerde ma'ârifden eser (B.410)

Neye yarar var iken para vü mâl

Dâniş ü ma'rîfet ü 'ilm ü kemâl (B.414)

Ayrıca Hak onları cehalet zincirine bağlamış olmasaydı, zapt edilmelerinin mümkün olmadığı savunulmuştur. Zincir, te'dip veya disipline edilmek istenen bir suçlunun zapt edilmesi için kullanılan araçtır. Hapishane ve zindan gibi cezalandırma mekânları, kişinin hareket kabiliyetini sınırlandırır. Zincir, cehalet ile özdeşleştirilerek bedevî kültürde yetişen taşra insanını bir arada tutan olumsuz güç olarak tasavvur edilmiştir:

Kimse zabt eyleyemezdi mutlak

Cehl zincîrine bend itmese Hak (B.421)

2.4. Cehaletin vücut bulmuş hâli: cahil

Bir olgu veya kavramın doğruluğu veya yanlışlığı genellikle davranışa dönüştüğünde anlaşılır. Cehaletin birey ve toplumdaki yansımalarının anlaşılması konusunda irdelenmesi gereken hususların başında cahilin (ism-i fâil) davranışları gelir. Cahil, cehaletin vücut bulmuş yani somutlaşmış hâlidir. Nâbî'nin cehalet kavramına yaklaşımı, cahil tavrına dönük eleştirilerinden de anlaşılmaktadır. *Hayriyye*'de cahil için kullanılan sıfat ve yakıştırmalar; âlim geçinme, âlimin yerini tutma çabası içinde olma, bilgiye ulaşma çabası içinde olmama, başkasının yolunu kesme, beyanını yemin ifadesi ile inandırıcı kılma/kuvvetlendirme çabası içinde olma, eşekten beter, makam ile değer/yücelik elde edeceğini düşünme, tartışma adabını bilmeme şeklinde sıralanabilir.

"Âlim geçinme" cahil davranışı olarak değerlendirilmiştir. İlim klasik metinlerde başta deniz olmak üzere çeşitli mücessem varlıklara benzetilmiştir. *Hayriyye*'de ilim, sahili olmayan bir deniz olarak hayal edilmiş ve bu denizde âlim geçinme durumu cehalet olarak görülmüştür. İlim-deniz ilişkilendirmesinde kullanılan sıfatların başında, derinlik, sınırsızlık ve sonsuzluk gelir. Dolayısıyla kişinin bilgisi ne kadar fazla olsa da âlim geçinmemelidir. Âlim geçinmek, egoyu tatmin etmeye, riyakârlığa matuf cahil davranışı olarak da değerlendirilebilir:

‘İlm bir lücce-i bî-sâhildür

Anda ‘âlim geçinen câhildür (B.292)

Hayriyye'nin giriş kısmında bütün varlıkların derece/rütbelere ayrılacak şekilde yaratıldığı ifade edilmiştir:

Rütbe rütbe olup envâ‘-ı enâm

Derecât ile zuhûr etti nizâm (B.20)

Nâbî, eşya ve varlığı hikemî olarak anlamlandırırken karşıt unsurlar üzerine yoğunlaşır (Bilkan, 1998:60). Bu bağlamda *Hayriyye*'de yaratılıştaki farklılık; şeker-soğan (B.19), su-ateş (B.23), kalem-kılıç (B.24), efendi-köle (B.27), âlim-cahil gibi karşıt hâlleri anlatan kavramlarla somutlaştırılmıştır. Mikro âlem olarak bilinen insan da gerek yaratılıştan kaynaklanan üstünlük gerekse çabasıyla elde ettiği başarı ve saygınlık hasebiyle farklı derecelerde görülmüştür. Osmanlı toplumunda Batı toplumlarındaki gibi ayrıştırıcı bir sınıf sistemi olmasa da toplum avam ve havas şeklinde kategorize edilmiştir. İnsanlar arasındaki farklılık nasıl ki zorunlu ve mukadder ise cahil de âlimin yerini alamaz. Çünkü ilim, maddî ve manevî anlamda yücelme, toplumu dönüştürme aracı iken; cehalet bireysel ve toplumsal çöküşün önemli sebeplerindendir:

Bî-merâtib yıkılır kevn ü mekân

‘Âlimün yirini tutmaz nâdân (B.22)

“Bilgiye ulaşma çabası içinde olmama” cehaleti doğuran sebeplerdendir. İlim, uzun zaman diliminde büyük çaba ve mücadele ile elde edilir. Medrese ve tekkelerde zor şartlar içerisinde alınan eğitimle kazanılır. Bu yolun yolcusu olmak isteyen talip, büyük bedeller göze almak durumundadır. Cahilin marifeti reddetme nedeni Nâbî'ye göre bilgiye ulaşmamasıdır. Kişi ulaşamadığı nesne veya durumu cahil tavrı ile değersizleştirerek nefsinin tatmin etmeye çalışır:

Câhilün ma‘rifeti redde sebe[p]6

Dest-res bulmaduğundandır hep (B.334)

“Başkasının yolunu kesme” cehaletle izah edilebilecek davranışlardandır. Sosyal hayatta bu davranış daha çok eşkıyaya şayeste görülmüştür. Eşkıyayı bu yola sevk eden temel dinamiklerden biri cehalettir. “Kadılık Makamına Talip Olma ve Miras Paylaşan Kişi Olmaktan Kaçınma” bahsinde dinin yolunu kesmek, cahilin yol kesmesinden daha kötü görülmüştür. Kadıların, şer‘î mahkemelerde dinî temellere dayandırmak suretiyle aldıkları kararlar, gerek çevre baskısı gerekse yanlış içtihat hasebiyle mesuliyet doğurabilecek şekilde sonuçlanabilir. Bunu müşahede eden Nâbî, cahilin yol kesme davranışını dinî konulardaki içtihat hatalarından ehven-i şer (kötünün iyisi) olarak görmüştür:

Câhilün kat‘-ı tarîki ehven

Reh-zen-i şer‘-i şer‘î olmakdan (B.1231)

“Beyanını yemin ifadesi ile inandırıcı kılma/kuvvetlendirme çabası içinde olma” özelliği cahillerde bulunur. Yemin, genellikle Allah, peygamber, kitap gibi kutsal değerler üzerine yapılır. İslam inancında gereksiz ve yalan yere yemin etmek, doğru görülmemiş ve yeminlerin yerine getirilmesi hususunda inananlar; “*Antlaşma yaptığınız zaman, Allah’ın ahdini yerine getirin ve Allah’ı üzerinize şahit tutarak, pekiştirdikten sonra yeminleri bozmayın. Şüphesiz Allah, yapacağımız şeyleri pek iyi bilir.*”

⁶ Mesnevi beyitleri kendi aralarında uyaklı olduğu için “sebeb” şeklinde kullanılan kelime, “sebeb” olarak değiştirilmiştir.

(Kur'ân-ı Kerim, Nahl, 16/91) ayeti ile uyarılmıştır. *Hayriyye*'nin “Yalan Konuşmayı ve İkiyüzlülüğü Terk Etme” bahsinde cahil, kaba ve inatçı insanların iddialarını güçlendirmek için yemin ettikleri ifade edilir. Çünkü toplumda genellikle inandırıcılığını kaybeden veya ikna kabiliyeti zayıf olan insanlar yemin ifadelerine başvurur. Cahil, kaba ve inatçı insanların ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı zayıf olduğu için bu insanlar muhatabını yemin ifadeleri ile ikna etmeye çalışır. Cahilin; kaba ve inatçı insanlarla birlikte tavsif edilmesi, bilgisizliğin kişiyi düşürdüğü hâlin anlaşılması açısından önemlidir:

Bilmeyen câhil ü nâdân u 'anîd
Sözün eyler kasem ile temhîd (B.850)

“Değersiz görülen tip”lerden biri cahildir. “En güzel şekilde yaratılan insanın” (Kur'ân-ı Kerim, Tîn, 95/4) süsü, sahip olduğu değerlerdir. Güzel ahlak, cömertlik ve hoşgörü bunlardan bazılarıdır. *Hayriyye*'de marifet insanın süsü, cehalet ise insanı değersizleştiren hâl olarak telakki edilmiştir. Marifet sahibi olan, kendini ve Rabb'ini bildiği için ölçülü hareket eder. Hâl dili ile temsiliyeti layıkıyla yerine getirir. Toplum nezdinde de mertebelerin yücesine layık görülür. Cahil ise değer eksenli yaklaşımlardan uzak bir yaşam biçimi benimsediği için aşağıların aşağısında olur:

Ma 'rifet zînetidür insânun
Pestdür mertebesi nâdânun (B.332)

Cahilin benzetildiği varlıklardan biri “eşek”tir. Eşek, fabl ve masallarda genellikle “görünüşe göre hüküm veren budala ve kaba insanı sembolize edecek şekilde kullanılır. *Ruhuna zarafet ve asaletin işlenmediği figür olarak görülen eşek*” (Yenen Avcı, 2012:51), *Hayriyye*'de cahilin benzetilene olarak değerlendirilmiştir. *Hayriyye*'de cahil âlime nispetle eşek olarak hatta daha değersiz görülmüştür. Âlim, ilmin sağladığı katkıyla zarafet ve marifet timsali bir varlığa dönüşürken cahil bilgisizlik ve kabahkla eşekten beter bir varlığa dönüşür:

Cühelâ 'âlîme nisbet hardur
Belki hardan da bile ebterdür (B.299)

“Makam ile değer/yücelik elde edeceğine düşünme” anlayışı cehaletle izah edilebilir. Önemli makam ve mevkilerde bulunmak kişiye dünyevî anlamda değer/pâye kazandırma vesilesi olarak düşünülebilir. Bir makamı doğru bir biçimde temsil etmek, liyakat ve ehliyet sahibi olmakla mümkündür. “Şerefü'l-mekân bi'l-mekân”⁷ özlü sözünden anlaşıldığı üzere mekân ve makamlar şerefini temsil eden kişiden almalı yani kişiye şeref kaynağı olamamalıdır. Makamlar geçici olduğu için aksi bir durum söz konusu olduğunda kişi makamını kaybetmekle kalmaz şerefini de kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kalabilir. *Hayriyye*'de makamdan üstünlük ve güç alma düşüncesi cahil yaklaşımı olarak değerlendirilmiştir:

Ne kadar bulsa da 'izzet ü şevket
Câhile câh ile gelmez rif'at (B.301)

“Tartışma adabını bilmeme” iletişimin önemli problemlerindendir. Tartışma, sosyal hayatın önemli olgularındandır. “Bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olan”larla yapılan tartışmalar kişiye fayda sağlamadığı gibi zarar da verebilir. Toplumsal hayatta ilmî derinlik gerektiren bir konu hakkında tartışma yapılacaksa bunu konunun uzmanı veya konu hakkında bilgi sahibi olan kişilerle yapmak

7 Mekkânın şerefi orada oturandan gelir.

gerekir. Cahil ile yapılan tartışmada bilgi eksikliği önemli bir problem olarak karşılık bulsa dahi asıl sorun, görgü eksikliğidir:

Sana ta'zîm olunursa ne güzel

İtmeyen câhil ile itme cedel (B.578)

Sonuç

- Nasihatnâmeler genellikle mesnevi şeklinde yazılsa da gazel, kaside, muhammes nazım şekliyle yazılanlar da vardır. Nâbî'nin *Hayriyye*'yi mesnevi nazım şekli ile yazmış olması, genel ve kabul gören anlayış doğrultusunda hareket ettiğini göstermektedir.
- Geçmişten günümüze kadar toplumda yaşanan ahlaki yozlaşma hasebiyle başta Nâbî gibi şairler olmak üzere entelektüel insanlar, öğretici metinler yazarak toplumun ahlaki ilkeler ekseninde kendisini yeniden gerçekleştirmesi konusunda rehber olmuşlardır.
- *Hayriyye*'de öğretici uyarıların kuru nasihat ve telkinlerle değil de estetize edilerek ifade edilmesi, metnin edebî değerini arttırmıştır. Temel dinî kaynakların yanında folklorik unsurlardan deyim, atasözü, gelenek ve göreneklerin doğrudan veya göndermelerle anlatıma dâhil edilmesi ise muhatapta karşılık bulma düzeyini arttırmıştır.
- Nâbî *Hayriyye*'de nasihatler yoluyla oluşturmak istediği ideal insan tipini oğlu Ebü'l-Hayr Mehmet Çelebi'nin şahsında somutlaştırmak istemiştir. Ebü'l-Hayr'ın nazarî ilimlerden çok amelî ilimleri öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu uyarıyla oğlunun cehalet problemini yaşamamasının yanı sıra hayatını kolaylaştıracak ilimlerden istifade etmesini sağlamaya çalışmıştır.
- Cehalet, *Hayriyye*'de müstakil bir bölüm olarak işlenmemiş olsa da mesnevinin başta “Çeşitli İlimleri Öğrenme” bahsinde olmak üzere birçok bölümünde olumsuz bir olgu olarak tasavvur edilmiştir.
- Kavramsal olarak “bilgisizlik” ve “Hak olmayan inanç” şeklinde kategorize edilen cehalet, *Hayriyye*'de daha çok bilgisizlik hâli olarak ele alınmıştır.
- *Hayriyye*'de cehalet sorununun anlaşılması konusunda incelenmesi gereken hususların başında şairin “ilim telakkisi” gelmektedir. Müstakil bir bölüm olarak işlenen ve yüceltilen ilim, çeşitli yönlerle ele alınmıştır. Bu bağlamda ilim öğrenmenin gerekliliği, temel dinî kaynaklar referans gösterilerek anlatılmış; ilim-çaba ilişkisi, ilimde çeşitlilik, derinleşme ve öze inme gibi hususlar açıklanmıştır.
- *Hayriyye*'de cehalet, bir problem olarak sunulurken ilim ile karşılaştırılmıştır. Örneğin ilim varlık, cehalet ise yokluk olarak telakki edilmiştir. Bu yaklaşım cehaletin insan için varoluşsal bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.
- Bir kavramın insan için taşıdığı değer, hakkında kullanılan benzetme öğeleri ve tavsif ibarelerinden anlaşılır. Bu bağlamda *Hayriyye*'de cehalet; bela zindanı, ölüme sebebiyet veren neşter, yokluk ve zincir gibi olumsuz durumları çağrıştıran kavramlarla benzerlik noktasında ilişkilendirilmiştir.

- Cahil, cehaletin vücut bulmuş hâlidir. Düşünce ve davranışlarıyla eşekten beter görülen cahil için kullanılan; âlim geçinme, bilgiye ulaşma çabası içinde olmama, beyanını yemin ifadesi ile inandırıcı kılma/kuvvetlendirme çabası içinde olma, makam ile değer/yücelik elde edeceğini düşünme, tartışma adabını bilmeme gibi sıfat ve yakıştırmalardan hareketle cehaletin *Hayriyye*'deki yansımaları hakkında fikir sahibi olunabilir.

Kaynakça

- Aça, Mehmet- Gökalp, Haluk- Kocakaplan, İsa (2012), *Başlangıçtan Günümüze Türk Edebiyatında Tür ve Şekil Bilgisi*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Ayverdi, İlhan (2005), *Kubbealtı Lügâti Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Bağlıoğlu, Ahmet (2021), “Hacı Bektaş Veli'nin Din Anlayışında Mezhepler Üstü Yaklaşım”, *DEÜİFD Türk Kültürünü Mayalayanlar Özel Sayısı*, s.s. 389-413.
- Bilkan, Ali Fuat (1998), *Nâbî Hikmet-Şair-Tarih*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çağrı, Mustafa (1993), “Cehâlet”, *TDV İslam Ansiklopesli*, C. 7, s.s. 218-219.
- Çelebi, İlyas (2019), “Kelime-i Şehâdet” *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 2 (ek), s.s. 36-37.
- Güfta, Hüseyin (2004), *Divan Şiirinde İlim*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güfta, Hüseyin (2011), *Divan Şiirinde Cehalet*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karagöz, İsmail- Karaman Fikret-Paçacı, İbrahim-Canbulat, Mehmet-Gelişgen, Ahmet-Ural, İbrahim (2006), *Dinî Kavramlar Sözlüğü*, Ankara: DİB Yayınları.
- Kaplan, Mahmut (2015), *Hayriyye-i Nâbî*, Ankara: AKM Yayınları.
- Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli* (2012), (Haz. Hayrettin Karaman, Ali Özek, Kâfi Sönmez, Musatafa Çağrı, Sadrettin Gümüş, Ali Turgut), Ankara: TDV Yayınları.
- Mengi, Mine (2021), *Divan Şiirinde Hikemî Tarzın Büyük Temsilcisi Nâbî*, Ankara: AKM Başkanlığı.
- Pala, İskender (2017), *Yusuf Nâbî Hayriyye*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Pulat, Ali (2017), “Fenâ'nın Dilinden Adem'i Okumak” *Akdemik Dil ve Edebiyat Dergisi*, C. 1, S. 1, s.s. 23-29.
- Yenen Avcı, Yıldız (2012), “La Fontaine'in Fabllarında Alegorik Ögeler ve Bunların Temsil Ettiği Değerler”, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. VII, S. II, s.s. 39-53.
- Yıldırım, Ali (2003), “Zıtlık Kavramı ve Divan Şiirinde Zerre-Güneş Sembolizmi”, *Bilig*, S. 25, s.s. 125-138.
- Yılmaz, M. Faik (2003), “Kur'ân'da Cehalet Kavramı” *Dinî Araştırmalar*, C. 5, S. 15, s.s. 181-198.
- Yorulmaz, Hüseyin (1996), *Dîvân Edebiyatında Nâbî Ekolü -Eski Şiirde Hikemiyât-*, Ankara: Akçağ.

32. Şahsiyet eğitimi yönüyle siyasetnameler ve Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin *Nasihatü'l-mülûk* Tercümesi¹

Erdoğan TAŞTAN²

Orhan Gazi GÖKÇE³

APA: Taştan, E. & Gökçe, O. G. (2023). Şahsiyet eğitimi yönüyle siyasetnameler ve Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin *Nasihatü'l-mülûk* Tercümesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 534-567. DOI: 10.29000/rumelide.1379190.

Öz

Türk-İslam eğitim geleneği; duyguların tekâmülü, kendilik bilgisi ve şahsiyet olgunluğu üzerine kuruludur. Bilginin öğrenilmesi kadar onun içselleştirilmesi ve olumlu davranışa dönüşmesi temel bir gaye olarak benimsenir. Bu gayeye münasip olarak Türk düşüncesine zemin teşkil eden metinler arasında zikredebileceğimiz siyasetnameler, eğitim bilimleri açısından da son derece önemli kaynaklardır. Siyasetnameler temelde ideal bir şahsiyet olarak insanı yaşatmak, onu terbiye edip iyi bir insan olarak yetiştirmek, aynı zamanda devleti adalet ve emniyet temelleri üzerinde yüceltmek maksadıyla dönemin âlim, ârif ve kimi zaman da tecrübeli devlet adamları tarafından kaleme alınmıştır. Bu metinler, ilk muhatapları olan sultan kadar ikinci yahut yaygın muhatapları açısından da bağlayıcıdır. Sultanın idealize edilmiş vasıfları benzer şekilde toplumun her bir ferдинin sahip olması istenen vasıflar olarak kabul edilir. Siyasetnameler; tarih, siyaset bilimi, sosyoloji gibi alanlara da önemli bir kaynaklık teşkil eder. Bu metinler her ne kadar devlet yönetimine ilişkin din, töre ve tarihî tecrübelerden esinlenen nasihatleri barındırır da muhatabı insan olduğu için öncelikle onun şahsiyetini inşa etmeyi hedefler. Nitekim devlet aygıtı onu yöneten insanların şahsiyeti ve iradesiyle istikamet kazanır. Bu yönüyle siyasetnamelerde geleneksel terbiyenin esas ve yöntemlerinin izlerini sürmek mümkündür. Siyasetnamelerde öngörülen prensipler ve model olarak ortaya konulan meziyetler, günümüz eğitim düşüncesi açısından da ilham vericidir. Çalışmada en önemli siyasetnamelerinden biri olarak kabul edilen İmâm Gazâlî'nin (ö.505/1111) *Nasihatü'l-mülûk* isimli eserinin 19. yüzyılın ilk yarısında Manisalı Ahmed Esad Efendi tarafından yapılan tercümesinin örnekliğinden yararlanılmıştır. Hususen bu çalışma nihai olarak bahsi geçen tercümede şahsiyet eğitimiyle ilişkin öne çıkan kavramları içerik çözümlemesi yöntemiyle tahlil etmeyi ve buradan hareketle siyasetnamelere ilişkin farklı bir bakış açısı yakalamayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Şahsiyet eğitimi, siyasetname, ahlak, *Nasihatü'l-mülûk*

¹ Bu makale Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Şahsiyet Eğitimi Yönüyle Siyasetnameler ve Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin *Nasihatü'l-mülûk* Tercümesi (İnceleme-Metin)" adlı doktora tezinden istifade edilerek üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (İstanbul, Türkiye), etastan39@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2348-5632 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379190]

³ Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (Türkiye, İstanbul), gozardi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3787-7960

Political manuals in terms of personality education and Ahmed bin Halil's (Ahmed Esad Efendi) Nasihatü'l-mülûk Translation

Abstract

Turkish-Islamic education tradition; it is based on the evolution of emotions, self-knowledge and personality maturity. Internalizing the information and transforming it into positive behavior is adopted as a fundamental goal as well as learning the information. In accordance with this purpose, the political books, which we can mention among the texts that form the basis of Turkish thought, are also extremely important sources in terms of educational sciences. Siyasetnames were written by the learned, wise and sometimes experienced statesmen of the period with the aim of keeping the human being alive as an ideal personality, educating him and raising him as a good person, and at the same time exalting the state on the foundations of justice and security. These texts are binding for their second or common addressees as much as their first addressee, the sultan. The idealized qualities of the sultan are similarly considered as qualities that every member of the society should have. Siyasetnames; it also constitutes an important resource for fields such as history, political science and sociology. Although these texts contain advice inspired by religion, customs and historical experiences regarding state administration, they primarily aim to build the personality of the addressee, since he is a human being. As a matter of fact, the state apparatus gains direction with the personality and will of the people who manage it. In this respect, it is possible to trace the principles and methods of traditional education in siyasetnames. The principles envisaged in the policy books and the virtues presented as models are also inspiring in terms of today's educational thought. In the study, the example of the translation of Imam Gazali's (d.505/1111) work named Nasihatü'l-mülûk, which is considered to be one of the most important siyasetnames, was made by Ahmed Esad Efendi from Manisa in the first half of the 19th century. In particular, this study ultimately aims to analyze the prominent concepts related to personality education in the mentioned translation using the content analysis method and, from this point of view, to capture a different perspective on the siyasetnames.

Keywords: personality education, political manuals, morality, Nasihatü'l-mülûk

Giriş

Siyasetnameler; ilim ve tecrübe sahibi kimselerce kaleme alınan, devlet idaresinde gözetilmesi gereken kaideleri, yöneticilerin sorumluluklarıyla sahip olmaları gereken vasıfları bildiren çok katmanlı metinlerdir. Siyasetnamelerde devlet yöneticilerine yönetime ilişkin somut öneriler verilmekle beraber daha çok temel ilke ve değerlere ilişkin nasihatler verilmektedir. Bu nasihatler, tahkiye yöntemi ile daha nahif ve anlaşılır bir üslupla aktarılırken muhatabını kıssadan hisse almaya davet eder. İslamiyet sonrasında kaleme alınan siyasetnamelerde Kur'ân-ı Kerîm ve hadis-i şeriflere doğrudan atıflar yapılarak yapılan tespit ve tavsiyeler temellendirilmiştir.

Türk-İslam geleneğinde siyasetname yazarları eserlerindeki tavsiyelerini ayet, hadis, atasözü, hikâyeler ve şiirlerle destekler. Sultanın merkezde olduğu ve onun yakın çevresinden başlayarak toplumun en alt tabakasındaki insanlara uzanan dairesel mahiyetteki toplum modelinin devamını temin eden esaslar, siyasetnamelerde ifadesini bulmuştur. Siyasetnamelerde ideal bir insan olarak devlet yöneticisinde olması gereken vasıflar, bahsini ettiğimiz modelin sıhhati açısından yöneticinin gölgesinde bulunan toplum ve bireyler açısından da bağlayıcıdır. Yöneticinin ahlaki vasıfları ile toplumu oluşturan bireylerin

ahlaki tutumları birbirlerini etkiler mahiyettedir. Her ne kadar siyasetnamelerin ilk muhatabı yöneticiler olsa da bu metinlerin toplumun her bireyine doğrudan ya da dolaylı olarak söyleyeceği şeyler vardır.

İnsanlığın değişmeyen soru ve sorunlarına kadim kaynaklardan beslenerek cevaplar veren siyasetnamelerin öngördüğü idarî, iktisadî ve sosyal düzen aynı zamanda bireyin ahlakını da belirleyen şartları oluşturmaya yöneliktir. İnsan, toplum ve yönetim ilişkileri arasındaki etkileşim, bir insan modeli ortaya çıkarmaktadır. Bu insan modeli siyasetnamelerde idealize edilir ve bir ölçüye tâbi kılınır. Bu yönüyle siyasetnameler, toplumsal nizamın tesisi adına örtük bir kanunname niteliği de taşır. Siyasetnamelerde yazıldıkları döneme bağlı olarak öne çıkan prensipler dolaylı olarak toplumsal durumu belirleyecek tesire sahiptir. İdeal olarak ortaya çıkan şahsiyet modeli, öncelikle kendini bilme ve tanıma ana hedefine odaklıdır. Sultanın şahsında hayat bulan ve en yüce iyiliği kendine gaye edinen bu şahsiyet modeli geleneğe yaslanmasının yanında zamanın ruhunu da ıskalamayan bir mahiyet arz eder. Şahsiyetin felsefî ve pedagojik olarak hangi anlamları karşıladığı, dünden bugüne bu mefhumla yaklaşımların nasıl bir değişim geçirdiği önemli bir soru olarak ortadadır.

Siyasetnameler ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında edebiyat alanında metin çevirileri ve tematik değerlendirmeler; siyaset bilimi alanında siyasetnamelerde benimsenen devlet felsefesi; sosyoloji alanında siyasetnamelerde öngörülen esasların toplumsal yansımaları ve ilahiyat alanında siyasetnamelerin beslendiği dinî kaynaklar ve içeriğindeki dinî kavramlar ve müktesebat açısından incelendiği görülür. Eğitim bilimleri bağlamında ise eğitim tarihi, eğitim felsefesi gibi alanlarda çalışan araştırmacıların siyasetnamelere ilişkin ortaya koyduğu bazı kısıtlı veriler mevcuttur.

Siyasetnamelerde eğitim esasları hakkında yapılan lisans üstü tezlerde; genel olarak eğitim, değerler eğitimi, din eğitimi gibi temalar belli başlı siyasetnameler merkeze alınarak incelenmiştir. Bu çalışmalar siyasetnamelere eğitim bilimleri açısından bazı değinileri içermekle birlikte klâsik dönemde kaleme alınmış telif yahut tercüme metinlere temas etmek ve derinlemesine incelemelerden uzak kalmıştır. Büyük bir müktesebatın ürünü olarak her bir telif yahut tercüme siyasetname metni önemlidir.

Bu çalışma belirtilen öneme binaen siyasetname literatürünün önemli örneklerinden İmâm Gazâlî'nin (ö. 505 /1111) *Nasihatü'l-mülûk* isimli eserinin 19. yüzyılda Manisalı Ahmed Esad Efendi tarafından yapılmış tercümesini şahsiyet eğitimi yönüyle incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Gerekli veriler doğrudan doküman tarama yöntemi ve yazılı dokümanların analizi esas alınarak toplanmıştır. Belgesel taramanın bir türü olarak içerik çözümlemesi yöntem olarak benimsenmiştir.

Şahsiyet eğitimi

Eğitime tarih boyunca birçok medeniyet havzasında farklı tarifler getirilmiştir. Eğitimin gerekçesi, gayesi ve yöntemleri bakımından çeşitli kültürlerde farklı yaklaşımlar ortaya konulmuş, hem bireyin hem de toplumun hayatını düzenleme ve geliştirme açısından eğitime büyük bir önem atfedilmiştir. Eğitim; kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının ideal olan şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük olumlu değerler ve diğer davranış biçimlerinin etkisi altında yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz,-2012, s. 2; Binbaşoğlu, 1982, s. 2).

Genel anlamda eğitim, insanda bulunan kabiliyetleri belli amaçlar doğrultusunda geliştirmeyi amaçlar (Oğuzkan, 1981, s. 57). Eğitim, bir taraftan insanda mevcut olan potansiyelleri harekete geçiren uyarıcı, canlandırıcı bir güce sahipken diğer taraftan da insana ufuklar sunar, onu idealize eder. Hayatı tanıma hususunda insana yeni yöntemleri keşfetme imkânı sağlayan eğitim; dilimizde “maarif”, “talim”, “terbiye”, “tedrisat” gibi kelimelerle anılmıştır. Elbette bu kelimelerin işaret ettiği anlam alanları farklıdır. Maarif irfanı, talim ilmi esas alırken, terbiye davranışları düzeltme ve değiştirmeyi, tedrisat ise planlı bir öğretimi sürecini ifade eder.

Eğitim kavramının merkezinde insan olduğu için insana verilen değer, getirilen tarif ve ondan beklenenler çerçevesinde eğitimin gayeleri değişkenlik gösterse de tarih boyunca bütün medeniyet havzalarında temel olarak eğitim; insana kendi kendini değerlendirme, zihinsel yeterliliklerini en üst düzeye çıkarma ve ruhi duyarlılıklar geliştirme gibi özellikler kazandırmayı ve genel anlamda kabiliyetlerini verimli hâle getirmeyi amaçlamaktadır (Keyifli, 2013, s. 110).

Eğitim, hayat boyu sürer; plânlı ya da tesadüfi olabilir. Eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir ve insanı inşa eden bir nitelik taşır. İnsan, eğitim yoluyla insan kalabilir ve gelecek kuşaklara kabiliyet, bilgi ve becerilerini aktarabilir.

Bireyler; toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla "iyi" ile "kötü"yü ve "doğru" ile "yanlış"ı ayırmayı ve kendi ahlak ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler (Beill, 2003, s. 14). İnsan, birçok bakımdan zıtlıkların terkiibinden ibaret bir varlıktır. İnsandaki bu zıtlıklar iç çatışmaya değil, aksine bir ahenge matuftur. Antik Yunan havzasından Platon'un *Devlet*'inde yer alan insan eğitimine dair ifadeler bu telakkinin erken dönemdeki yansımasıdır. Platon'a göre eğitim, ruhun gücünü iyiden yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır (Platon, 2010, s. 236). Rousseau, insanın yaratıcının elinden çıktığı hâliyle iyi olduğunu ancak insanın değişime meyyal olması sebebiyle bu ilk hâle razı olmadığı ve onu değiştirmek ve dönüştürmek istediğini söyler (Rousseau, 2006, s. 11).

Eğitim, amacı itibarıyla insana her aradığını kendinde araması gerektiğini ve dışarıda bir şey olmadığını öğretmektir (Filiz, 2013, s. 443). Nitekim dışarıdakiler insandan yansıyanlardır. Bu yönüyle eğitim insanın iç dünyasını keşfetme süreci olarak tarif edilebilir.

Eğitim felsefesi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, şahsiyet-eğitim ilişkisine dair farklı fikirlere, yaklaşım ve teorilere rastlamak mümkündür. İnsanın duyguları, düşünceleri, davranışları, maddi yapısı ve gelişime açık olan şahsiyet özellikleri onu çok boyutlu olarak ele almayı zaruri hâle getirmiştir. Bu durumun bir neticesi olarak gerek İslam düşünce geleneğinde gerekse Batı dünyasında birçok düşünür şahsiyet gelişimi ve eğitimini etkileyen faktörler üzerinde durmuş, fiziksel çevre ve ona bağlı olarak değişen şartları da şahsiyet eğitimine etki eden aktif bir unsur olarak değerlendirme yoluna gitmiştir.

Günümüzde eksikliği en çok hissedilen bütünlük algısı, insan şahsiyetinin tamamlanması ve böylelikle insanın gerçek hürriyetine kavuşması bakımından hayati önem taşımaktadır. Merhametten kaynak bulan mesuliyet, mesuliyet sebebiyle başlayan hareket, insanı hem kendisi hem de toplumu için faydalı bir birey hâline getirecektir. Nitekim bütünlük algısını yitirmiş ve yaralanmış bilinciyle insan, Shayegan'ın ifadesiyle biçimli bir varlık olarak değil, biri sağa biri sola, biri öne biri arkaya, her biri kendi tarafına çeken parçalanmış arzularından, dağılmış bilinç parsellerinden, karışık dilek “quanta”larından yapılmış bir varlıktır (Shayegan, 1991, s. 165-166).

Nurettin Topçu'ya göre yapıcı insanda tabiatı ve başka insanları istismar edici olan zekâ, esasında ruhun dış kabuğudur. Ruhun derin tabakasında ise insanın şahsiyetini meydana getiren, asıl benliğini temsil eden, karakterini yoğuran, hareketlerini kumanda eden temel duygular vardır (Topçu, 2010, s. 157). Topçu'nun da işaret ettiği üzere, bilim ve teknolojiye ilişkin bilgi ve beceriler, ancak şahsiyet hâline gelebilmiş bireylerde iyi sonuçlar verir, aksi hâlde zararlı sonuçlar doğurur. İnsan şahsiyetinin ahlak bağlamında ihmali; bencil, muhteris ve çıkarıcı, çevreye ve insanlığa zarar veren, havayı, suyu ve toprağı kirleten, insanlıktan uzaklaşan bir varlık meydana getirecektir. Hâlbuki ahsen-i takvim, yani en güzel kıvamda yaratılmış olan insan, bu kıvamı korumak ile mesuldür. H. Mahmut Çamdibi'nin Frobel'den aktarıp vurguladığı üzere eğitimin gayesi insanın özündeki ebedî, değişmez ve bu nedenle de kutsal olan şeyi geliştirmektir. Nitekim insanın yaratılışında mevcut olan din ve ahlak, şahsiyet bütünlüğüyle kavranan yüksek duygulardır. İnsan, fitratına uygun olarak şahsiyet terbiyesi görürse iyiliğe ulaşabilir (Çamdibi, 1994, s. 45).

Ahlak ile ilişkisi bağlamında eğitim, ahlak mefhumunun içinde değerlendirilebilir. Eğitim aynı zamanda insanlar arasında bir etkileşim sürecidir. Bu etkileşim daha çok ahlaki değerler sahasında gerçekleşir. Eğitim, sadece teorik bilgilerin aktarımından ibaret olmayıp daha çok yüksek duyarlılıklar geliştirme sürecidir. Talim, terbiye ve tedip mefhumları ile tarif edebileceğimiz bu bütüncül süreçte Türer'in ifadesiyle terbiye iyiyi, talim doğruyu, tedip ise güzeli oluşturarak şahsiyette varoluşun üç boyutunu temsil eder (2014, s. 26-27).

Eğitimin bir amacı da hiç şüphesiz insanı yetiştirmek, onun kendi kendisinin mimarı olmasına ve bir şahsiyet olarak ortaya çıkmasına katkı sunmaktır. Nitekim eğitim; insanın kendine dair bilincini yükseltmesini, kendi kabiliyetlerini fark edip geliştirmesini amaçlar (Gürsoy, 1995, s. 257). Miskeveyh (2013, s. 59), insanın kendi özünü mükemmelleştirme ve yükselerek noksanlarını tamamlama konusunda eksik kalması durumunda öteki canlılar ve bitkiler gibi olacağını, ebedî hayatı ve sonsuz nimeti kazanamayacağını, Rabb'inin katına yükselip cennete giremeyeceğini ifade eder

İnsan şahsiyeti etkileşime açıktır. Kuşkusuz insan diğer insanlarla ilişkiler kurarak şahsiyetini geliştirir. Toplum, insan için bir yönüyle plasenta özelliğine sahiptir (Ergün, 1994, s. 23). Şahsiyetin eğitimi, aynı zamanda şahsiyetler arası bir eğitim demektir. İnsan diğer insanlarla birlikte hayatı paylaşır. Muhabbet çevresinde olgunlaşan bir etkileşimin sonucu olarak şahsiyet gelişebilir. Nitekim tüm insanlar aynı topraktan yaratılmışlardır. Sûret bakımından birbirine benzeyen insanların her biri sûret bakımından farklıdır. Her bir insanda ayrı bir cevher vardır. Farklı cevherler anlamlı kaynaşmalar sonucunda birbirlerini tamamlar, anlamlı bütünlük oluştururlar.

Netice olarak bireyin kendine has hususiyetlerinin tamamını ifade eden şahsiyetin gelişimi son derece önem taşımaktadır. Titizlik, dürüstlük, hak, adalet, mesuliyet, kendine, diğer insanlara ve tabiata saygı gibi tüm zamanlarda üzerinde mutabakat sağlanmış değerlerin bireye kasıtlı olarak kazandırılması, eğitimin en temel amaçlarından kabul edilmiştir. Her ne kadar bahsi geçen değerlerin referans alınacak kaynakları bakımından bir uzlaşma hiç mümkün olamayacaksa da uygun programlar ve yöntemler yoluyla tüm bireylere şahsiyet gelişimine destek olacak temel değerlerin kazandırılması, okulların temel görevi olarak benimsenmiştir.

Şahsiyet eğitimi, kuşkusuz salt ahlakçı bir yaklaşımı esas alan bilgi aktarımı yoluyla sağlanamaz. Duygu ve davranış boyutu ve bireysel farklılıklar dikkate alınmadan ne şahsiyeti anlamak ne de onu terbiye etmek mümkündür. Bu hususta düşüncemize zemin teşkil eden edebî metinlerdeki usul dikkate alınabilir. Hikâyeler yoluyla dünden bugüne tecrübe aktarımı, alegorik anlatımla verilmek istenen

mesajın somutlaştırılması; şiir, müzik ve görsel sanatlardan istifade edilmesi geçerliliği yüzyıllar boyunca kanıtlanmış yöntemler olarak yeniden canlandırılabilir.

Bu yönüyle formal bir yöntemden ziyade sağlıklı iletişim, güzel örneklik ve paylaşımcı bir yaklaşımla şahsiyet eğitimi meselesi ele alınmalıdır. Şahsiyet eğitiminin başarıya ulaşması toplumsal yapının vazeden değerlerle uyumuna bağlıdır. Nitekim yaşadığımız dünyada değer değil fayda eksikli bir yaklaşım hakimdir. Bu durum söylem ve eylemler arasında bir tutarsızlık doğurmaktadır. Bu bakımdan teori ile pratik arasındaki uyum, şahsiyet eğitimi bakımından oldukça önemlidir.

Şahsiyet eğitiminde zemin metin olarak siyasetnameler

Nasihate toplumun her ferdi muhtaçtır; ancak ona en çok ihtiyaç duyan devlet yöneticileridir. Devletin ve toplumun sıhhati doğrudan doğruya yöneticilerin istikamet üzere olmasına bağlıdır. Kendisine muhatap olarak devlet yöneticilerini seçen siyasetnameler çok eski dönemlerden itibaren nasihatname geleneğinin önemli bir türü olmuştur. Nasihatnameler, iyi insan olma bilgisini sunarken bir nasihatname türü olarak siyasetnameler hem iyi insan hem de iyi bir yönetici olmanın esaslarını ihtiva eder (Dinçer, 2019, s. 32). Siyasetnameler, esas karakteri bakımından ahlaki eserler bağlamında değerlendirilir ve nasihat edebiyatının önemli dallarından biri sayılır (Levend, 1963, s. 171).

Birbirlerine genel özellikleri bakımından benzeseler de nasihatname literatürü daha genel ve geniş, siyasetname literatürü daha spesifik bir alana yöneliktir. Siyasetnameler, özellikle Osmanlı Döneminde siyasi meselelere pratik çözümler sunma işlevine de sahiptir ve bu yönüyle nasihatnamelerden ayrılır. (Kömbe, 2018, s.203).

“Siyaset” kelimesi Arapçada ilk olarak “seyislik, at idare etme, at işleri ile uğraşma”, ikinci olarak da “hükümet, idare-i memleket” anlamlarına gelir (Şemseddin Sami, 2011, s. 586). İsmail Hakkı Bursevî, bu kelimenin Farsça “se” ve Türkçe “yasa” kelimelerinden “üç yasa” anlamıyla Arapçaya geçtiğini ifade eder. Kelimenin ortaya çıkışıyla ilgili olarak Bursevî, Cengizhan'ın topraklarını üç oğlu arasında paylaştırarak onlara asla terk etmemeleri gereken üç yasayı tavsiye ettiğini ve onların da devletleri ne kadar büyürse büyüsün bu üç yasayı asla terk etmediklerini konu alan rivayeti dile getirir ve bu kelimenin tertibinin değişerek Arapçaya geçtiğini savunur (2011, s. 140-141).

“Siyasetname” ise “siyaset” kelimesiyle Farsça “nâme” kelimesinden meydana gelen birleşik isim şeklinde edebi bir terimdir ve “devlet adamlarına siyâset sanatı hakkında bilgi vermek ve tekliflerde bulunmak maksadıyla kaleme alınmış eser” anlamına gelir (Ayverdi, 2010, s. 1117).

Siyaset ve ahlak arasında doğrudan ilişki kuran bu eserler, adaletle hükmedebilmenin yollarını gösterirken saadetin düzen ve istikrarın bir neticesi olduğu fikrine odaklanır. Siyasetnameler, sultanlara dönük olarak yazılmışsa “nasihatü'l-mülûk, âdâbü'l-mülûk, tuhfetü'l-mülûk, ahlaku'l-mülûk, enîsü'l-mülûk”; vezir, emîr veya diğer devlet adamlarına yönelikse “nasihatü'l-vüzerâ, tuhfetü'l-vüzerâ, mir'âtü'l-vüzerâ” gibi adlarla anılmıştır (Uğur, 2001, s. 20).

Siyasetnameler; muhatapları, yapıları, bölüm başlıkları, muhtevası, prensipleri, dil ve üslupları açısından birbirlerine benzeseler de yazıldıkları dönemin ruhuna göre özgünlük taşır. Hükümdara, vezirlere yahut her ikisine ve dolaylı olarak halka nasihatler içeren siyasetnameler daha çok toplumların yaşadıkları zor zamanlarda, bozulma ve çözülme dönemlerinde toplumda aksayan tarafların tespiti ve çözüm önerileri sunmak maksadıyla kaleme alınmıştır.

Siyasetnamelerde adalet esaslı terbiye

Türk eğitim tarihi araştırmacıları belli bir plan, program ve amaç doğrultusunda ve uzman kişilerin rehberliğinde verilen formal eğitimi olduğu kadar bugün yaygın eğitim olarak isimlendirilen informal eğitimi de etraflıca incelemişlerdir. Bireyin ve toplumun öğrenme süreçlerinin sosyal bir boyutu vardır. Şahsiyet eğitiminde; yaygın eğitim kurumları, iletişim araçları, geçmiş nesillerden tevarüs edilen çocuk yetiştirme yöntemleri, çocuk oyunları, toplumun ortak muhayyilesini yansıtan atasözleri, destanlar, masallar, ninniler, edipler ve ahlakçılar kadar devlet adamlarına tavsiyeler içeren siyasetnameler de önemli bir rol oynar (Akyüz, 2012, s. 2).

Siyasetnameler; dinin, geleneğin, tarihi tecrübelerin yol göstericiliğinde yöneticilerin şahsiyetlerini besleyecek kaynaklardır. Yönetim usulleri bakımından merhamet, mesuliyet ve adalet ilkelerini esas alan siyasetnameler sadece ilk muhatapları açısından değil yönetilenlerin eğitimi açısından da önem arz eder. Tarihi tecrübeyi kayıt altına alma ve sonraki nesillere aktarma gayesi güden bu metinlerin devlet fikrini kuvvetlendirmesinin yanında baştan ayağa, zirveden tabana adalet esaslı topyekûn bir terbiye modeli sunduğunu da söyleyebiliriz.

İslâm düşünce tarihinde ahlaktan mutlak anlamda bağımsız bir alan olarak sekülerize edilmiş bir siyasi düşünce birikiminden bahsetmek mümkün değildir (Davutoğlu, 1994, s. 240). Siyasetnameler her zaman ahlak ile pragmatizmi birleştirir. Siyasi güç hiçbir zaman tek başına yeterli bir hedef olmamıştır. Siyasal başarının yanında sağduyulu ahlak anlayışı, özellikle bir hesap gününe inanan Müslümanlar açısından son derece önemlidir. Antony Black'in ifadesiyle "Kader değişken, yaşam kısa olsa bile -sadece bu yüzden- erdemli ve adaletli olmak Müslüman toplumlarda önemsenmiştir." (2010, s. 168)

Miskeveyh'e göre aşırı uçların ortasında yer alıp eksik ve fazlayı orta yola getirmeyi sağlayan bir yatkınlık olan adalet; eşyaya birlik manasını kazandıran denge anlamına gelir (2013, s. 129-130). Düzen ve denge düşüncesinin ilahi ve dünyevi sacayakları olsa da bunların hepsini kapsayan teorik diyebileceğimiz bir merkeze ihtiyaç vardır. Siyasetnamelerde bu merkez, adalettir. Adalet, bir yönüyle nizamın her türlü tehlikeden korunmasını diğer yandan da toplumsal dengenin sağlanabilmesini temin eder (Önder, 2014, s.26).

İslam siyaset düşüncesinde mülkün (devletin) temelini adalet teşkil eder. Bu husus, bütün siyasetnamelerde önemle vurgulanır. Ebû Mansur es-Seâlibi, "Gökler ve yerler adalet ile var olur, kıvamını bulur." (1997, s. 95) derken adaletin dünyaya düzen ve kıvam veren bir cevher olduğuna; Nizâmülmülk ise "Saltanat, küfür ile devam bulur; ama zulüm ve gaddarlıkla payidâr kalmaz." (2013, s. 15) ifadesiyle devletin sadece adaletle ayakta kalabileceğine vurgu yapar.

Adalet, her şeyin bir kararda olması anlamıyla ideal olarak toplumu düzenleyen bir ölçü olarak kabul edilmiştir. Adaletin bir ölçü olarak kabul edildiği toplumlarda insan, şahsiyetini inşa edebilir, toplumsal yapı içinde uyumlu bir varlık olarak saadete yakın olur ve şekavetten uzak kalır. Böylelikle hem insan hem de âlem bir nizam bulur. Adaleti esas alan siyaset; istişare, liyakat ve ehliyete dayanır. İnsanı yüceltmenin, devleti yüceltmeye sebep olarak görülmesi insanı temel hakları bakımından güvenli bir alana kavuşturur. Bu sebeple insan, ümit eden ve ümit edilen bir varlık olarak değer kazanır.

Kadim siyasetname literatürümüz temel olarak akıl, bilgi ve adalet kavramlarını merkeze alır (Fazlıoğlu, 2021, s. 14). Varlığı çeşitli boyutlarıyla fark eden ve yorumlayan insan, akli sayesinde bilgiyi tahsil eder

ve eşya üzerindeki davranışlarını bu bilgiye göre düzenlerse adalet ortaya çıkar. Bu yönüyle akıl, bilgi ve adalet aynı kaynaktan beslenir.

Adaleti merkeze alarak sınırlar çizen, yöneticilerin ahlakına özel vurgular yapan, iyiliğin yaşanabilir hâle gelmesini, kötülüğün engellenmesini temel alan siyasetnamelerde adalet kavramının anlamlarından biri de sultanın devlet ve toplum sınıflarının yerlerini belirlemesi, her birine buldukları mertebeye göre hak ettikleri ölçüde iyilikleri, malları ve makamları dağıtması ve sınıflar arasındaki geçişe mümkün olduğu kadar izin vermesidir (Kömbe, 2018, s. 231). Bu açıdan bakıldığında İslam'ın öngördüğü adalet teorisi ehliyet ve liyakat çerçevesinde insanın potansiyelini önemser, tercih edemediği durumlar sebebiyle onu sınıflamaz, kabiliyetleri ve emeği ölçüsünde inkişafına imkân sağlar. İnsan, bu adalet mefkûresi sebebiyle “hem âbid (kul) hem nâtık (akıl ve dil sahibi) hem de âşık (irfan, zevk, sanat sahibi)” olarak üstün bir nitelik kazanarak tekâmül eder (Fazlıoğlu, 2021, s. 15).

İnsanın en başta kendi kıymet ve kabiliyetlerini bilip tanınması gerekir. Kendine adaletli davranan bir insan başkalarıyla olan münasebetlerinde de adaleti gözetir. Dolayısıyla adalet duygusu, şahsiyetin inşasında en başat ilke olarak kabul edilir. Siyasetnamelerde, sıklıkla adaletle dayalı ideal düzenin geçmişteki bilge yöneticilerce kurulduğu ve bu düzenin yeniden inşa edilebilmesinin tek yolunun da onların bu uygulamalarını devam ettirmek olduğu vurgulanır.

Siyasetnamelerde dâire-i adalet (adalet dairesi) kavramı, devlet ve toplum düzenindeki birliğin, uyumun, dengenin, kemalin ve sürekliliğin temel sebebi ve aracı olarak görülür. Adalet dairesi kavramı çerçevesinde adalet; karşılaşılan, öne çıkan veya acil çözüm ihtiyacı olan meselelerle ilgili olarak çeşitli kavramlarla ilişkilendirilir (Kömbe, 2018, s. 231-232).

Siyasetnameler sadece devlet yöneticilerini adaletle hükmetmeye çağırmaz, aynı zamanda toplum hayatında adaletin tesis edilmesine vesile olacak güzel ahlak ve terbiyeyi de esas alırlar. Bu metinlerin birçoğu hayatın çeşitli alanlarına dair pratik önerilerde de bulunur. Mimari üsluptan musikiye, sahne oyunlarından eğlence adabına kadar yönetici elite pek ilgisi yokmuş gibi görünen günlük hayata ilişkin alanlarda da siyasetnamelerin söylediği çok şey vardır. Ağâh Sırrı Levend'e göre siyasetnamelerin ağırlık merkezi genel ahlak; dolayısıyla sadece hükümdarlara değil, herkese hitap ettiği için bu metinlerin birçoğu ahlaki eserler arasında yer alır (Levend, 1963, s. 171).

İmâm Gazâlî'nin Nasihatü'l-mülûk adlı eseri

İmâm Gazâlî, müstesna bir şahsiyet olarak İslam düşünce tarihinde “orijinal ansiklopedik düşünür” sıfatını alabilecek nadir örneklerden biridir (Orman, 1986, s. 54). Kendisi kelam, fıkıh, ahlak, felsefe gibi birçok alanda ve çok sayıda eser vermiştir. Onun önemli eserlerinden biri de *Nasihatü'l-mülûk*'tür. *Nasihatü'l-mülûk*, Gazâlî'nin son dönemlerinde kaleme aldığı eserlerden biridir. Eser, siyasetname kategorisinde değerlendirilmekle birlikte Lambton'un ifadesiyle “aynı zamanda hukukçu ve felsefecilerin kuramının edebî bir teorisiyle sûfilerin ahlak anlayışının izlerini birleştiren” bir eserdir (2014, s. 211).

Nasihatü'l-mülûk'ün tamamının Gazâlî'ye ait olup olmadığı ile ilgili birçok tartışma söz konusudur. Özellikle son bölümlerinde doğrudan yönetime ilişkin olarak belirtilen görüşlerin Gazâlî'nin medreseden ayrılışı sonrasında benimsediği düşünce yapısı ve hayat tarzı ile tenakuz gösterdiği düşünülmektedir (Khismatulin, 2012, s. 493). Bu yaklaşımın, Gazâlî'nin başka eserlerinin güvenilirliğine de gölge düşüreceğini savunan bazı Gazâlî araştırmacıları ise eserin tamamının Gazâlî'ye

ait olduğu görüşündedir. Gazâlî'nin *İhyâ'ü Ulûmi'd-dîn ve Kimyâ-yı Sa'âdet* başta olmak üzere birçok eserinde adil yönetim ve yöneticilerin ahlakına ilişkin tavsiyelerde bulunduğu dikkate alındığında, hayatının son döneminde dahi olsa yönetime ilişkin olarak tavsiyelerde bulunabildiği düşünülebilir.

Nasihatü'l-mülûk hakkındaki tartışmalardan biri de eserin kime ithafen yazıldığı meselesidir. Eseri Farsçadan Arapçaya ilk kez tercüme eden Ali b. Mübârek b. Mevhûb el-İrbîlî (ö.595/1199'dan sonra), eserin Melikşâh'a (ö.485/1092) ithafen yazıldığına işaret eder (Gazâlî, 1988, s.5-6). Bu görüşe katılan Âşık Çelebi (ö.979/1572) ve Kâtip Çelebi (ö.1067/1657) gibi isimlerin yanında bazı Gazâlî araştırmacıları da mevcuttur (Âşık Çelebi, 2017, s. 52; Kâtip Çelebi, 2017, s.308; Lambton, 2014, s. 209).

Yaygın görüş olarak ise eserin Melikşâh'ın oğlu Muhammed Tapar'a (ö.511/1118) ithafen yazıldığı kabul görür (Avcı, 2006, s.411; Ülken, 1961, s. 59). Çalışmamıza konu olan Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin tercümesinde de eserin Muhammed Tapar'a ithaf edildiği şu ifadelerle belirtilir: "Hüccetü'l-İslâm İmâm Gazâlî 'aleyhi rahmeti'l-'azîzi'l-meliki'l-fetvâ hazretleri lisân-ı Fârisî üze Âl-i Selçuk' dan Muhammed Şâh için Naşihatü'l-mülûk nâm bir naşihatnâme te'lîf edüp..." (1a)

Bazı kaynaklarda ise eserin Gazâlî'nin Sultan Sencer'le (ö.552/1157) çeşitli sebeplerle iletişim hâlinde olduğu göz önünde tutularak ona ithafen yazıldığı ısrarla savunulur (Garden, 2020, s. 229). Metnin içinde geçen "Melik-i Meşrik" yani "Doğu'nun Sultanı" ifadesi ile kimin kastedildiği konusunda bir uzlaşma olmasa da kronoloji dikkate alındığında bu sultanın Muhammed Tapar veya Sultan Sencer olma ihtimali kuvvet kazanır.

Ömer Dinçer bu bağlamda bazı eserlerin hükümdarın yazarını affetmesi veya görevden başışlaması için yazıldığına vurgu yaparak bu türden eserlerin en ünlüsü olarak *Nasihatü'l-mülûk*'e işaret eder (2019, s. 43). Gazâlî, *Nasihatü'l-mülûk*'ü Selçuklu sultanına ithaf ederek yönetim ile dinin kamusal rolü arasında bir bağ oluşturmuştur (Black, 2010, s. 150). Ann Lambton, kışa ve hikâye geleneğinin hâkim olduğu kültürde Gazâlî'nin bu eserinin İran saray kültürünün anlatıldığı çalışmalara çok benzediğini söylemekte ve Gazâlî'nin o dönemde kaleme alınan eserlerden çok fazla etkilendiğini iddia etmektedir (2014, s. 211).

İlker Kömbe'ye göre Gazâlî'nin *Nasihatü'l-mülûk*'ündeki adalet vurgusu, Abbasi hilafeti ile Büyük Selçuklu Devleti arasındaki denge ve uyuma işaret eder (2018, s. 232). Bundan hareketle söylenebilir ki Gazâlî, dünya ile ahiret, hilafet ile saltanat ve halife ile sultan arasındaki uzlaşmayı sağlayan bir katalizör olmuştur. Sultana en başta itikadî esasları hatırlatmış ve devlet yönetimine ilişkin ilkeleri, tarihî tecrübelerden misaller vererek vurgulamıştır. Sultanın şahsında tebarüz edecek güzel ahlakın toplumun ahlakına tesir edeceğini sıklıkla hatırlatan Gazâlî'nin bu manada bir şahsiyet modellemesi yaptığını da söyleyebiliriz. Bu yönleriyle *Nasihatü'l-mülûk*, hem Melikşah sonrası Selçuklu devletinin kritik bir döneminde hem de Gazâlî'nin şahsî serüveninde önemli bir evrede kaleme alınmıştır. Eserde inanç esasları merkeze alınarak devlet yönetimine ilişkin olarak denge ve adalet vurgusu ön plana çıkarılmıştır.

Agâh Sırrı Levend, esere ilişkin olarak yaptığı değerlendirmede *Nasihatü'l-mülûk*'ün aslında bir siyasetnameden ziyade daha çok kelâmıla ilgili hususları içerdiğini, hükümdara nasihatın eserde sadece bir bölüm şeklinde yer aldığını ifade etmektedir (1963, s. 171).

Nasihatü'l-mülûk; bir mukaddime, itikat ve iman esaslarının ve dallarının anlatıldığı geniş bir bölüm ve yedi bâbdan meydana gelir. Gazâlî eserin mukaddime bölümüne sultandan Allah'ın nimetlerine

şükretmesini ve Allah'ın dinini yaymak için çaba sarf etmesini isteyen sözlerle başlar. Sonraki bölümde ise ağaç metaforuyla iman ve amel ilişkisini ortaya koyan Gazâlî, imanın amel ve davranışlarla doğrudan ilişkili olduğunu vurgular. Daha sonra iman ağacının usûl ve fîrûuyla bu ağacı besleyen kaynaklara değinir; adalet ve merhametin imandan neşet ettiğini vurgular.

Eserin birinci bâbını itikadî esaslar, edebe dair hususlar ve devlet yönetimine ilişkin temel ilkelere ayıran Gazâlî, imanın bir gereği olarak sultanın zulümden kaçınmasının ve adaleti gözetmesinin esas olduğunu belirtir. Halkın da bu ilkelere uyup adaletle hükmeden sultana itaat etmesi gerektiğini söyler. Sultan, temel bir görev olarak ülkenin imarı için uğraşmalı, halkın her nevi ihtiyaçlarını karşılamalı, ayrımcılık yapmamalıdır. Ayrıca kötülüklerin önünü kesmeli, iyilikleri önce kendisi yaşayıp diğer insanlara örnek olarak yaygınlaştırmalıdır. Tarihî tecrübeyi öğrenmeli ve onlardan ibret almalı, âlimlerle istişare ederek onların görüşlerine itibar etmelidir. Caydırıcı cezalarla toplum hayatını olumsuz etkileyenlere karşı da denetleyici olmalıdır.

Eserin ikinci bâbında vezirlerin vasıflarına değinen Gazâlî, sultanın çevresinde ilim sahibi, dürüst ve güvenilir yardımcılarının olması gerektiğine vurgu yapar. Üçüncü bâbda kalem ve yazının önemine işaret eder ve kalemin en az kılıç kadar önemli olduğuna dikkat çeker. Bu bölümde ayrıca devlet görevlilerinin vasıflarını ortaya koyar. Dördüncü bâbda sultanın himmetlerine değinen müellif, çeşitli hikâyelerle sultanın cömertlik, kararlılık ve çalışkanlık gibi vasıflarla donanması gerektiğini vurgular.

Gazâlî, beşinci bâbda hikmet sahibi olmanın öneminden bahseder ve birçok filozoftan alıntılar yaparak hikmetli sözlere yer verir. Altıncı bâbda aklın insan için en büyük nimet olduğuna değinen müellif, en akıllı kimselerin bir işin akıbetini düşünerek hareket edenler olduğuna işaret eder. Eserin son bâbında ise kadınlar hakkındaki görüşlerini ifade eden Gazâlî, yaşadığı dönemdeki kadın algısını da ortaya koymuş olur.

Nasihatü'l-mülûk, müellifi Gazâlî tarafından Farsça olarak kaleme alınmış, telif tarihinden kısa bir zaman sonra da Arapçaya tercüme edilmiştir. Ancak bu tercümenin akıbeti hakkında kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Eserin bilinen tek ve meşhur Arapça tercümesi Safiyüddin Ali b. Mübârek b. Mevhûb'un Musul Atabeyi Alp Kutluk adına *et-Tıbrü'l-mesbûk fî Nasihatü'l-mülûk* adıyla yaptığı tercümedir. Eser başkaları tarafından da Arapçaya tercüme edilmiş olmasına rağmen hiçbiri bu tercüme kadar şöhret kazanmamıştır (Avcı 2006, s.411; Karlığa 1996, s. 522). *Nasihatü'l-mülûk*'ün bilinen tüm Türkçe tercümeleri de bu tercümeden hareketle yapılmıştır. Eser, 1932 yılında da İranlı âlim Celâleddîn Hümâî tarafından Arapçadan Farsçaya tercüme edilmiştir (Avcı 2006, s. 411).

Nasihatü'l-mülûk, yazıldığı dönemden itibaren hem Gazâlî'nin yaygın ve tesirli itibarı hem de Nizâmülmülk'ün *Siyasetname*'sinden sonra doğrudan sultanı muhatap alan bir eser olması sebebiyle dikkat çekmiş, Selçuklular ve sonradan Osmanlılar zamanında Türkçeye tercüme edilmiştir.

Nasihatü'l-mülûk'ün klâsik dönemde yapılan Türkçe tercümeleri

Siyasetnameler içinde ve Gazâlî'nin eserleri arasında Türkçeye en çok tercümesi yapılan eser *Nasihatü'l-mülûk*'tür. Klâsik dönemde eserin Türkçeye yapılmış 12 tercümesi tespit edilmiştir. Tercümelerin bir kısmının mütercimi belli, bir kısmının ise belli değildir (Yazar 2011, s. 116). Bu tercümelerin tespit edilenlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Abdussamed b. Seydî Ali b. Dâvûd Diyarbekrî: Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk

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

Nasihatü'l-mülûk'ün bilinen ilk Türkçe tercümesi olarak kayıtlarda geçmektedir. Kahire Üniversitesinde 7057 numarada kayıtlı olduğu ifade edilen tercümenin 53 varaktan oluştuğu bilgisi "Dünya Kütüphanelerinde Mevcut İslam Kültür Tarihi ile İlgili Eserler Ansiklopedisi" isimli eserde geçmektedir (Yazar 2011, s.116).

2. Ahmed b. Mu'allimzâde el-Edhemî: Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk

Bu tercüme Kanuni Sultan Süleyman döneminde Rüstem Paşa'ya ithafen yazılmıştır. Eserin tamamı değil içinden belli hikâyeler seçilerek tercüme edilmiştir. Ahmed b. Mu'allimzâde'nin tercümesinde Ali b. Mübârek'in Arapça tercümesi kaynak alınmıştır. 42 varaktan oluşan tercüme, Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi B3902 numarada kayıtlıdır. Tercüme, Göker İnan tarafından yayımlanmıştır (Muallimzâde Ahmed Edhemî, 2022).

3. Âşık Çelebi, Pîr Mehmed b. Ali b. Mehmed el-Bursevî: Tercüme-i Tibri'l-mesbûk fi Nesâyihi'l-vuzerâ ve'l-mülûk

Daha ziyade *Meşâ'irü's-şu'arâ* isimli tezkiresiyle bilinen 16. yüzyılın önemli şahsiyeti Âşık Çelebi de *Nasihatü'l-mülûk*'ü Türkçeye tercüme etmiştir. Dönemin padişahı Kanuni Sultan Süleyman ve veziri Rüstem Paşa adına yapılan bu tercümenin on nüshası tespit edilmiştir (Yazar, 2011, s. 117-118). Âşık Çelebi tercümesinin beş nüshadan hareketle Filiz Kılıç ve Tuncay Bülbül tarafından tenkitli neşri yapılmıştır (Âşık Çelebi, 2017).

4. Alâyî b. Muhibbî (Muhyî) eş-Şerîf eş-Şîrâzî: Neticetü's-sülûk fi Nasihatü'l-mülûk

Alâyî b. Muhibbî eş-Şerîf eş-Şîrâzî tarafından Kanuni Sultan Süleymân devrinde tercüme edilmiştir. Mütercim, eseri Arapça tercümesinden Türkçeye çevirmiştir. Şehzade Bâyezid'in istifadesi için lâlâsı Sinân Bey'in emri üzerine eseri *Neticetü's-sülûk fi Nasihatü'l-mülûk* adıyla tercüme eden Alâyî b. Muhibbî, kaynak metni tercüme etmekle yetinmemiş, metne önemli oranda eklemeler de yapmıştır. Eserin farklı nüshaları yanında müellif nüshası da mevcuttur (Yazar, 2011, s.121). Bu tercüme üzerine Yusuf Gökçekaplan ve Zehra Öztürk tarafından farklı tarihlerde tamamlanmış iki doktora tezi bulunmaktadır (Gökçekaplan, 2019; Öztürk 2022).

5. Âdâbü'l-mülûk (Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk): Mütercimi Belli Değil

Ulaşılabilen tek nüshası, Manchester'deki John Rylands Üniversitesi Kütüphanesi 73 numarada 1b-62b varakları arasında bulunan tercümenin müellifi konusunda bir bilgi yoktur. Kendi dönemine kadar eserin tercüme edilmediğini belirten mütercim eseri dönemin padişahı II. Selim'e ithafen kaleme almıştır (Yazar 2011, s.122).

6. Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk: Mütercimi Belli Değil

Tespit edilebilen dört nüshası bulunan tercümede mütercim ile ilgili bir bilgiye rastlanmamaktadır. Tercüme, kaynak metnin söz dizim özelliklerine bağlı kalmadan serbest bir üslupla kaleme alınmıştır. Tercümenin tarihine ilişkin açık bir bilgi olmamakla beraber nüshalarda belirtildiği üzere 16. yüzyıl sonlarına doğru yazıldığı kabul edilebilir (Yazar, 2011, s. 123-124).

7. Vücûdî, Mehmed b. Abdülazîz: Fevâiyihü's-sülûk fi Nesâyihi'l-mülûk (Tercüme-i Tibri'l-mesbûk fi Nesâhi'l-mülûk)

Sultan III. Mehmed için manzum ve mensur methiyeleri ihtiva eden eser, Vücûdî mahlaslı Mehmed b. Abdülazîz tarafından tercüme edilmiştir. Mütercim, *Nasihatü'l-mülûk*'un hem padişahlar hem de diğer insanlar için yararlı bir kitap olduğunu ve bu yüzden eseri tercüme ettiğini belirtir. Tercüme, Turgut Tok tarafından 2009 yılında yayımlanmıştır.

8. Abdülcelîl b. Mollâ Cemîl: Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk

Bilinen tek nüshası, Süleymaniye Kütüphanesi Fatih 3479 numarada kayıtlı olan bu tercüme, Türkçeye Arapça tercümesinden aktarılmış ve 16 Safer 1147/ 18 Temmuz 1734 tarihinde tamamlanmıştır. Eldeki nüsha müellif hattıdır. Kaynak metnin muhtevası esas alınmış ancak söz dizimi konusunda mütercim serbest davranmıştır (Yazar, 2011, s. 126-127).

9. Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk: Mütercimi Belirsiz

Nasihatü'l-mülûk'ün mütercimi belirsiz bir diğer tercümesi de Berlin Devlet Kütüphanesi Ms. or. oct. 1121 numarada kayıtlıdır. Yazma 50 varaktır ve istinsahı H. 1033 yılının Muharrem ayında tamamlanmıştır (Yazar, 2011, s. 128).

10. Hatîb: Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk

Eserin bir nüshası Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi Bölümü 1951 numarada kayıtlıdır ve 77 varaktan oluşmaktadır (Yazar, 2011, s. 128).

11. Seyyid Mehmed Lutfî: Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk

Mehmed Hüsrev Paşa'ya (ö.1855) sunulan tercümenin bir nüshası Süleymaniye Kütüphanesi Hüsrev Paşa Bölümü 294 numarada kayıtlıdır (Yazar, 2011, s. 131).

12. Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk: Mütercimi Belirsiz

Mütercimi bilinmeyen bu tercümenin bir nüshası Mısır Milli Kütüphanesi Türkçe Yazmaları Tarihi Talat 100 numarada kayıtlıdır (Yazar, 2011, s. 132).

13. Manisalı Ahmed Esad Efendi: Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk

Çalışmamıza konu olan tercümenin tespit edilebilen tek nüshası Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082-numarada kayıtlıdır. Mütercim ve eser hakkında aşağıda ayrıntılı bilgi verilecektir.

Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin Hayatı, Edebî Şahsiyeti ve Eserleri

Ahmed Esad Efendi 1193/1779 yılında Manisa'da dünyaya gelmiştir. Babası, "Mestçizâde" lakabıyla tanınan Halil Naîmî Efendi'dir. Konya'nın Ereğli kazasından Ahmed Efendi'nin oğlu olan Halil Naîmî Efendi, tahsilini İstanbul'da tamamladıktan sonra 1185/1771 yılında Manisa müftüsü olmuş, bu vazifeden bir veya iki yıl sonra ayrılmış, 1194/1780 yılında tekrar müftülük görevine getirilmiş ve ölünceye kadar da bu vazifeyi sürdürmüştür. İslâmi ilimler sahasında dersler veren ve eserler yazan Halil Efendi, aynı zamanda "Naîmî" mahlasıyla şiirler de söylemiştir. Mehmed, Ahmed Esad ve İshak isimli üç oğlu olan Halil Naîmî Efendi, 1224/1810 yılında vefat etmiştir Kendisinin el yazması hâlinde kalmış birtakım Arapça eserleri vardır (Ceyhan 2022, s. 33.34).

Manisalı Ahmed Esad Efendi babasından çocukluk ve ilk gençlik yıllarında temel dinî bilgileri edindikten sonra ilim tahsili için İstanbul'a gitti. İstanbul'da Hoca Abdurrahim Efendi (ö.1223/1808-1809) ve Hoca Neşet'in (1148-1222/1735-1807) ders halkasına dâhil oldu. Medrese eğitimini tamamlayıp Arapça ve Farsça öğrendi. 1239/1824 yılında Manisa'ya döndü ve müderris olarak dersler verdi. Manisa müftülüğü vazifesini yürüten kardeşi Mehmed Said Efendi 1252/1836 yılında vefat edince aynı senenin 19 Ramazan'ında (28 Aralık 1836) kardeşinin yerine Manisa müftülüğüne tayin edildi (Ceyhan, 2022, s. 34).

Müftülük vazifesinde ne kadar kaldığı kesin olarak bilinmeyen Ahmet Esad Efendi, Manisa-Yaylaköylü Ahmed Reşid'in 1256/1841 yılında tamamladığı *Nuhbe-i Vehbî Şerhi* için yazdığı Arapça takrizde kendisinin Manisa müftüsü ve İstanbul'da müderris olduğunu belirtmektedir. Şer'iyeye sicil defterlerindeki bilgiye göre 1263/1847 yılında veya daha öncesinde müftülükten ayrıldı ve 1269/1853 yılında Kudüs kadılığına getirildi. Fakat 1271/1855 yılındaki kayıtlara göre Manisa'da bulunduğu anlaşılan Ahmed Esad Efendi'nin bu vazifesinin kısa sürdüğü söylenebilir. 22 Rebiülevvel 1274/10 Kasım 1857 tarihinde Kuşadası kazasına arpalık olarak tayin edildi ancak oraya gidmeden vefat etti ve babasının Ulu Mezarlık'taki kabrinin yanına defnedildi.

Ahmed Esad Efendi temel İslâmî ilimlerin yanında tasavvufla da ilgilenmiş, şair kimliği ile tanınan ve divan sahibi olan Kadîrî şeyhlerinden Niğde-Borlu Kuddûsî Ahmed Efendi'ye (1183-1265/1769-1849) intisap etmiştir. Kendisinin tek evladı müderris Seyyid Sâdullah Efendi'dir (ö.1281/1864). Ahmed Esad Efendi; âlim, şair ve mütercim şahsiyeti yanında çevresinde hayırseverliğiyle de tanınmış bir zâttı (Ceyhan, 2022, s. 35-36).

Ahmet Esad Efendi, İslami ilimler hususunda yetkin biri olmasının yanında edebî zevke de sahip bir şahsiyettir. Elimizdeki bilgilere göre onun kitap hacminde iki eseriyle bazı şiirleri mevcuttur. Kitap hacmindeki eserlerinden ilki bu çalışmaya da konu olan *Nasihatü'l-mülûk Tercümesi*'dir. Eser, İmâm Gazâlî'nin *Nasihatü'l-mülûk* ünün dikkate değer Türkçe tercümelerinden biridir. Ahmed Esad Efendi sonraki bölümlerde de ele alınacağı üzere *Nasihatü'l-mülûk Tercümesi*'nde kendine ait şiirlere yer verdiği gibi edebî zevkini yansıtan farklı şairlerin şiirleriyle muhtevaya uygun mesellere, hikâyelere ve kelâm-ı kibarlara da yer vererek tercümenin kısmen de olsa telif özelliği kazanmasını sağlamıştır. İkinci eseri ise *Tuhfe-i Âsım Şerhi*'dir. Kaynakların verdiği bilgiye göre Ahmed Esad Efendi, Mütercim Âsım'ın (ö.1235/1819) *Tuhfe-i Âsım* adlı manzum Arapça-Türkçe sözlüğünü yarısına kadar şerh etmiştir. Ancak kaynaklarda ismi zikredilmesine rağmen bu eserin herhangi bir nüshasına rastlanamamıştır (Ceyhan, 2022, s. 47). Bu iki eser dışında elimizde Ahmet Esad Efendi'ye ait yedi manzume bulunmaktadır. Kendisi şiirlerinde "Esad" mahlasını kullanmaktadır. Eldeki yedi şiirden ilki, birçok biyografik kaynaktan rastladığımız altı beyitlik bir naattir. Diğer altı şiir ise çeşitli vesilelerle söylenmiş tarih manzumeleridir (Ceyhan, 2022, s. 47-52).

Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin *Nasihatü'l-mülûk Tercümesi*

Ahmed Esad Efendi'nin *Nasihatü'l-mülûk Tercümesi*'ni ne zaman tamamlandığı hususunda net bir bilgi yoktur. Tercümenin elde bulunan tek nüshası, ferağ kaydındaki bilgiye göre 3 Zilhicce 1251/21 Mart 1836 tarihinde Abdurrahman Muhyiddîn el-Erzincânî tarafından istinsah edilmiştir. Buna göre tercümenin bu tarihte veya daha öncesinde tamamlanmış olması gerekmektedir. Ancak bu nüshanın başında mütercimden bahsedilirken "Bu 'abd-i kalîlü'l-bizâ' at ve kelîlü'l-istiâ' at es-Seyyid Ahmed bin Halîl el-müftî bi-Magnisa..." şeklinde bir ibare yer almaktadır. Buna göre nüsha istinsah edildiğinde mütercimin Manisa müftüsü olması gerekir. Ancak yukarıda da bahsedildiği gibi Ahmed Esad Efendi

nüşhanın istinsah tarihinden yaklaşık dokuz ay sonra bu göreve getirilmiştir. Aradaki dokuz aylık fark, mütercimın müftülük görevine önce fiilen sonra da resmen atanmış olabileceği ihtimalini akla getirmektedir (Ceyhan, 2022, s. 39).

Ahmed Esad Efendi tercümenin başında Allah'a hamd, Hz. Peygamber'e, ailesi ve ashabına salât ve selamdan sonra İmâm Gazâlî tarafından Muhammed Şâh'a ithafen Farsça olarak telif edilen, Irak ve Acem'de şöhrat bulan ve hem yöneticilerin hem de halkın istifade ettiği bu eserin Şerefeddîn b. Ebi'l-feth'in amcası Safiyüddîn tarafından Arapçaya çevrildiğini, eserin Arapça tercümesinin Anadolu'da ve Arap coğrafyasında oldukça şöhrat kazandığını ve Farsça aslına kimsenin ulaşamadığını belirtir. Mütercimın kendisi de bu konuda araştırma yapmış olmasına rağmen başarılı olamamıştır. *Tercüme-i Nasihatü'l-mülük* isimli bir esere rastlayan ancak bunun başka bir eserin tercümesi olduğunu tespit eden mütercim, daha önceden bu eserin tercümesinin yapılmadığı kanaatine ulaşır. Türkçeye tercüme edilmesi hâlinde eserden herkesin istifade edeceğini ve anlayışı zayıf kişilerin dahi onun maksat ve meramını kavrayabileceğini düşünür. Bir eserin birden çok tercümesinin olmasının sayısız faydaları olacağı fikriyle her ne kadar kendisini bu konuda yeterli görmese de Allah'ın lütfu ile tercüme giriştiğini beyan eder:

"Bu 'abd-i kâlîlül-bizâ'at ve kelîlül-istiâ'at es-Seyyid Ahmed bin Halîl el-müftî bi-Magnisa hâmitü ani'l-be'sâ'i ve 'afâ 'anhümâ el-afuvvu'l-celiyyu der ki: Hücetü'l-İslâm İmâm Gazâlî 'aleyhi rahmeti'l-'azîzi'l-meliki'l-fetvâ hazretleri lisân-ı Fârisî üzre Âl-i Selçuk'dan Muhammed Şâh için Naşihatü'l-mülük nâm bir naşihatnâme te'lîf edüp 'Irâk ve 'Acem'de bir müddet şöhrat bulup niçe zamân mülük ve sâ'ir nâs anuñ naşâyih-i müfide ve mevâ'ız-ı keşiresiyle intifâ' ederler iken nef'i dağı ziyâde olsun dëyü Ebu'l-berekât el-Mübârek el-mülakkab bi-Şerefi'd-dîn bin Ebi'l-feth'ün 'ammîsi Şafiyü'd-dîn, 'Arabî lisân üzre terceme edüp diyâr-ı 'Arab'a ve Rüm'a ol derece şöhrat vermiş ki Fârisî lisân üzre te'lîf olunan aşl nüşhayı diyâr-ı Rüm'da görmiş kimseye teşâdüf edemedüm ve çok tefiş eyledüm bu fakîre dağı rü'yet muşkader olmadı. 'Arabî'ye mütercem olan nüşhayı mü'tâlâ'a edüp derûnında munderic olan ferâ'id ü fevâ'idi fi'l-cümle fehm olundukça ekser-i evkâtda temennî eder idüm bu nüşha dağı lisân-ı Türki'ye terceme olursa diyâr-ı Rüm'da nef'i 'âm ve ednâ bizâ'ası olan dağı fehm-i maşşud u merâm ederdı dëyü. Dâ'imâ hâtır-ı fakîrâneme hutür etdükke 'acebâ bir tercemesi var mı dëyü çok tettebbu' eyledüm, bulamadum. Şoñra esâmî-i kütübde görmedüm, gerek 'Arabî'ye ve gerek Türki'ye terceme olmuşdur dëyü, lâkin bulmak ve görmek müyesser olmadı. Diğer Terceme-i Naşihatü'l-mülük nâm kitâb[1] gördüm, mezkûr kitâbuñ tercemesi degil. Binâ'en 'aleyh şey'-i vâhidüñ müte'addid tercemesi olmak fevâ'id-i müte'addideyi mutazammın olur hülyâsıyla her ne kadar tercemeye iktidârüm vâfî degül ise dağı bu huşûşda luğf-ı Feyyâz bu 'abd-i ahkâra kâfî olur zannıyla tercemeye şürü' olunup maşş-ı eltâf-ı Rahmânî ve 'inâyât-i Samedânî ile tekmîli müyesser olmuşdur, bi-hamdi'llâhi ve luğfihî." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 1b-2a)

Mütercim, birçok faydalı bilgiyi ihtiva eden eserin mütalaasının son derece gerekli olduğunu, güzel ahlak kazanmak ve hoşça giden ilginç hikâyeleri öğrenmek için herkesin istifadesine uygun olması yanında çeşitli eserler ve geçmişte yaşanmış hadiseler hakkında bilgi verdiği için okuyanı ruhanî bir lezzete ulaştıracağını, ibret verici kıssalarının çeşitli meclislerde okunmasının da dinleyicilere keyif vereceğini belirtir:

"Bu kitâb-ı menâfi'-me'âb vülât ü kuzât-ı evândan ehl-i inşâf-ı bî-i'tisâf olanlara ekser-i evkâtda mü'tâlâ'ası ehemmi-mühimmâtdan oldığı gün gibi 'ayân ve müstağniyyün 'ani'l-beyândur ve dağı taşşîl-i ahlâk-ı hâmid ve ittîlâ'-ı hikâyât-ı nefise vü 'acîbe için ekser-i nâsa mü'tâlâ'ası elyak oldığı aşîkâr ve bir vech-ile cây-ı inkâr olmadığında mâ'adâ vukûf-ı ahbâr-ı mâziyye ve âşâr-ı garîbe ile telezzüz-i rûhânî iktisâb edüp ve nice 'ibret-nümâ olan kışşaları maşşâfil-i kübrâ ve mecâlîs-i üdebâda hîn-i iktizâda bi'l-münâsebe nakl olunsa müstemî'inüñ şafâ-yâb olması maşhall-i irtiyâb degıldür, vefekana'llâhü ve iyyâküm bi-kâbüli'n-naşâyihî'l-cemîle âmîn bi-hürmeti'l-müslimîn." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 2b)

Eserin Farça aslına ulaşmak mümkün olmadığı için Arapça tercümesinin hem klasik hem de modern tercümelere kaynaklık ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda mütercim, mezkûr Arapça tercümenin nüshalarını araştırdığını; ulaşabildiği nüshalardan istifade ederek kendi tercümesini tamamladığını ifade etmektedir:

“Li-muharrihi: İki üç nüshada bu minvâl üzere buldum. Bundan ziyâde nüshaya zafer-yâb olmadum. Taşavvur olsa bir kaızıyye dahı olmalı lâkin ‘aklı ile derc olmak bu huşûsda vechen mine’l vücüh câ’iz olmamağla bulunan miğdârı terceme olundı.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 86b)

Tercümenin yapısal özellikleri

Ahmed Esad Efendi, eseri tercüme ederken İmâm Gazâlî'nin *Nasihatü'l-mülûk*’ünde gördüğümüz kompozisyona sadık kalır. Tercümeye Besmele ve kısa bir girişle başlayan mütercim burada Allah’a hamd ettikten sonra, Hz. Peygamber ve ashabının övgüsüne yer verir. Bu tercümede diğer tercümelere farklı olarak eserin herhangi bir devlet adamı adına yazıldığına dair bir kayıt yer almaz. Giriş bölümünde mütercim, İmâm Gazâlî ve *Nasihatü'l-mülûk* hakkında bilgiler verir, eseri tercüme gerekçesini, tercüme usulünü, benimsediği dil ve üslup anlayışını ayrıntılı bir şekilde açıklar. Sonrasında “*Şürû’-ı Terceme*” başlığıyla eseri tercüme girişen Ahmed Esad Efendi önce İmâm Gazâlî'nin künyesini verir sonra da Gazâlî'nin Muhammed Şâh’a verdiği öğütleri onun dilinden aktarmaya başlar. Bu bölümde verilen öğütler itikadî esaslar ve bu esasları besleyecek ibadet pratiklerine dönüktür.

Eserin sonraki bölümlerinde iman ve itikada dair meseleler ele alınmaya devam edilir ve imanın asıllarıyla dallarına yer verilir. Sultana en büyük emanet olarak vurgulanan iman, eserde ağaç metaforu ile anlatılır. Bu ağacın on aslı ve on dalı vardır. Mütercim, iman ağacının on aslını “El-i-tikâdâr” başlığı altında ele alır. Ağacın dallarını ise “Zikr-i fûrû’u’l-İmân” ifadesiyle açıklamaya başlar. Burada “adalet” ve “insaf” kavramları on başlık altında çeşitli misaller ve hikâyelerle ele alınır.

Sonrasında da iman ağacını besleyen iki pınardan bahsedilir. Bu pınarların birincisi dünya ve dünyanın hakikatini bilip onun bir misafirhane olduğunun şuuruna varmaktır. İkinci pınar ise kişinin akıbetini bilip karşılaşacağı sonu idrak etmesi ve ahiretin ebedî rahatı için dünyanın zevk ve sefasını terk etmesidir. Bu bölümde on misal ve beş hikâye yer alır. Metinde bu husus şöyle dile getirilir:

“Ey sultân, saña ma’lûm olsun ki dünyânun râhatı az gündür ve ol az vaqtün ekşerîsi de ta’ab ü meşakkat ile geçer. Hülâsa-i kelâm dünyânun humârsuz vaqti olmaz gibidir. Böyle iken anuñ ile iştiğâl sebebiyle râhat ü menfa’at-i âhîret fevt olur; ol ise râhat-ı dâ’ime ve menfa’at-ı bâkiyedir. ‘Aklı olan zevât cüz’î şafâ için ebedî olan şafâyı fedâ eylemez; şafâ-i dünyâyı terk edüp ve hevâ-yı nefsine ‘adem-i ittibâ’da kemâl derece şabr eder, râhat-ı dâ’imeye vâsıl u nâ’il olmak için.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 20a)

Sonrasında metnin esasını oluşturan yedi bâb gelir. İlk bâbda “mülûkûñ ve mülk ü siyâsetün ve etvâr ü sîretlerün ahvâlîni beyân için tertîp olmışdur.” ifadesiyle sultanın, devletin, siyasetin ve diğer unsurların durumları anlatılır. Bu bâb, üç fasıl hâlinde ele alınır. Öncelikle iki fırkadan söz edilir. Bu fırkaların ilki peygamberler ikincisi ise sultanlardır. Bu bölümde mütercim ayrıntılı olarak Irak ve Acem sultanlarının şeceresini sunar. Bâbın ilk faslında *Hikâye* ve *Hikâye-i Acibe* başlığı altında 21 hikâye anlatılır. Ayrıca 6 *hikmet*, 6 *işâret*, 4 *şi’r*, 1 *fâide*, 1 *nasihat*, 1 *tenbih*, 1 *mev’ize*, 4 *şi’r*, 1 *kelâm-ı hükemâ*, 2 *haber* yer alır. Ayrıca mütercime ait *Li-muharrihi* başlığıyla 2; *Sâniha* başlığıyla da 1 bölüm eklenmiştir. İkinci Fasıl’da ise 18 *hikâye*, 10 *hikmet*, 6 *işâret*, 2 *tenbîh*, 6 *şi’r*, 1 *mev’ize*, 2 *darb-ı mesel* ve mütercime ait *Li-muharrihi* başlığıyla 2 bölüm yer alır. Üçüncü Fasıl’da sultanların üzerine vacip olan işlerden bahsedilir. Burada *Hikâye* ve *Hikâye-i acibe* başlığıyla 2 hikâye anlatılır. Bu fasılda ayrıca 2 *şi’r* mevcuttur.

İkinci Bâb, vezirlerin siyasetleri, özellikleri ve hâlleri ile ilgilidir. İkinci Bâb; 2 *lâyihâ*, 5 *işâret*, 2 *hikmet*, 1 *Nükte-i sâliha*, 1 *hikâye*, 1 *tenbîh*'ten oluşur.

Üçüncü Bâb, kalem ve yazının önemini ele alır. Bu bâbda 2 *hikâye*, 1 *haber* ve 1 *rivayet* bulunmaktadır.

Dördüncü Bâb, sultanların yüksek vasıflarını açıklar. Bu bâbda 9 *hikâye*, 2 *hikmet*, 1 *ihtâr*, 1 *tenbîh*, 3 *şî'r* ve *Zikr-i Alâmet-i Asl* başlığıyla ile bir bölüm bulunur.

Beşinci Bâb, Hükemanın yani bazı filozofların hikmetlerinden alıntılardan oluşur. Burada 16 *hikmet*, 1 *hikâye*, 2 *işâret*, 3 *hikmet*, 2 *işâret*, 2 *tenbîh*, 2 *fâ'ide* yer alır. Bu bâbda ayrıca *Li-muharririhî* başlığı altında mütercim kendi görüşlerini belirtir.

Altıncı Bâb, aklın ve akıl sahiplerinin derecelerini anlatır. Bu bâbda 1 *hikâye*, 2 *işâret*, 1 *şî'r*, 1 *kit'a* yer alır.

Yedinci Bâb, kadınlara ilişkin durumları ve kadınların vasıflarını içerir. Bu bâbtaki konular 8 *hikâye*, 5 *işâret*, 1 *haber*, 2 *şî'r*, 1 *hikmet*, 2 *tenbîh* ile izah edilir.

Tercümede şahsiyeti inşa eden kavramlar

Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin tercümesine kaynaklık eden eserin müellifi İmâm Gazâlî, özellikle *Nasihatü'l-mülûk*'ün ilk bölümünde şahsiyeti inşa edecek temel kavramlar üzerinde durmuştur. Adalet başta olmak üzere akıl ve ilmin önemi, ulüvv-i himmet, insaf ve merhamet, dünyaya meyl etmemek, nefsin terbiyesi, murakabe ve muhasebe, vakar ve kararlılık, lisân-ı sıdk, nasihate kulak vermek ve taat gibi esaslar şahsiyetin olgunlaşması açısından önemli görülmüştür. Elbette bunların dışında da vurgulanan birçok kavram özellikle hikmetlerin yer aldığı ve sultanın taşınması gereken vasıfların sıralandığı bölümlerde zikredilmiştir. İncelememizde bize göre öne çıkan bu kavramları metinden alıntılar yoluyla izaha çalıştık.

Mütercim, kaynak metne yaptığı katkılarla Gazâlî'nin vurgularını desteklemiş; yaşadığı dönemin bazı hassasiyetlerini bir şair, mutasavvıf ve müftü sıfatlarının verdiği birikim ve imkânlarla dile getirerek bahsi geçen temel kavramların muhteviyatına kendi bakış açısına göre katkıda bulunmuştur. Böylece esere kısmen de olsa telifi bir özellik kazandırmıştır. Söz konusu kavramlar, *Nasihatü'l-mülûk Tercümesi*'nde aşağıdaki şekilde ele alınmıştır:

Adalet

Siyasetnamelerde kuşkusuz en çok vurgulanan kavram adalettir. Adalet hem kavramsal olarak hem de pratik hayatta tatbiki bakımından siyasetnamelerde ele alınmıştır. Adalet; sözlüklerde “her şeyi yerli yerine koymak, bir kıvam tutturmak ve hakkını vermek, hak ve hukuka uymak, herkesin hakkını gözetmek, doğruluktan ayrılmamak, hakkaniyet” anlamlarıyla karşılanmıştır (Devellioğlu, 1970, s. 10; Ayverdi, 2010, s. 10). *Nasihatü'l-mülûk*'te adalet kavramı hem eserin müellifi İmâm Gazâlî'nin kaynak metindeki ifadeleri hem de mütercim Manisalı Ahmed Esad Efendi'nin düştüğü notlarla ele alınmış, birçok ayet, hadis, kelâm-ı kibar ve hikâyelere atıfta bulunularak çeşitli boyutlarıyla açıklanmıştır.

Eserde, adalet ve akıl arasında doğrudan kurulan ilişki metnin hemen başında vurgulanmıştır. Adalet en başta aklın bir gereğidir. Başka bir deyişle akla hakkını vermektir. Bu durum metnin ilk muhatabı sultana hitaben şöyle ifade edilir:

“Ey sultân, saña ma‘lûm olsun ki im‘ân-ı nazar ile nazar u te‘emmül eyle, ‘adlûn zuhûrî ‘aqlûn kemâлиндendür ve ‘aqlûn kemâli dünyâda mevcûd olan eşyânuñ haqqâtini bilüp ve bâşınıñı dağı kemâl-i idrâk ile idrâk etmektendür ve dünyânuñ zâhirine mağrûr olma.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 13a)

Sultan adaleti sağlamaktan mesul birinci şahsiyet olmakla birlikte kendi emrinde çalışanların da adaletin zıddı olarak tarif edilen zulümden uzak kalması gerekir. Zulmün olduğu yerde adaletten söz edilemez. Nitekim “Mülûke lâzım olan halka kendi zulm etmediği ile iktifâ etmeyüp ne kadar kendinüñ ğilmânı ve huddâmı ve ‘ammâlî ve nâ’ibleri var ise anları zulmden men‘ etmesi üzerine vâcibdür. Zîrâ yevm-i kıyâmetde kendi eylediği zulmden su‘âl olundığı gibi mezkûr olan kimselerün zulminden dağı su‘âl olu[nu]r.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 16a)

Toplum ancak sultanın adaletli olması durumunda sıhhatli bir hâle gelir. O adaletli olursa toplumda ifsat ortadan kalkar ve adalet tesis edilir. Adaletin kaynağı ve teminatı kuşkusuz kanundur. Kanun (yasa), hem İslamiyet öncesinde hem de İslamiyet sonrasında Türk devlet düşüncesinin ve toplum yaşamının bağlayıcı unsurudur. Metinde sultanın “şer‘-i şerîf”e ve “kânûn-ı münîf”e riayet etmesi önemle vurgulanır: “Ve umûrunda ğâyet diğķat edüp hilâf-i şer‘-i şerîf ve kânûn-ı münîf-i evzâ‘dan ğâyet hâzer êde. Zîrâ dest ü taşarrufî tahtında olan ‘ammâl dağı aña uyar.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 16a)

Diğķer siyasetnamelerde de vurgulandığı üzere sultan kendi nefsi için istemediğini yönetimi altında bulunan insanlar için de istememeli, kendisi için istediğini ise onlar için de istemelidir. Nitekim adaletin sağlanması sultanın tebaasıyla kuracağı bir tür empatiye bağlıdır. Bu hususta *Nasihatü'l-mülûk*’te şu ifadeler yer alır:

“Ey sultân, taħķiķ saña ma‘lûm olsun ki her bir vâkı‘a ki saña vâşıl olur ve saña ‘arz êderler, ol zamân sen kendüñi ra‘iyyetden bir ehad gibi farz edüp saña ‘arz olunan vaķ‘ayı bir kerre nefsuñe ‘arz eyle, nefsuñ aña râzî mı degil mi? Ol mu‘âmele saña olsa eger nefsuñ râzî olmaz ise sen dağı müslimînden biriniñ haqqında râzî olma eger râzî iseñ aña dağı ol vech-ile mu‘âmele eyle. Ammâ ra‘iyyet haqqında bir şey‘i râzî olup nefsuñ haqqında râzî olmaz iseñ ol vaķt ra‘iyyete sen şıyânet edüp ‘adl etmemiş olursuñ.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 17b)

Birçok siyasetnamede karşımıza çıkan “Es-sultânü zıllı’llâhi fi’l-arz [=Sultan yeryüzünde Allah’ın gölgesidir.]” ifadesiyle sultan ilahî kaynaklı bir misyonla anılır. “Allah’ın yeryüzündeki gölgesi” ifadesi birçok anlama işaret eder. Sultan, en başta adaletin tesisi hususunda Allah’ın vazifelendirdiği bir kimsedir. Bu vazife bazı meziyet ve kabiliyetleri gerektirir. Bunlar daha çok doğuştan yahut aileden tevarüs edilebileceği gibi eğitim yoluyla da kazanılabilir. Türklerdeki “kut” inancı da buna uygun düşer. Temel olarak hem kendi şahsında hem de mesul olduğu işlerde sultan olacak kimsenin öncelikli olarak rikkat ve dikkatiyle iç dünyasında, söz, tavır ve davranışlarında ve yönetim tarzında adaleti gözetmesi gerekir. Sultanın adaleti onun hem meşruiyetini sağlar hem de iktidarını uzun ömürlü kılar. Bu konuda muvaffak olamayan sultan, Allah’ın gölgesi olma vasfını kaybeder, başka bir deyişle kut ondan çekilir. Bu hususta metinde şu ifadeler yer verilir:

“Ya‘nî ‘Pâdişâh-ı İslâm Allâhü Te‘âlâ hazretlerinin sâyesi menziledendür.’ Buña mecâz dêrler. Allâhü Te‘âlâ hazretlerinin kerem ü luftından kinâyedür. Gölge ile insân intifâ‘ ettiğî gibi pâdişâh-ı İslâm ile ‘ibâdu’llâh intifâ‘ êder. Ya‘nî pâdişâhuñ ve anuñ tarafından naşb olunan vülât ü ümerâ vü zâbiñânuñ vücûdıyla ‘ibâdu’llâhuñ emvâl ü ‘ırz u kanı maħfûz olur demektür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 27a-27b)

Adil sultan hem Allah katında hem de yönettiği insanlar nezdinde makbul olur. Mülkün ya da devletin küfür ile devam edebileceği ancak zulüm ile devam edemeyeceği yönündeki vurgu metinde şu bağlamda dile getirilir:

“‘Adil olan pâdişahuñ mülki yevmen fe-yevmen kuvvet bulup beğası müzdâd olur. Hattâ haber-i şahîhde vârid olmuştur ki: Küfr ile mülk beğâ bulur, zulm-ile beğâ bulmaz.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 27b)

Adaletin olmadığı bir yerde dirlik ve düzen kalmayacağı, yönetilenlerin böyle bir memlekette yaşamak istemeyip oradan uzaklaşacağı ve nihayet adım adım sultanın saltanatına zeval geleceği de metinde vurgulanan noktalardandır:

“Zulm ile bilâd ü kurâ harâb olur. Re‘âyâ üzerine zaleme müstevlî olduğda ‘adem-i taħammül ile re‘âyâ daħı her biri birer maħalle firâr edüp âhar maħalde tavaħtun ederler. Ol vaħt meliküñ mülkine hâlel gelüp bi‘z-zarûre mülûke daħı za‘f gelür ve sâbıkda olan îrâdına noħşân terettüb eder. Meliküñ daħı za‘f sebebi ile a‘dâsı kuvvet bulup şafâ vü râhatından meliki bî-ħuzûr ederler ve re‘âyâ daħı zulm u çevre ‘adem-i taħammüllerinden rûz u şeb melike inkisâr ederler, nihâyeti saltanatuñ zevâline bâ‘iş olur.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 32a)

Çalışmamızın önceki bölümlerinde belirtildiği üzere siyasetnamelerde çeşitli formlarda tekrar edilen “dâire-i adalet” ideali, incelemeye konu ettiğimiz *Nasihatü'l-mülük Tercümesi*'nde de kendine yer bulur. Adalet dairesi özetle devleti/toplumunu oluşturan unsurların baştan aşağı birbirlerine bağlı ve sorumlu oluşunu ifade eder. Ahmed Esad Efendi tercümesinde adalet dairesini şu cümle ile hülâsa eder:

“Dîn, melik ile kâ'im olur ve meliküñ kıyâm u şebâtı cünüd u 'asâkir ile olur, idâre-i cünüd daħı mâl ü hazâ'in ile olur, mâluñ ve hazâ'inüñ ħusulî re‘âyâyı cevr ü zulmden muħâfâza ve büldân ü ħurâyı 'imâret ile olur.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 32a)

Adalet, insanlar arasındaki meselelerde hakkaniyet ölçüsüyle bir çözüm bulma sanatıdır. Hangi ekonomik sınıftan olursa olsun kimsenin hakkının zayı olmayacağı bir düzeni oluşturmak sultanın aslı vazifesidir. Bu durum metinde aşağıdaki şekilde ifade edilir:

“Zîrâ ‘adl-i tām ma‘lûm ile mechûl beynini ve muħteşem ile faķîr beynini ħîn-i terâfi‘de tesviye edüp iki cānibe daħı bir nazār ile nazār etmek vācibdür. Eger bir cānibi iħtişāmından içün yāħüd ħuşûş-ı âħardan içün ħayruñ üzerine taķdîm ü terciħ ederler ise ħatâdur. ħükmede tesviye farzdur, zîrâ âħiretde cevher ile hazefiñ kıymeti birdür. ‘Aķıl olan nefsinî nār ile iħrâķ etmez, bir za‘îf kimseniñ selâtininden biriniñ üzerinde bir da‘vâsı olsa sulţānuñ üzerine vācibdür şer‘an anuñla murâfa‘a olup ħükmu‘llāh ne ise aña rāzî olup ol za‘îfe mükābere etmeyüp inşāf eylemek ve ħaķķı sâbit olduğı taķdîrce ħaķķı ne ise anı ityān etmek lâzımdur.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 42b-43a)

Metinde adalet kavramıyla ilgili olarak birçok ayet ve hadis-i şerife atıflar yapılmıştır. Bu konuda zikredilen ayet ve hadis-i şerifler bütün bir siyasetname literatüründe adalet düşüncesini temellendirir:

“Resûl-i Kibriyâ ‘aleyhi ve ‘alâ âlihi efdâlü't-taħyâ buyurdu ki: ‘Sulţānuñ bir gün ‘adli, yetmiş sene ‘ibâdetden ħayrludur.’ Yine bir ħadîş-i şerîfde buyurmuşdur, maźmûn-i münîfi: ‘Mazlûmlar ħaķķında ‘adl ü ‘inşāf, ‘aķılñ zekâtıdır.’ Ve yine bir ħadîş-i şerîf-i âħarda buyurmuşdur: ‘Her kim zulm kılıcını çeker ise Allāhü Te‘âlâ ħazretleri ħalebe seyfini ol kimse üzerine çeker ve ol kimse mağlûb olur, andan ħam münfek olmaz.’” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 44a)

Adaletle hükmeden bir sultanın cesarete dahi ihtiyacı yoktur. Adaletin hâkim olduğu bir yerde başka tedbirlere ihtiyaç kalmaz. Bu bağlamda metinde İskender ile Aristoteles arasındaki şu diyaloga yer verilir:

“İskender, Aristoğales’e su’âl eyledi: ‘Mülûk hakkında şecâ‘at mi efdal yohsa ‘adl mi?’ dëyü. Cevâb-ı bâ-şavâb ile dëdi ki: ‘Mülûk ‘âdil olduğı gibi şecâ‘ate ihtiyâc çalmaz.’ (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 45b)

İslami kaynaklarda dünyanın kusursuz bir düzen içinde ve insanın en güzel kıvamda yaratıldığı ifade edilir. Bu düzen ve kıvam adaletle daim olur. Adalet ortadan kalkarsa karar ve istikrar ortadan kalkar. Metinde bu bağlamda Sokrat’ın şu cümlesine yer verilir:

“Meşâhîr-i hükemâdan Sokrat demişdür ki: ‘Bu ‘âlem ‘adlden mürekkebdür, eger cevri ü zulm karışursa karar ü istikrârı olmaz ve kabîh şeyler zulm sebeble ‘arız olup şalâh ü necah olmaz.’ (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 46a)

Toplumun sıhhati sadece refah düzeyiyle ölçülmez. Adaletin olmadığı yerde nimetler çok olsa da zulüm sebebiyle bir korku ortamı vardır. Bu korku sebebiyle toplumun huzuru kaçır ancak adaletle yönetilen bir yerde imkânlar az dahi olsa orada güven ortamı bulunduğu için kanaat duygusu oluşur ve insanlar mutlu olurlar. Bu husus metinde şöyle ifade edilir:

“Zîrâ sultân zâlim olduğu gibi her ne kadar re‘âyânun ni‘metleri çok olursa dağı sultânun zulminden cemî‘-i etrâfi havf ‘ederler. Bu havf sebebiyle anlara ‘â‘id olan ni‘am-ı keşîre hoş gelmez, çalbleri havf u üzürâbdan hâlî olmadığı eelden. Ammâ sultân ‘âdil olduğu gibi her ne kadar ni‘metleri çalîl dağı olursa emniyetleri olduğu eelden ol ni‘met-i çalîle kendülere hoş gelüp çana‘at eylerler.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 46a-46b)

Siyaset, yönetme sanatıdır. Farklı ihtiyaç ve taleplere adaletle cevap verebilmek ve nizamı tesis etmek siyasetle mümkündür. Netice itibarıyla sultan siyaset yoluyla toplumda emniyet ve adaleti sağlamakla mesuldür. Bu konu metinde şu cümle ile özetlenir:

“Emînlik ancak sultânun hüsn-i siyâseti ve ‘adli ile olur ve bu vaçtün sultânı siyâset yüzinden ve ‘adl cihetinden selâtin-i mâziyyeye fâ‘iç olmak vâcibdür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 47a)

Adalet, Kur‘ân-ı Kerîm’de birçok yerde geçen “mîzân” kelimesiyle birlikte anılır. “Göğü Allah yükseltti ve mîzânı (dengeyi) o koydu (Rahman 55/7)”. “Kitabı ve mîzânı hak olarak indiren Allah’tır (Şûra 42/17)”. Mîzân, denge ve düzene işaret eder. Sultan olacak kimse öncelikle kendi içinde bir dengeye sahip olmalıdır. Nitekim metinde ifade edildiğı gibi “Mülke ve manşıba lâyıç u sezâ olacaç zât ancak çalbi ‘adlün mekâmı olandır ve niyyeti dînün ve ‘açlun maçarrı olandır.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 55b)

Adalet, mülkün temel taşıdır. Devletin bekası ve sultanın meşruiyeti adaletle sağlanır. Bu bağlamda mütercim, Abdullah Bin Tahir (ö.230/844) ve babası arasındaki şu konuşmaya yer verir:

“İşâret: ‘Abdu’llâh bin Tâhir babasına su’âl tarîkı ile bir gün dëdi ki: ‘Bu bizüm min menni’llâhi ve keremihi nâ‘il olduğumuz devlet ü şervet ne çadar vaçte çadar bizde çalur ve ne zamâna çadar bizüm neslimüzde dâ‘im olur?’ dëyü. Cevâb-ı ba-şavâb ile dëdi ki: ‘Sultân olan zât bisât-ı ‘adl ü inşâfi dâ‘iresinde baş êdikçe dâ‘im olur.’ dëyü.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 60a)

Metinde yöneticilerin adil olmalarının gerekliliğı konusunda Nûşirevân-ı Âdil’den (ö.579) sıklıkla bahsedildiğı görülür. Benzer metinlerde görüldüğü üzere *Nasihatü'l-mülûk Tercümesi*’nde de onun adaletine vurgu yapılır. Bu bağlamda Hz. Peygamber’in onun hakkında zikrettiğı aşğıdaki hadise yer verilir:

“Resül ‘aleyhi’s-selâm hazretleri buyurur ki: “Küffardan dört kimsenüñ fevti üzre esef ederim, biri Nüşirevân’uñ ‘adâletinden için, biri Hâtem-i Tâ’î’nüñ şehâvetinden için ve biri İmrü’ü’l-ğays’uñ şî’rinüñ feşâhat ü belâgatinden için ve biri Ebû Tâlib’uñ ehl-i birr ü hayr olduğuyçün.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 64b)

Akıl ve ilim

Adalet kuşkusuz akıl ve ilmin bir sonucu olarak hayat bulur. Bu anlamda siyasetnamelerde özellikle sultanın akıl, fetanet, feraset ve ilim gibi vasıflara sahip olması gerektiği vurgulanır. Türk devlet geleneğinde sultan Allah’ın yeryüzündeki gölgesi, halifesi olmakla birlikte maruf ve makul bir çizgide kalabilmesi ve istikametini bozmaması için âkıl, âlim ve ârif kimselerin rehberliğine ihtiyaç duyar. Siyasetnameler bu anlamda sultanın ihtiyaç duyduğu rehberliği sunar. Sultan kendisine ilim ve irfanı değişmez bir ölçü olarak alırsa doğru yoldan şaşmaz ve iktidarında payidar olur. Bu prensipler çalışmamıza konu olan *Nasihatü'l-mülûk Tercümesi*’nde de birçok kez vurgulanmıştır.

İnsan; iyiyi kötüden, güzeli çirkinden, faydalıyı zararlıdan, adaleti zulümden ayırma meziyetleri sebebiyle müstesna bir varlıktır. O, akli ve iradesi ile bu müstesna konumunu koruyabilir. Bilhassa yöneticiler için akıl ve ilim elzemdir. Akıl ve ilmin neticesinde şahsiyeti inşa edecek bir ahlak vücuda gelir. Bunlar metinde şu şekilde ifade edilmiştir:

“Cemî’-i eşyâ insân ile tezeyyün eder lâkin insân ‘ilm ile tezeyyün eder ve ‘aql ile kadri ‘âlî olur. Ve dahî mülûke ‘ilm ile ‘aqlıdan hayırlı bir şey’ yokdur. Zîrâ ‘izz ü şerefün beğâsı ‘ilm-iledür ve sürür ü şadmânuñ beğâsı ‘aqluñ devâmındadır. Tenbîh: Her kimde ‘aql ile ‘ilm cem’ ola ol kimsede on iki haşlet cem’ olmuş olur: ‘Aql ve edeb ve ittîkâ ve emânet ve şihhat ve hayâ ve rahmet ve şefkat ve hüsn-i hulûk ve vefâ’ ve şabr ve hilm ve müdarât.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 59b)

Adalet akıldan doğar. Zira adalet bir denge ve nizam fikrinden ileri gelir. Bunun ölçüsü ise akıldır. Bu gerçek, metinde yer alan “‘Âkıl olmayan ‘âdil degildir, ‘âdil olmadığı gibi varacağı cehennemdir. Bu sebepten sa‘âdet-i mâliyyenüñ büyüğü ve başı ‘aqlıdır.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 13b) şeklindeki ifadelerle de vurgulanmıştır.

Mütercim, İmâm Gazâlî’ye işaretle aklın ilimlerin ve amellerin temeli olduğuna vurgu yapar. “Şâhib-i kitâb der ki: “İnsânüñ cemî’-i zîneti ‘aqlıdadur; ‘ulüm-ı sâ’ire ve a‘mâlün merci’i ‘aqlıdır ve ‘aql ‘ulüm u a‘mâlün ‘imâd ü sûtunıdır.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 91a)

Akıldan kaynak bulan ilim, amele dönüşür ve hayatın içinde görünür olur. İnsanın erişebileceği en yüksek ilim ise edep olarak tarif edilir. İlim ve edebin birlikte anılması insan şahsiyetinin bu iki kanatla tamamlanacağına işaret eder. Bu anlamda metinde şu manzume yer alır:

Ni‘met-i Haqq efdali ‘ilm [ü] edebdür ey civân

Bu ikisi zînet-i efrâd-ı insân bî-gümân

Olmasa ‘ilm ü edeb bir kimsede güyâ ki ol

Hayy degildir dehr içinde görse de ol çok zamân

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 89a)

Akıl, insanda farklı şekillerde tezahür eder. Aklın görünür düzeyde alametleri vardır. Metinde bu alametler şöyle sıralanır:

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

"Aklıda dört 'alâmet vardır. Bir kimsede ol dört 'alâmet bulunur ise ol şahşuñ 'âkıl oldığı bilinür. Ol 'alâmetüñ biri budur ki kendine bir zulm olsa aḥz-i intikâma ve icrâya kudreti var iken 'afv eder ve biri daḥı kendinden ednâ kimselere tevâzu' édüp kendinden büyüklere ta'zîm ü tekrîm eder ve biri daḥı dâ'imâ Rabbini tezekkür ü tefekkür édüp vaqt-i şiddetde Hakk'a ilticâ eder ve birisi daḥı bir şey' tekellüm murâd étse tefekkür ü mülâhaza ile söyler, hemân hâtırına huṭur edeni söylemez." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 89a)

Aklın varlığı sahibinin davranışlarıyla anlaşılır. Akıl her insanda farklı bir hüviyette ortaya çıksa da daha çok ileri görüşlü olma, sonuçları erkenden kestirebilme ve farkında olma gibi özelliklerle tebarüz eder. İnsan, hayatın zorluklarıyla ancak akılı vasıtasıyla mücadele edebilir. Akıl insan için bu anlamda bir yardımcı, aynı zamanda onu yücelten bir nimettir. Yine akıl ve ilim insanı acizlik ve çaresizlikten muhafaza eden bir kalkandır. Bu bağlamda metinde şu vurgular yapılır:

"Sa'îd bin Cübeyr ḥazretleri buyurmuşdur ki: Zînet libâslarından insâna libâs olacak 'aḥıldan aḥsen ü eşref bir libâs yokdur. Eger ol kimse düşmüş olsa 'aḥıl anı kaldırur. Eger zelîl ü ḥaḳîr olur ise 'aḥıl anı 'azîz eder ve eger münkesir olsa 'aḥıl yine anı ıslâḥ eder. Ve eger bir dâlâlete ve helâk olacak şeylere dūçâr olsa 'aḥıl anı taḥlîş eder; ya'nî 'aḥıl anuñ dūçâr olduğı şey'den ḥalâşa irşâd eder. Ve daḥı muḥtâc u faḳîr olsa 'aḥıl anı mülâhaza ile ignâ eder. Ve daḥı belîğüñ ibtidâ muḥtâc olduğı şey' 'aḥıl ile mümtezic 'ilmdür." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 89a-89b)

Bu açıdan bakıldığında insan için akıl en büyük nimettir. Nitekim dünyada diğer nimetlere akıl olmaksızın ulaşmak zordur. Metinde yer alan aşağıdaki Arapça manzumede de aklın ehemmiyeti farklı bir bakış açısıyla vurgulanmıştır:

İn kunte min aşı cevherin mensüb
Ve Yüsufu fi'l-ḥüsni fetâ Ya'ḳüb

Mâ ente bi-faḳdi 'aḳlike'l-maḥbüb
Fi'n-nâsi sivâ muḥtaḳarin ve ma'yüb

Ey kâmil, ma'lûm olsun ki 'aḳluñ nefâsetinüñ küñhi ve 'ulüvv-i himmetüñ ḳadri şâ'ir-i mezkûruñ maẓmûn-ı şî'rinden 'ayân olur. Medlül-i nazm şöyle: "Ey kimse, sen her ne ḳadar aşı-zâde ve nesl-i pâk iseñ yâḥüd ḥüsni ü cemâlde Ya'ḳüb 'aleyhi's-selâm ḥazretlerinüñ maḥdüm-ı sa'âdet-mevsümları Yüsuf 'aleyhi's-selâm ḥazretlerine nev'an müşâbih iseñ daḥı noḳşân 'aḳıl ile beyne'n-nâs sen maḥbüb olmayup belki muḥaḳḳar u ma'yüb olursuñ. (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 91b)

Akıl ve ilim iki kardeş gibidir. İlim ile meşgul olmak, âlimlere hürmet etmek ve onların görüş ve düşüncelerinden istifade etmek sultanda aranan vasıflardandır. Metinde ilimle meşgul olmanın önemi yanında akıl, ilim ve rey ilişkisine vurgu yapıldığı da görülmektedir:

"Şöyle taḥrîr olmuş ki: Bir günlük 'amelüñ ücreti bir dirhemdür ve ḥüsni cemâlüñ bir günde ücreti yüz altundur ve bir sa'at 'ilm-ile iştiğâlüñ kıymeti ta'dâd olmaz ve cemî'-i eşyâ 'ilme menüḫdur ve 'ilm daḥı re'yüñ esîridür ve tedbîr-i 'aḳıl ile tev'emândur ya'nî ikizlerdür. Ve her kime Feyyâz-ı Hakk ve Müfîz-i Muḫlak 'aḳıl iḥsân ede, taḥḳîḳ aña ḥayr-ı keşîr i'tâ buyurmuşdur." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 91b)

Akıl ve ilim kendisini sözde ve yazıda gösterir. *Nasihatü'l-mülûk*'te hususî bir bölümde kalem ve kalem ehlinin ehemmiyetinden bahis açılır. Kur'ân-ı Kerîm'de de "Nûn. Kaleme and olsun ve yazdıklarına (Kalem 68/1)." ayetiyle kalem üzerine yemin edilmesi ilme verilen kıymeti izhar eder. Kalem, devlet işlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde, devletler arası ilişkilerde ve devlet hafızasının oluşmasında son derece önemlidir. Kalem ilmin, kılıç ise savaşın sembolü olarak anılır. Kalem yeri geldiğinde kılıçtan daha önemli hâle gelebilir. Bu bağlamda metinde şu ifadeler yer verilmiştir:

“Kalem kelâmuñ kıyümcısıdır İbnü'l-Mu'tez demişdür ki: 'Kâlb ma'dendür, 'aql anuñ cevheridür, kalem kıyümcısıdır, haqq şan'atıdır.' Belinas Hakîm demişdür ki: 'Kalem bir tılsım-ı 'azîmdür.' İskender, 'Dünyâ iki şey'ün tahtındadır.' demiş, 'Biri seyf, biri kalem.' Ve dağı 'Seyf, kalemün tahtındadır.' demişdür. Kalem, müte'allimînün dîvân ü sermâye-i edebidür ve dağı kırb u bu'ddan bir insânün kemâl ü re'yi kalem ile ma'lüm olur.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 71b)

İnsan aklını ve ilmini ancak ehil bir üstat ile inkişaf ettirebilir. Türk-İslam geleneğinde öğrenilen ilmin nitelik ve niceliği yanında kimden ve hangi usulle öğrenildiği de önem arz eder. Bu anlamda üstat/hoca/öğretmen hayatî bir öneme sahiptir. Üstada saygı, ilme saygıyla eş değer tutulmuştur. Bu noktada İskender'e sorulan soru ve cevabı manidardır:

“İskender'e su'âl olundu: 'Üstâzuñuza niçün pederüñüzden ziyâde ta'zîm ü tekrîm edersüñüz?' dëyi. Cevâb verdiler ki: 'Pederüm hayât-ı fâniyeme sebebdür, ammâ üstâzum hayât-ı bâkıyeme sebebdür. Bilâ-şekk hayât-ı bâkıye hayırludur. Bu sebep ile üstâzuma ziyâde tevķîr ü ta'zîm ederem.’” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 84b)

İlmi ile amel eden ilim sahipleriyle kesintisiz bir bağ içinde olmak, sultanın muhakkak surette uyması gereken esaslardan biri olarak siyasetnamelerde sıklıkla zikredilir. İlmi ile âmil olmayan âlimler, sultanın onlar için sağlayacağı imkânların peşindedir. Sultan basiret ve ferasetiyle bunu tefrik edebilmeli, gerçek ilim sahiplerinin ilimlerinden istifade etmeli ve tavsiyelerine itibar etmelidir. Bu hususta metinde şu ifadeler yer alır:

“Ey sultân, sen dâ'imâ 'ulemâ'-i kâmilîn ile ülfete müştâk ol ve anlaruñ naşâyıñını kabüle harîş olasıñ ve 'ilmi ile 'âmil olmayan 'âlimler ile ülfetden hâzer eyle. Zîrâ anlar seni dünyâ cem'ine harîş kırlarlar, bi'l-muvâcehe seni medh ü şenâ edüp seni mağrûr kırlurlar ve dâ'im senün rızâñı isterler. Merâm u maķşûdları senün elüñde bulunan zehârif-i dünyâdan mekr ü hud'a ile ve hilekârluk ile biraz şey' taşşil étmekdür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 10b-11a)

Tarih boyunca bilgi çeşitli açılardan sınıflandırılmıştır. Kendilik bilgisi tüm kadim düşüncelerde insanın ilminin erişebileceği en üst bilgi düzeyi olarak kabul görmüştür. Eğitim yoluyla bazı bilinmezler öğrenilebilir, hatalar telafi edilebilir. Cehaletin en düşük düzeyi insanın bilmediğini bilmemesi durumudur. Bu durumda eğitimin bir karşılığı olmaz. Bu hususta metinde aktarılan şu ifadeler bahsi edilen tasnifi özetler niteliktedir:

“Hükemâ demişdür ki: 'Nâs, dört kısmdur. Bir kısmı bilür ve bildiğini dağı bilür; ol kimse 'âlimdür, aña tâbi' oluñ. Ve bir kısmı dağı bilür ve lâkin bildiğini bilmez, öyle kimse[y]i ihtâr ü tezkîr edüñ. Bir kısmı bilmez ve lâkin bilmediğini bilür, aña cehl-i basîť derler; ol câhildür, anı irşâd ü ta'lîm edüñ. Kısm-ı râbi' bilmez ve bilmediğini bilmez, öyle kimse şâhib-i belâdet ü hamâkatdür; andan hâzer vâcibdür.’” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 83a)

Ulüvv-i himmet

Ulüvv-i himmet kişinin bayağı şeylere tenezzül etmeden yüksek ideallere bağlanması, bencillikten uzak durup bütün bir insanlığın iyiliği için azami gayret göstermesi anlamlarını karşılar. Kuşkusuz ulüvv-i himmet en çok yöneticilere yakışan bir meziyettir. Yüce gönüllü, yüksek gayeli yöneticiler yaptıkları her işte sadece kendi çıkarlarını değil toplumun faydasını da düşünürler. Ancak çalışmamıza konu olan metinde çeşitli boyutlarıyla ele alınan bu kavramın sadece yöneticilerin değil diğer insanların da şahsiyetini şekillendirdiğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Nasihatü'l-mülük Tercümesi'nde ulüvv-i himmet, insanın kendi değerini bilmesi ve bu değeri zayıf edecek işlerden sakınması şeklinde manalandırılmıştır:

"Ulüvv-i himmetüñ zîrâ ma'nâsı nefsinî 'âlî 'add edüp dâ'imâ lâyıq olmayan ef'âli işlemekden hâzer êtmekdür. Zîrâ gayret-i kalb, büyüklerüñ himmetlerindendir. Zîrâ, ekâbir nefslerini bilüp terfî' êtmege cidd ü sa'y ederler. Bir kimse bir kimsenüñ qadrini 'âlî êtmez, ol kimse nefsinî 'âlî 'add êtmedikçe. Kişiniñ nefsinî 'azîz êtmesi, erâzil ile ülfet êtmeyüp kendü emşâl ü akrânına sezâ vü lâyıq olmayan ef'âl dahı işlemeyüp ve kendine şeyn ü 'ayb îrâş êdecek kelâmları tekellüm êtmemelidir." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 73b)

Ulüvv-i himmetin her insanda farklı şekilde tezahür ettiği gerçeği metinde özellikle vurgulanır:

"Ulüvv-i himmet, eşkâl-i mütenevvi'a ve şuver-i muhtelifê üzerine teferru' eder. Her bir insânüñ 'ulüvv-i himmetde hazz ü naşibi vardır. Ba'zı şahşuñ şehâ ile ba'zuñ iç'âm-ile ba'zuñ dahı 'ilm ü ma'rifetle, digeri zehâdet ü kanâ'at ile; kimi dahı 'ibâdet ü tã'at, kimisi vera' u taşavvuf ile ve kimi dahı rüz-ı ezelde kendine taksîm olana râzî olmayup izdiyâd-ı mâla sa'y eder. Kimisi dahı tevfiğ-ı Rabbânî ve 'inâyet-i Şamedânî ile dünyâdan i'râz edüp 'uqbâda kendine enfâ' olana sa'y ile." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 75a)

Nüşrevân-ı Âdil, işret meclisinde mücevherlerle süslü altın kadehi çalan nedimine hitaben söyledikleriyle ulüvv-i himmetin hayır ve berekete sebep olduğunu belirtir:

"Ma'lûm olsun ki şehâ ile 'ulüvv-i himmet ne maħalde ise hayır ve bereket dahı ol maħalededür." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 76b-77a)

Ulüvv-i himmet aynı zamanda insanın kendi değerini ve sınırlarını bilmesi anlamlarını da içerir. İnsanın her anlamda kanaat sahibi olması onu hayatı boyunca mutlu eder, aksi durumda üzüntü o kimseyi ömrü boyunca terk etmez. Bu durum metinde Aristoteles'in ve Hz. Ali'nin görüşlerine yer verilerek izah edilir:

"Aristoâles demişdür ki: 'Efrâd-ı insânda memdüh u kâmil olan himmeti kendi miqdârına tecävüz êtmeyendir. Eger tecävüz eder ise ol kimsenüñ 'ömri hemm ü gamm ile güzêr eder.' Sâniha: Hâzret-i 'Alî kerremu'llâhü vechehü buyurmuşdur: 'Raħime'llâhü imra'en 'arefe nefsehü ve-lem yetecâvez tavrehü.' Ya'nî: 'Allâhü Te'âla şol kimseye raħm êtsün kendi miqdârını bilüp aslâ tavırına tecävüz êtmedi.'" (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 82b)

İnsaf ve merhamet

"Hakka ve adalete uygun davranış, nefse değil vicdana uyarak adalette hareket etme (Ayverdi, 2010, s.565)." anlamlarında kullanılan insaf, kaynağını merhametten alır. İnsaf ve merhamet duyguları olmaksızın adaletin tesisi mümkün değildir. İnsaf kavramı, "af yolunu tutmak ve öfkeden olabildiğince uzak durmak" anlamlarını da ihtiva eder. Metinde konuyla ilgili olarak sultana şu tavsiyelerde bulunulur:

"Her umürda vâcib olan 'afv tarafına şarf-ı zihn edüp nefsuñi kerem ü 'afv tarafına meyl êdirmelidir ve zellât ü haşâyâdan tecävüze sa'y êtmek lâyıkdur. Her zamân icrâ-yı gâzabı i'tiyâd eder iseñ taħķiğ sen yırtıcı hayvâna beñzemiş olursuñ." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 14a)

Öfke kontrolü günümüzde de psikoloji ve pedagojinin önemli bir meselesi olarak görülmektedir. Özellikle yöneticilerin muktedir oldukları hâlde öfkeden uzak durarak şefkat ve merhametle davranmaları övülerek metinde konuyla ilgili hadis-i şeriflere atıfta bulunulur:

"Şâhib-i risâlet efendimiz bir hadîş-i şerîfde buyurmuşlardur ki, maźmün-ı münîfi: 'Bir kimse gâzabını icrâya muğtedir iken gâzabına gâlib ola, ya'nî muğtezâ-yı gâzabını icrâ êtmeye, Allâhü Te'âlâ hâzretleri ol kimsenüñ kalbini emn ü îmân ile tıddurur. Ve bir kimse dahı 'ucb ü kibrden havf

edüp uzun libās geçmeye, Allāhü Te‘ālā ol kimseye cennet hüllesi ilbās eyley.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 17b)

“Ey sultān, tahkīk ma‘lūmuñ olsun ki cemī‘-i zamānda kādır olduñ umūrda luṭf u rıfḳ ile mu‘āmele eyle, şiddet ü ‘unf-ile mu‘āmele eyleme. Zīrā Faḥr-i ‘ālem şalle‘llāhü ‘aleyhi ve sellem buyurmuşlardur ki: ‘Her bir vālī ki ra‘iyyete rıfḳ ile mu‘āmele etmeye, vālīye yevm-i kıyāmetde rıfḳ ile mu‘āmele olunmaz.’ Ve dahı Resül-i Kibriyā ‘aleyhi efḫalü’t-tahāyā du‘ā buyurdılar şöyle ki: ‘Yā Rab, ra‘iyyete luṭf u rıfḳ ile mu‘āmele eyleyen her bir vālīye luṭfuñ ile mu‘āmele eyle.’ deyü. Ḥadīs-i şerīf-i āḫarda buyurmuşlardur: ‘Vālīlik ve saltanat güzel şey’dür ḫaḳ üzere icrā edenleriñ ḫaḳında ve gāyet kötü şeydür şānında taḫşīrāt edenleriñ ḫaḳında.’” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 18b)

İnsaf ve merhamet metinde sıklıkla adil olmanın ön şartı olarak zikredilmiştir. Sultanın kalbindeki yumuşaklık ve her şartta af yolunu tutması, onun halkı tarafından sevilmesine ve öldükten sonra hayırla yad edilmesine sebep sayılır. Bu vasıflardan uzak olan sultanın bir süre iktidarını devam ettirse de hakikatte değersiz olacağı vurgulanır. Metinde yer alan aşağıdaki manzume bu durumu açık bir şekilde ifade eder:

Nāsa inşāf eyleye bir kimse kim

İntikām étmez kerīmdür ol emīr

Nāsa inşāf étdire inşāf-veş

Ol melik ‘ādil dēnildi bī-naẓīr

Ehl-i muşşif kendi zūlm ü cevri eder

Ol melik şeksüz deni[dür] hem ḫaḳīr

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 44b)

Sultana en çok yakışan hasletler; hilm, insaf ve merhamettir. Metinde de belirtildiği üzere öfke, gazap ve hiddetin sultanda bulunması geleneğimizde hoş karşılanmaz:

“Ḥükemā demişlerdür ki: ‘Üç şey’ zātında ḳabīhdür ve lākin bu üç şey’ üç sınıfta bulunduğu şüretde aḳbaḫ olur. Üç şey’[üñ] birisi [sultānda] gāzab [ü] hiddet, ikincisi ‘ulemāda hırş, üçüncüsü aḡniyāda buḫl ü imsāk.’” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 51a)

Dünyaya meyl etmemek ve ölümü unutmamak

İmām Gazālī’nin diğer eserlerinde de sıklıkla vurguladığı üzere dünyaya fazla meyletmek ve ölümü unutmak insanı istikametten alıkoymaz. İktidar ve güç sahibi sultan için bu durum sadece kendisini bağlayan sonuçlar ortaya çıkarmaz. Sultan dünya nimetlerinin ve elinde bulundurduğu gücün sürekli olacağı vehmine kapılırsa bu imkânları her şeye rağmen muhafaza etmek için adaletten uzaklaşabilir ve halkına zulm edebilir. Bu hususta sultanın hatırlaması gereken husus, ölümün kendisi için de bir hakikat olduğu ve elindeki imkânların ve iktidarın bir imtihan vesilesi olduğudur. Siyasetnamelerin genelinde rastladığımız bu tür tavsiyeler, *Nasihatü'l-mülûk*’te de çeşitli hikâyeler ve nasihatler aracılığıyla sunulur.

Metinde sultanların manevî yönü kuvvetli ve ilim sahibi bazı şahsiyetlerden nasihat talep ettiklerine de değinilir. Bu kimselerin verdiği nasihatlerin ana eksenini de dünyanın geçiciliği ve ölümün değişmez hakikat oluşudur. Bu bağlamda örneğin Ebû Hâzım’ın şu tavsiyeleri dikkat çekicidir:

“Ebû Hâzım ḫazretleri buyurdu ki uyuduñ vakt ölümü başuñ altında eyle, ya’nī ḳalbinden mevti çıkarma. Saña ne ḫâlde mevtiñ gelmesi ḫōş ise dā’im ol ḫāl ile iştiḡāl eyle ve ne ḫâlde saña mevtiñ gelmesi kerīh ise ol ḫāl ile iştiḡālden mücānebet eyle. Mevti dā’im te’emmül ü tefekkür eyle, seni ma’şiyetden men‘e sebep olur. Ammā dā’im zevḳ ü şafāya muşşır olup aşlā mevti tefekkür étmez

iseñ hâlûñ harâbdur; böyle olan aḥvâlden ferâgat eyle. Bu aḥvâlde olan kimselerüñ çoğına mevî karîbdür, ol ise henüz ḥ'âb-ı ğafletdedür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr.15b)

Metinde gölge metaforu ile dünya hayatının gelip geçiciliğini vurgulayan mütercim aşağıdaki manzumeye yer vererek bu düşüncüyü destekler:

*Eger dünyâ olursa lezzetiyle çok
Ki yok aşlı ḥakîkatde serâbdur
Olur mı ni'metinde lezzet bâkî
Geçer her anda gūyâ bir seḥâbdur*

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 20b)

Sayıllı günlerle mahdud dünya hayatında ömrü faydalı işlerde tüketmenin, ahirette insanı kurtaracak amellerle meşgul olmanın önemi, metinde bazen doğrudan nasihatler ve bazen de manzumelerle sık sık vurgulanmıştır:

“Ve'l-hâşıl insânüñ toğdığı gündend āḥir nefesine varıncaya kadar 'ömri eksilir, artmakta degildir; āḥiret kendine karîb olur. Ḥülâşa bu dünyâ bir köpridür; kim ki anı geçmeyüp ma'mûr etmege sa'y eder ise nâzenin 'ömrini beyhüde ifnâ etmiş olur. Aşl varacak maḥall ü maḥâmını unutmuşdur ve ḥâlbuki ol kimse cāhildür, 'âkıl degildir. 'Âkıl ancak ol kimsedür ki dünyâda sağ olduğu müddetde a'mâl-i āḥirete sa'y eder, dünyâ ḥuşuşında eşedd ihtiyâc ile muḥtâc olduğu miqdâr ile iktifâ edendür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 19b)

Dünyanın vefasızlığı, insanı aldatıcı tarafı mütercimin açıklayıcı katkılarıyla ve yaygın bazı teşbihler yoluyla anlatılmaya çalışılmıştır:

“Dünyâ saña muḥabbet ü meveddet ızḥâr eder, seni kendine 'âşık etmek için. Şoñra saña düşmen olarak seni ğaflet üzre birağup gider ve seni terk eyler. Bunun mişâli bir fâcire-i fâḥiše, dâ'im ricâle ḥilekâr ve ğadr edici 'avrat gibidür, kendine bend etmek için dürlü dürlü zînet ü şîveler ile. Vaḳtâ ki kendisine 'âşık olduğunu bildiği gibi evine da'vet edüp helâk eyler. İslâmbol'da bu hareketde olan 'avrata 'bataççı' derler.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 20b)

Dünyanın hâlinin görünüşte güzel lakin hakikatte çirkin bir kadın üzerinden ele alınması günümüz algısı açısından garip karşılanacak olsa da burada doğrudan doğruya bir cinsiyetin yergisinden çok dünyanın geçiciliği ve albenisini çarçabuk kaybetmesi vurgulanır. Tüm edebî metinlerde güzelliğin müşahhas temsili olarak görülen kadın, olumsuz anlamda da metaforik bir model olarak sunulur. Metinde dünyayı tarif eden cümleler aynı benzetme üzerinden şöyle devam eder:

“Bunun mişâli şol çirkin kabîḥü'l-manzar 'avrat gibidür ki yüzine bakmağdan ḥazer olunur iken ol murdâr yüzünü şaklar ve a'lâ libâslar giyüp her bir zînet ile tezeyyün eder ve bu şüretle ḥalkı aldadur. Anuñ ḥakîkatini bilmeyenler aña 'âşık olur ve anları celbe sa'y edüp ve celb eder, vaḳtâ ki ol mekrûhe yüzünü açdığı gibi ne kabîḥa olduğu daḥı ma'lûm olduğu gibi aña meyl edenler nâdim olup kendilerine 'itâb-ı şedîd ile 'itâb ederler, niçün böyle kabîḥaya meyl etdik deyü.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 21a)

Metinde dünya ve ahiret üzerine kurulu diyalektikte sultanı ümit ve korku dengesinde teyakkuz hâlinde tutma çabası güdüldür. “Ellezîne yesteḥıbbüne'l-ḥayâte'd-dünyâ 'ale'l-āḥireti”⁴ şeklindeki ayet-i kerimeye yer

4 “Onlar dünya hayatını ahirete tercih edenlerdir.” İbrahim Suresi 14/3

verilerek makbul olanın dünya hayatına rağbet etmemek olduğu vurgulanır. Önceki kavim ve sultanların hayatları hatırlatılarak ölümün ansızın gelip bütün güzellikleri yok ettiği aşağıdaki şekilde vurgulanır:

Bir zamān olmışdı dünyā niçe kavme hoş mekân

Anlaruñ a‘mārı étmişdi şafā ile güzzer

Bî-ħaberken ‘ıyşlarını mevt gelüp kıldı fenā

Şimdi toprağ oldılar hep ne gören var ne ħaber

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 23a)

“Azrā’ il bir müvekkeldür ki añun ‘indinde şefā‘atçinüñ şefā‘ati fā’ide vërmez ve rûh u cāndan ġayrı bir şey’i kabûl étmez, ancak kabz-ı rûh édüp cesedi cîfe olarak terk éder. Dünyāda ne kadar müvekkel olsa hiç olmaz ise bir gün yāħûd bir sâ‘at olsun şefā‘at olmuş olsa kabûl éder. Lâkin melekü’l-mevt vakti geldükde bir nefes mehl vërmesi muħaldür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 23b-24a)

Siyasetnamelerde sultanın muhakkak surette kendisinden önce yaşamış sultanların hayatlarını öğrenmesi ve dersler çıkarması tavsiye edilir. Bu hem yasa/kanunun devamlılığı hem de hataların tekrarlanmaması için bir şart olarak görülür. En genel anlamda sultanın bunlardan çıkaracağı sonuç, dünyanın geçiciliği ve vefasızlığıdır. Bu husus metinde şöyle dile getirilir:

“Ākıl ve aşhâb-ı başîret olan zevātuñ üzerine lâzımdur tevārîħleri okuyup yāħûd okudıvërüp mülük-i mâziyyenüñ ve vülât-ı sālifenüñ aħvâllerine kesb-i iṭṭilā‘ ile ‘ibret almak, tā bile ki dünyānuñ vefāsı kalîl, miħen ü belāsı keşîr oldığı ve nefis ü ħalbinden ġāfil olmayup ħalbini dünyāya rabṭ étmeye. Zîrā dünyā ne eyüye ve ne kötüye bākî degildür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 30a)

Yine metinde yer alan aşağıdaki ifadelerde de dünyanın geçiciliğine ve ahiret için azık hazırlamanın önemine dikkat çekilir:

“Dünyā, şāhibine bākî ve şāribine şāfi olmaz. Yarınki günün zādını bugün tedārik eyle, zîrā senün üzerüñe ne bugün ħalır ve ne gelecek.’ Yarınki gün zāddan murād bu kelāmda zād-ı āħiretdür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 61a)

Ölüm insana her yaşta yakındır. Bu bilinç insanın davranışlarında ölçülü olmasına sebep olur. İnsanın dünyaya dair emelleri uzun olsa da eceli bu emellere yetişmeyebilir:

“Ĥükemādan ba‘zısına su‘āl olundu: ‘İnsāna ziyāde ħarîb olan şey’ nedir?’ dëyi. Cevābında ol daħı ‘Eceldür’ dedi. Tekrār su‘āl olundu: ‘Eb‘ad olan nedir?’ dëyi. Ol daħı ‘Emeldür.’ dëyi cevāb vërdiler.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 83a-83b)

İnsan dünyada zaman ve mekân ile mukayyed olarak yaratılmıştır. Bu anlamda hayat ve ölüm arasındaki ince çizginin sürekli vurgulanması sultanın iyiliklerde acele etmesi, kötülüklerden de azami gayretle sakınmasına matuftur. Metinde bu durum İskender’in dilinden aktarılmıştır:

“Ve yine İskender dëmişdür ki: ‘Zamān senün murāduñ üzre deverān étmez ise sen zamānuñ murādi ile deverān eyle. Zîrā insān zamānuñ ‘adüvvidür, zamān daħı insānuñ düşmenidür. Her nefes ki zamān içinde sen teneffüs édersün, ol teneffüs étdiğün miğdārı ħayātdan ba‘id olup mevte ħarîb olursun.’” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 85a)

Dünya endişesi insanı ana istikametinden alıkoymaz. Dünyanın cefasının sefasından daha çok olduğu özellikle tasavvufi metinlerde sıkça vurgulanır. Mütercim, Bakı’nın (ö.1600) bir beytine atıfta bulunarak bu duruma işaret eder:

Çıkar endîşe-i dünyâyı gönülden Bâkî

Bu kadar mihnete degmez biline bu fânî

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 39a)

Nefis terbiyesi

Şahsiyetin özünü teşkil eden nefis, çeşitli mertebeleri ile birçok insanlık hâline tekabül eder. Önceki bölümlerde ele alındığı gibi nefis, olgunlaşmamış hâliyle bencil ve kötülüğe meyillidir, dolayısıyla terbiyeye muhtaçtır; çeşitli temrin ve tecrübelerle sükûna erip olgunlaşabilir. Nefis terbiyesi en başta bir farkındalığı gerektirir. Aşırılıklardan uzaklaşıp mutedil bir yol tutturmanın ve bu yolda kâim olmanın tabii neticesi, güzel ahlakıdır. Siyasetnamelerde sultanın şahsında idealize edilen ahlakın ortaya çıkması heva ve heves, hırs ve ihtiraslardan arınmış nefis ile mümkündür. İncelediğimiz metinde de akıllı kişinin nefisini bütün kötülüklerden temizlemesi önemle vurgulanır: "‘Akıl olan insâna vâcibdür ihsân tohumunu ekmek ve nefisini ‘uyüb-ı fâhişden ve haţâyâdan tahtîr elzemdür." (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 29b)

Nefsin terbiyesi tutarlı, kararlı ve devamlı bir gayreti gerektirir. Vaktin kıymetini bilmek, her zaman uyanık ve şuurlu olmak, görünür görünmez tehlikelerden nefsi sakınmak elzem görülmüştür. Bu anlamda sultanlara şu tavsiyelerde bulunur:

"Bâ-ıhuşûş mülük, lisân-ı şıdk tahtîl étmege kemâl mertebe sa'y édüp evkâtını aşlâ zâyî' étmeyüp a'mâl-i hayriyyeye şarf ile ol evkâtı ganîmet 'add étmek lâzımdur. Ol vaqt ni'met-i 'azîmenüñ kadrini bilüp şâkir olmış olur. Ve illâ hevâ vü shevâta evkâtını şarf éder ise ol ni'metlerüñ kadrini bilmeyüp ve ma'nen zevâlini temennî édüp ilâ yevmi'l-kıyâm kubh ile yâd olmağa bâdî olur. Nite kim şâ[ir] bu maзмünü bir kıt'ada beyân étmişdür. Şi'r:

Tevbe kııl şerden firâr ét ey civân

Ger zuhûr eylerse senden kııl nedem

Kııl şürûrdan nefsiñi dâ'im ba'îd

Şoñ deminde çekmeyesin hiç elem

Hayr ile yâda sebebdür hoş 'amel

Hayra sa'y ét tâ olasun muğtenem'

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 30a)

Nefsi terbiye sürecinin temel motivasyonu İslami terminolojide "takvâ"dır. "Takvâ", Arapça "vikâye" kökünden gelir. Sözlükte kelimeye Allah korkusu ile Allah'ın yasakladığı şeylerden, önce şirkten, sonra da günahattan, günah ve haram olması ihtimâli bulunan şüpheli durumlardan, gereksiz şeylerden korunma, sakınma anlamları verilmiştir (Ayverdi 2010, s. 1195). "Takvâ" kelimesi yanında "ittikâ, takî, etkâ, müttakî" gibi diğer müştakları Kur'ân-ı Kerîm'de 285 yerde geçmektedir. Kur'ân'da ve hadislerde "takvâ" bazen sözlük anlamında, bazen de "Allah'ın emirlerine uyup yasaklarından kaçınarak azabından korunma" anlamında kullanılmıştır (Uludağ, 2010, s. 484). Mütercimim metinde yer verdiği şu manzume takvâyı nefsin ziyneti olarak tarif eder:

Eyle zînet nefsiñi takvâ ile

Alamaz maşşerde senden bir ehad

⁵ Bakî'nin Divanı'nda beyit şu şekilde yer almaktadır: "Bâkî gider endîşe-i dünyâyı gönülden/Degmez bu kadar rağbete bu menzil-i fânî" (Küçük, 1994, s. 312).

*Çürümez hiç dest-i ihsân kıl 'atâ
Arta ihsân ile mâluñ lâ yu'ad*

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr.44b-45a)

Sultan, hak ve sorumluluk bilinci bağlamında yönetimi altında bulunan kimseleri terbiye eder. Ancak o, halkın terbiye olmasından evvel kendi nefsinin terbiye için gayret sarf etmelidir. Nûşirevân-ı Âdil'in veziri Yûnân'ın dilinden ifade edildiği gibi sultanın saltanatı öncelikle kendi nefsi üzerinde olmalıdır:

‘Ol vakt yine Yûnân-ı şâhibü'l-'irfân şenâya âgâz edüp dedi ki: “Anlaruñ saltanatları kendi nefslerine idi ve kendi nefslerine terbiyeleri gayırları terbiyelerinden eşedd ü ekşer idi.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 39a)

Murâkabe ve muhâsebe

İnsan şahsiyeti hayat boyu edindiği tecrübeler neticesinde şekillenir. Her bir tecrübe insanı kendi sınırları ve potansiyelleri ile yüzleştirir. Kendilik bilinci, yaşanan hadiseleri her boyutuyla değerlendirmek ve gereken düzeltmeleri yapabilmekle mümkündür. “Bakıp gözetme ve denetleme” anlamlarında kullanılan “murâkabe” ve “hesaplaşma” anlamına gelen muhâsebe, insanın öz denetimini karşılayan iki kelimedir. Bu bağlamda metinde sultanın her şart altında kendini denetlemesi ve otokontrolünü sağlaması tavsiye edilir. Sultan, hakikatte durumunun ne olduğunun bilincinde olursa kendisine yapılan övgüler ya da yergiler onun tavırlarını etkilemez; tevazu ve vakar dengesinde itidalle hükmeder. Bu hususta metinde yer alan şu cümleler meseleyi özetler niteliktedir:

“Ey sultân ra'iyetüñ cemî'i senden gâyet hoşnûd ve râzî olmağa gâyet mertebe vüs'ûñi şarf etmek lâzımdur şer'-i şerîfe muvâfaqatüñ ile... Sultâna lâyıq olan oldur ki kendilere vâsıl olan medh ü şenâ ile mağrûr olmamak gerek. Kendine şenâ edenler gibi cemî'-i ra'iyetüm benden râzîlardur dëyü i'tikâd etmeye. Zîrâ kendine şenâ edenler yâ havfindan medh ü şenâ eder yâ bir gâraz-ı âhardan için şenâ ederler. Belki sultâna lâzım olan şulehâdan i'timâd êtdiği kimselere emr edüp benüm hâlümü su'âl edüñ ra'iyetümden dëyü haqqumda ne şey' söylerler? Nâsuñ lisânından sultânuñ kuşûr u noğşânını teccüss edüp sultâna haber vërmek ehemm umürdandır.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 18b-19a)

Sultanlar için adalet, raiyyet için itaat şart olarak görülür. Ancak tüm insanlar için kendi ayıp ve kusurlarına bakmak elzemedir. Mütercim, kaynak metinde ele alınan konulara, “İlâve” başlığıyla şu şekilde katkıda bulunur:

“İlâve: Hâzret-i 'Alî kerreme'llâhü vechehü buyurmuşdur: 'Men nazara ilâ 'uyûbi'n-nâsi 'amiye 'an 'aybi nefsihi.' Ya'nî bir insânüñ hâli ve şânı gayruñ 'aybına nazâr ola, öyle kimse kendi 'aybını göremez ve kendi 'ayb ü noğşânını görmede a'mâ olur. Şi'r:

Halk içinde bundan artuğ 'ayb olur mı bir kişi

Kendi 'ayb[ı] var iken zikr êde 'ayb-ı dîger'

(Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 83a)

Vakar ve kararlılık

Siyasetnamelerde sultanın insaflı, merhamet ve adaletli olması yanında cesaretli ve kararlı olması gerektiğine de vurgu yapılmıştır. Doğru işlerde hakikatin hatırını gözetmek suretiyle kararlı davranmak, şahsiyetin gelişimi için önem arz eder. Sultan için bu kararlılığın kaynağı yasa/kanun ya da ilahi emir ve nehiylerdir. Gazâlî'nin bu hususta oldukça hassas olduğu metindeki vurgularından anlaşılır:

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

“Ey sultân ma'lûmuñ olsun ki şerî'at-ı şerîfeye muhâlif olan maħalde bir kimsenüñ hâtırını ve rızasını kayırma, şer'a muhâlif olan şey'i anlarıñ hâtırını taħşil için işleme. Saña bir kimse ğazab edemez, ğazab etseler aşlâ te'sir eylemez. Zîrâ bu huşûşda Allâhü Te'âlâ saña mu'in olur emr-i ilâhiyyeye imtişâlûñden için.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 19a)

Kararlılık çoğu zaman insanın kibirli olduğuna yorulabilir. Kibir ve zorbalıktan uzak olmak bu hususta ölçü olarak kabul edilebilir. Sultanın fesad ve kötülüğün çoğaldığı zamanlarda vakarlı olması siyasetinin başarısı için elzem görülmüştür:

“Tecebbür ü tekebbürsüz ve ğâyet heybet ü vaķarlı olmak lâzımdur, zîrâ bu vaktüñ nâsı geçmiş zamânuñ insânı gibi degil. Süfehâ ve ehl-i fesâduñ tekeşşür êtdiği vaķt ekşerisinüñ ahlâķı ķabîħa ve eţvârları mezmümedür. Sultân anlara mülâyemet êdüp siyâseti terk êder ise bilâduñ ħarâbına sebeb olup dîn ü dünyâya zarar u ħalel ħarî olur.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 47a)

Lisân-ı sıdk

Kelime anlamı itibarıyla “sıdk”; “doğruluk, gerçeklik; her türlü kötülükten arınmış olma, saflık, temizlik, hâlislik” anlamlarına gelir (Develloğlu, 1970, s. 1137; Ayverdi, 2010, s.1099) “Sıdk” aynı zamanda insanın niyet, zan, düşünce, söz ve eylemlerindeki tutarlılığa işaret eder. Lisân-ı sıdk; dilin doğruluk üzere bir istikamet tutturması ve devamlı surette hakikati dile getirmesi şeklinde anlaşılabilir. Peygamberlerin en önemli sıfatlarından biri olarak da zikredilen bu özelliğe yöneticilerin de sahip olması beklenir. Bu bağlamda mütercim metinde bir ayet-i kerimeye göndermede bulunarak tercümesine şu eklemeyi yapar:

“*Sâniħa*. Ħazret-i İbrâhîm ‘aleyhi’s-selâm ebu'l-enbiyâ ve ülü'l-‘azm bir peyğamber iken ‘*Ve’c’al lî lisâne şıdkın fi’l-âħirîn*’⁶ nazm-ı şerîfi ile Ħâlıkü'l-berâyâya du‘â eyledi. Bundan ma'lûm u ‘ayân oldu ki lisân-ı sıdk insâna bir ‘ömr-i şânî imiş. Pederüm rahmetu’llâhi ‘aleyh daħı: ‘Ey oğullar, lisân-ı sıdk taħşiline sa’y êdün. Ehlü’llâh ħazerâtları ķaddese’llâhü esrârehüm ancak ahlâķ-ı cemîle ile ittişâfları sebeble lisân-ı sıdkı mażhar olmuşlar, yoħsa ‘ulüm-i zâhirelerinüñ keşreti ile degildir.’ dëyü ekşer-i evķâtda böyle nuş ħederler idiler evlâdlarına ve telâmizesine.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 45b)

Nasihat dinlemek

Siyasetnameler, nasihat kültürünün bir ögesi olarak yüzyıllar boyunca hem ilk muhatapları olan sultanlara hem de umuma maruf ve makul olanı hatırlatmıştır. İnsan unutmakla malul bir varlık olarak hatırlamaya muhtaçtır. Nasihat kelimesi, “öğüt” anlamı yanında kökü itibarıyla “yakınlık kurmak, samimi ve içten davranmak” gibi anlamları da ihtiva eder. Siyasetnamelerde sultanın nefsinin onu sevk edeceği olumsuz duygu, tutum ve davranışlara kapılmaması; iyi, doğru, güzel ve adil olanı idrak edip hayatına tatbik edebilmesi için tecrübe sahibi bilge kişileri kendine yakın tutması gerektiği vurgulanır.

Nasihatü'l-mülûk'te çeşitli yönlerden övülen yöneticilerin ilim ve irfan sahibi kimselerden her fırsatta nasihat talep ettiklerini görürüz. Ayrıca âlim ve âriflerin yöneticilere hak ve hakikati hatırlatma konusunda mesuliyet taşıdığı sıklıkla vurgulanır. Bu kimselerin sultandan kimi beklentilere girerek ondan hakikati gizlemeleri, yanıltıcı ifadelerde bulunmaları yerilir. Aynı şekilde sultanın da bu türden kimselerin sözlerine itibar etmemesi, gerçek bilgi ve tecrübe sahiplerine kulak vermesi gerekir. Metinde bu konu, kendisinden nasihat isteyen Emevi halifesi Ömer bin Abdülaziz'e (ö.101/720) Ebû Hâzım'ın verdiği nasihatler bağlamında ele alınır. Ebû Hâzım, bir dizi nasihatın sonunda kendisinin her gördüğü

⁶ “Sonra gelecekler arasında beni doğrulukla anılanlardan kıl.” (Şu'arâ-26/84)

âlimden nasihat talep etmesi gerektiğini Ömer bin Abdülaziz'e özellikle öğütler. Metnin devamında konunun önemi şu ifadelerle vurgulanır:

“Bundan sonra ‘Ömer bin ‘Abdü’l-‘azîz hazretleri ne zamân bir ‘âlîme mülâkî olsa andan va‘z u pend isterler idi. Ve ‘ulemânun şânına lâıyık olan mülûke böyle mev‘ızalar ile va‘z etmelidir. Mülûki mağrûr etmemek elzemdür ve naşihati anlardan ketm etmeyüp hîn-i iktizâda kelime-i haqqı tekellüm lâzımdur. ‘Ulemâdan ve gayırdan her kim mülûki mağrûr eder ise zulm ü cevrde müşârik olmuştur.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 15b-16a)

Siyasetnamelerde sultanın devlet işlerinde istişareye önem vermesi zaruri görülmüştür. İstişare, hükümdarın isabetli karar verebilmesi ve hükmedebilmesi için elzemdür. Sultan, her zaman halkının hâlimden haberdar olmalı, halkının durumunu kötü niyetli kimselerden değil salih kimselerden sual etmelidir:

“Mülûke lâıyık olan dâ‘imâ ra‘ıyyetün umûrına nazar edüp kalîline ve keşîrine ve şağîrine ve kebîrine vukûf taşşîl etmelidir ve ra‘ıyyete kötü şeylerde ve kötü işlerde müşâreket etmemekdür ve dağı şulehâya hürmet etmek mülûke lâzımdur ve ‘âriflerün naşihatini kabûlde müsâra‘at elzemdür ve umûr-ı müstahsene üzerine sebât lâzım olup kabîl şeylerden ihtirâz ü mücânebet vacibdür ve emr-i siyasetde ihtimâm edüp fesâd mürtekb olanlara ‘ikâb etmek vacibdür ve ma‘şıyyete muşırr olanlara te‘dîb edüp anları i‘tibâr etmemek dağı elzem-i levâzımdandır. Sâ‘ire ‘ibret için pâdişâhuñ bu haşleti nâsuñ ma‘lûmı olduğıda pâdişâh şulehâya i‘tibâr edüp füseğâyâ aşlâ i‘tibârı yok dâğı nâşalâh tarafına sa‘y ü muhabbet edüp ma‘şıyyetden mücânebet etmesine sebep olur. Eger melik ehl-i fesâd ve ehl-i bid‘ati hâl üzerlerine terk edüp kendi fi‘line bırağır ise ol pâdişâhuñ bilâdında sâ‘ir umûrını ifsâda bâ‘iş olur.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 35b-36a)

Siyasetnameler, sultanın şahsiyetine ve yönetime ilişkin esasları genellikle geçmiş dönemlerde yaşamış sultanların hayatlarına atıfla hatırlatır. Her gelenin belli bir süre kaldığı ve terk ettiği dünyada zaman, mekân ve araçlar değişse de insan ve toplumun temel meseleleri bakımından çok fazla değişen bir durum yoktur. Siyasetnamelerde sultanın bu geçiciliğın farkında olarak geçmiş hükümdarların hikâyelerini ibret nazarıyla dinlemesi ve onlardan kendine hisseler çıkarması, önceden yaşamış yöneticilerin takip ettikleri yol ve yöntemleri bilmesi elzem görülmür. Sultanın bu hususta başvuracağı kaynak ise tarih ve nasihat kitapları olarak belirtilir:

“Ol melik, mülûk-i mâziyyenün şîretlerine ve kânûnlarına müte‘allıka olan kitâbları meclisinde okudup anlardan hişşe-yâb olmak ve kitâblarda anlarıñ ahvâl ü menâkıbları tahtîr olmuşdur, anları teftîş ü tefahhuş edüp ve gaflet ü ihmâli terk etmege ve dağı mülûk-i mâziyyenün i‘timâd ettikleri a‘mâle nazar edüp anlar ne ile ‘amel etdiler ise anuñla ‘amel edüp ve ne şey’den mücânebet etdiler ise andan mücânebet etmek mülûke lâzımedendür. Zîrâ bu dünyâ mülûk-i mâziyyeden kalmışdur, anlar bir vağıt mutaşarıf olup dünyâdan gitdiler ve vücûdlarından eşer kalmamış ise dağı.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 45b)

İbadet ve taat

Kelime anlamıyla din; insanların yaratıcı olarak kabul ettikleri üstün güce olan imanlarını ve ona yapacakları ibadetlerin bütünü ve bu imana göre davranışlarının nasıl olması gerektiğini düzenleyen inanma yoludur (Ayverdi, 2010, s.287; Tümer, 1994, s. 312). Herhangi bir usul gözetmeksizin bir düzen kurmak ve onun devamını sağlamak mümkün değildir. Din olarak İslam’ı kabul eden Türkler kurdukları devletlerde İslam’ın hak, adalet ve güzel ahlak olarak belirginleşen temel esaslarını benimsemişlerdir. İncelediğimiz metnin ilk bölümleri Gazâlî’nin diğer eserlerinde de işlediğı konulara uygun olarak iman, ibadet ve taat meseleleri üzerinde yoğunlaşır. Sultanın bu esasları benimsemesi ve hayatına tatbik

etmesi iyi bir devlet yönetiminin ön şartı olarak görülür. Metin boyunca her mesele bu perspektifle ele alınır. İmâm Gazâlî, Selçuklu sultanına din ile mülk arasındaki münasebeti şu ifadelerle hatırlatır:

“Ey sultân tahkîk ma‘lûm olsun ki dîn ile mülk tev‘emândur, ya‘nî ikiz meşâbesindedür. Pâdişâh olan zât mütedeyyin olup dîne muhabbet etmek vâcibdür. Zîrâ dîn ve mülk bir batından hâşıl olmuşdur, iki karındaş gibidür. Umûr-ı dîniyyeye pâdişâh-ı İslâm ihtimâm etmek vâcibdür.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 35a)

İslamiyet'ten sonraki dönemlerde kaleme alınan siyasetnamelerde İslam'ın temel kaynaklarına doğrudan atıflar yer alır. Sultanın öncelikle itikadî meselelerdeki durumu önemsenmiş ve diğer hususlar bu temel üzere inşa edilmeye çalışılmıştır. Din konusunda sultanın bilgisinin amele dönüşmesi ve her hükmünde dinin esaslarını gözetmesi gerekliliği üzerinde durulur.

“Pâdişâh, dîn-i mübîni i‘zâzda ve haqqı nuşretde ve sünnet-i nebeviyye ve sîret-i Ahmediyye'yi ihyâ etmede şarf-ı maqdûr etmektedir, lâzime-i umûrdandır. Böyle evşâf ile mevşûfe olan selâtin ‘inde’llâh maqbûl olup Allâhü Te‘âlâ hazretleri anlarda bir heybet-i ‘azîme halk ile re‘âyâsı emrine münkâd olup a‘dâsı dâ‘imâ kendinden havf-ı şedîd ile havf eder.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 35b)

Metinde sultanın adalet, insaf ve merhametle halkının teveccühünü kazanması önemli görülür ancak bundan önce Allah'ın rızasını gözetmesi gerektiği vurgulanır, İslam'ın emir ve nehiylerini tatbik etmesi tavsiye edilir:

“Ey sultân, eger murâd eder iseñ zîkr-i cemîle mazhar olup ilâ yevmi'l-kıyâm hayr-ile yâd olmağı, cemî‘-i vaqt ü zamânda ‘adl ü inşâf elden bırakmayup kendi emrinde ve ra‘iyyetüñ umûrında bir an Allâhü Te‘âlâ hazretlerinin rızasını kalbinden çıkarmayup her bir huşûşî şer‘-i şerîfe taḫbîk etmege sa‘y eder iseñ ol vaqt zîkr-i cemîleye mazhar olup dünyâ vü âhîretde sa‘âdete nâ‘il olursuñ.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 41b)

Sultanın dine hürmeti olursa kalbinde haricî tehdit ve tehlikelere karşı bir metanet olacağı, halkının ise bu sebeple ona itaatte kusur etmeyeceği Hasan-ı Basrî'nin (ö.110/728) dilinden şöyle vurgulanır:

“Hasan-ı Basrî rahmetü'llâhi [‘aleyh] buyurmuşdur ki: ‘Bir sultân ki emr-i dîne ta‘zîm ü ihtimâm ede, anuñ kadri min ‘indillâh ‘azîm olup re‘âyânüñ kulûbında anuñ heybet ü ‘azameti mürtesem olup re‘âyâ dâ‘imâ anuñ itâ‘atine meyl edüp hilâfından müdâmâ hazer ü mucânebet ederler. Zîrâ Allâhü Te‘âlâ'yı her kim haqq-ı ma‘rifet ile bilür ise nâsuñ kulûbında anuñ maḫalli olup nâs daḫı anı büyük bilüp emr ü nehyinüñ te‘şîri olur.’” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 55b)

Metinde ayrıca din ve akıl münasebetine de değinilir. Mülkün devamının din ve akıl dengesine bağlı olduğu Sokrates'ten bir alıntı ile vurgulanır:

“Hükemâ-i Bukrât demişdür ki: “Bir meliküñ mülkinüñ devâmınıñ ‘alâmeti, dîn ü ‘aql ḫalbine ziyâde sevgilü olandır.” (Manisa İl Halk Kütüphanesi 45 Hk 5082, vr. 56b)

Sonuç

Siyasetnameler devlet ve toplum hayatına yön veren ve en başta devlet yöneticilerine ayna tutan metinlerdir. Yazılma gerekçeleri ve karakterleri yazıldıkları döneme göre farklılık arz etse de temelde iyilik, doğruluk, güzel ahlak ve adalet prensiplerini hatırlatan siyasetnameler, özellikle nasihat kültürünün geçerli olduğu dönemlerde sultanın şahsından başlayıp yakın çevresine ve tüm topluma ulaşan bir tesir alanına sahiptir.

Çalışmanın netice olarak işaret ettiği üzere siyasetnameler, çoğu zaman sultan tarafından âlimlerden, âriflerden ve güvendikleri tecrübeli devlet adamlarından talep edilmiş metinlerdir. Bu metinlerde geçmiş hükümdarların olumlu ve olumsuz uygulamaları dile getirilerek sultanın bunlardan ibret ya da örnek alması amaçlanır. Önceki dönemlerde yaşamış hükümdarların halkla temasının zayıflaması, halkın sorunlarına duyarsız kalması ve yönetimde aksayan taraflar bu metinler yoluyla sultana güzel bir üslupla hatırlatılır.

Çalışmada “ulüv-i himmet” kavramıyla vurgulandığı üzere siyasetnamelerde “en yüce iyilik” kavramına odaklı bir şahsiyet modeli söz konusudur. Sultan yeryüzünde “Allah’ın gölgesi” olma vasfını taşıyan aynı zaman koruyan, gözetken ve adaleti tesis eden bir otorite olarak betimlenir. Bu otorite, hegemonik bir iktidardan ziyade meşruiyetini makul ve maruf bir yönetim anlayışından alır. Sultan ancak şahsiyetinde ve yönetim anlayışında hakkaniyet ve adalet ölçülerine uygun davranırsa iktidarını sürdürebilir.

Adalet dairesi aynı zamanda bir ahlak döngüsünü öngörür. Bu döngünün herhangi bir noktasında yaşanacak sorun bütün sistemi bozar. Çalışmada karşılıklı mesuliyet fikriyle toplumun her sınıfını birbirine kenetleyen adalet dairesi, aynı zamanda bir yaşam ahlakı oluşturduğuna dikkat çekilmiştir. Siyasetnamelerin bu ahlakın korunması ve yaşatılması bağlamında ortaya çıkacak muhtemel sorunlara karşı ön alıcı bir işlevine değinilmiştir.

Çalışmada temel olarak siyasetnamelerde dile getirilen esasların sadece yöneticileri değil, toplumun bütün kesimlerini bağladığı vurgulanmış organik birlik ve bütünlüğün temel ilkelerde sağlanacak mutabakata bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Adaleti esas alan bir terbiyenin bu mutabakatın bir ürünü olarak ortaya çıktığına değinilerek sultanın iyi vasıflarının topluma sirayet ettiği ve toplumun sultana göre şekil aldığı görüşü vurgulanmıştır.

Kendi alan yazınımız bağlamında düşünüldüğünde siyasetnameler aynı zamanda edebî bir metin niteliği taşıdıkları için de önemlidir. Bu metinler düşünce dünyamıza zemin teşkil ettikleri gibi meseleleri ele alma usulü bakımından da yol göstericidir. “Bir yerde aksayan bir durum varsa bu aksaklık hangi usul ve üslup ile birinci muhatabına iletilir?” sorusuna siyasetnameler oldukça tatmin edici örneklerle cevap verir.

Belirtildiği üzere Osmanlı döneminde Türkçeye en çok tercümesi yapılan siyasetname, İslam düşünce tarihinin en önemli isimlerinden biri olan İmâm Gazâlî'nin kaleme aldığı *Nasihatü'l-mülûk*'tür. Eserin 19. yüzyılda şair, mutasavvıf ve din âlimi olan Manisalı Ahmed Esad Efendi tarafından yapılan tercümesi içerik, üslup ve dil özellikleri bakımından müstakil olarak incelememizin konusu olmuştur. Söz konusu tercümede, Gazâlî'nin kaynak metinde üzerinde durduğu şahsiyet terbiyesine ilişkin hususların mütercim tarafından da başka argümanlarla desteklendiği görülmüştür. Adalet, akıl ve ilim, ulüv-i himmet, insaf ve merhamet, dünyaya meyl etmemek ve ölümü unutmamak, nefis terbiyesi, murakabe ve muhasebe, vakar ve kararlılık, lisan-ı sıdk, nasihat dinlemek, ibadet ve taat gibi insan şahsiyetini inşa eden temel kavramlar mütercimin kaynak metne katkılarıyla yoğun bir biçimde işlenmiştir. Elbette bunlara ek olarak metinde vurgulanan birçok kavrama rastlamak mümkündür. Çalışmada metnin ana temasını oluşturan ve üzerinde fazlaca durulan bu kavramları merkeze aldık.

Örnekliliğinden istifade ettiğimiz *Nasihatü'l-mülûk* gibi siyasetnameler, tarihî tecrübeyi gerçekçi bir şekilde aktaran ve modellediği ideal insan tipiyle günümüz insanına ilham verecek düzey ve canlılığı hâlâ muhafaza eden metinlerdir. Devlet, soyut bir kavram olarak ancak şahsiyet bakımından

olgunlaşmış insanlarla yücelir. İnsan, öncelikle kendine karşı adaletli olur ve güzel ahlaki bir yaşantıya dönüştürebilirse yaptığı bütün işler buna uygun şekilde kendini gösterir. Tam tersi durumda ise olumsuz neticeler kaçınılmazdır. Çalışmada sıklıkla vurgulandığı üzere sultana tutulan bir ayna niteliği taşıyan siyasetnamelerde tutarlılık meselesi en önemli ölçü olarak değerlendirilir. Siyasetnameler, değerler dünyamızı altüst edip duran tutarsızlık krizleri konusunda günümüz insanına da yol gösterici olacaktır. Bu bakımdan bu metinlerin çeşitli yönleriyle tanınması, okunması ve anlaşılması büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, Yahya (2012). *Türk eğitim tarihi*, İstanbul: Pegem Akademi Yayınları.
- Âşık Çelebi (2017). *Tercüme-i Tibrü'l-Mesbûk Fî Nasâyihî'l-Vüzerâ Ve'l-Mülûk*, Haz. F. Kılıç, T. Bülbül, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Avcı, Casim (2006). "Nasihatü'l-mülûk", TDV İslâm Ansiklopedisi, Cilt: 32. İstanbul, s.411.
- Ayverdi, İlhan (2010). *Misallî büyük Türkçe sözlük*. Cilt: 1. İstanbul: Kubbe Altı Yayınevi.
- Beill, Brigitte (2003), *İyi çocuk, zor çocuk "Doğru davranışlar çocuklara nasıl kazandırılır?"* çev. Cuma Yorulmaz. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*, Binbaşıoğlu Yayınları: Ankara.
- Black, Antony (2010). *Siyasal islam düşüncesi tarihi*, çev. Sevda&Hamit Çalışkan, Ankara: Dost Yayınevi.
- Bursevî, İsmail Hakkı (2011). *Kelimeler Arasındaki Farklar*, İstanbul: İşaret Yayınları.
- Ceyhan, Âdem (2022). 19. Asırda Bir Müderris, Müftü, Mütercim ve Şair: Manisalı Ahmed Esad Efendi. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi [Journal Of Old Turkish Literature Researches]*, 5(1), 27-55. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estad/issue/69613/1096706>
- Çamdibi, H. Mahmut (1994). *Şahsiyet Terbiyesi ve Gazâlî*, İstanbul: Marmara İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Davutoğlu, Ahmet (1994). "Devlet", TDV İslâm Ansiklopedisi, Cilt: 9. İstanbul, s.234-240.
- Devellioğlu, Ferit (1970). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Sözlük*, İstanbul: Türdav Yayınları.
- Dinçer, Ömer (2019). *Siyasetnameleri Yeniden Okumak Bir Yönetim Bilimci Gözüyle Geleneksel Siyasi Düşünce*, İstanbul: Klasik Yayınları.
- Ebû Mansur es-Seâlibi (1997). *Hükümdarlık sanatı*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Fazlıoğlu, İhsan (2021). *Akıllı Türk Makul Tarih*, İstanbul: Ketebe Yayınları
- Filiz, Lütfi (2013). *Noktanın sonsuzluğu*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Garden, Kenneth (2020). *İslâm'ın İlk Müceddidi Gazâlî ve İhyâu Ulûmi'd-dîn'i*, İstanbul: Klâsik Yayınları.
- Gazâlî (1998). *et-Tibrü'l-mesbuk fî nasihati'l-mülûk*, haz. Ahmed Şemseddin, Beyrut: Dârü'l-Kütübü'l-İlmiyye.
- Gökkaplan, Yusuf (2019). *Neticetü's-Sülûk Fî-Terceme-i Nasihati'l-mülûk (Metin-İnceleme-Dizin)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsoy, Kenan, (1995). *Şahsiyet Eğitimi*, Türkiye 1. Eğitim Felsefesi Kongresi Bildiri Metinleri'nde, Ed. H. Rahman Açar, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1995. s.255-263
- İbn Miskeveyh, (2013). *Tehzibu'l Ahlak-Ahlak Eğitimi*, İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Karlığa, H. Bekir (1996). "Gazâlî: Eserleri", TDV İslam Ansiklopedisi, Cilt:13 İstanbul, s. 522- 524
- Kâtip Çelebi (2017). *Keşfü'z-Zunûn I-II-III-IV-V*, Çev. R. Balcı, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 13(2), 31-54.
- Khismatulin, Alexey (2012). "Müslüman Ortaçağ'da Edebi Bir Sahtecilik: Gazâlî'nin Nasihat'ül Müluku'nun İkinci Kısmının Orijinalitesi Meselesi Hakkında Yeni Deliller", 900. *Vefât Yılında İmâm Gazâlî ed. İlyas Çelebi*, İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, Nu: 271.
- Kömbe, İlker (2018). İslam Siyaset Düşüncesinde Siyaset Tasnifleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 23(44).
- Lambton, Ann K. S. (2014). "Gazâlî'nin Nasihatü'l-mülûk'unda Saltanat Teorisi", trc. Seyfi Say, *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1/2 (2014-Sonbahar): s. 209-220.
- Levend, Agah Sırrı (1963). Siyaset-nameler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 10, s.167-194.
- Manisalı Ahmed Esad Efendi (1836). *Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk*, Manisa İl Halk Kütüphanesi, nr. 45 Hk 5082.
- Muallimzâde Ahmed Edhemî (2022). *Tercüme-i Nasihatü'l-mülûk*. Haz: Göker İnan. İstanbul: Klâsik Yayınları.
- Nizâmülmülk (2013). *Siyasetname*. 5. Baskı. Çev. M. T. Ayar. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Orman, Sabri (1986). *Gazâlî*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Önder, Özgür (2014). *Yönetimde Adalet ve Saadet Bir Nasihatname Geleneği Olarak Siyasetname*, İstanbul: Lotus Yayınları.
- Öztürk, Zehra (2022). *Netîcetü's-Sülûk Fî-Nasîhati'l-mülûk (Metin İncelemesi-Tenkitli Metin)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Platon (2010). *Devlet*, 20.Baskı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J.J. (2006). *Emile-Bir Çocuk Büyüyor*, Haz.Ülkü Akagündüz, İstanbul: Selis Yay.
- Shayegan, Daryush (1991). *Yaralı bilinç*. İstanbul: Metis Yayınları
- Şemseddin Sami (2011). *Kamûs-i Türkî*. Haz. Raşit Gündoğdu, Niyazi Adıgüzel, Ebul Faruk Önal. İstanbul: İdeal Yayıncılık.
- Tok, Turgut (2009). *Nasihatü'l-mülûk (İnceleme- Metin-Dizin)*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınevi.
- Topçu, Nurettin (2010). *Maarîf Davası*, Dergâh Yayınları. İstanbul.
- Tümer, Günay (1994). "Din", TDV İslâm Ansiklopedisi. Cilt: 9, İstanbul, s. 312-320.
- Türer, Celal (2014). Ahlaktan eğitime: Yine ahlak. *Felsefe Dünyası*, (60), s.5-29.
- Uğur, Ahmet (2001). *Osmanlı Siyaset-Nameleri*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Uludağ, Süleyman (2010). "Takvâ", TDV İslâm Ansiklopedisi. Cilt: 39, İstanbul, s. 484-486.
- Ülken, Hilmi Ziya (1961). "Gazâlî'nin Bazı Eserlerinin Türkçe Tercüme Tercümesi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c.9, Sayı:1.
- Yazar, Sadık (2011). Gazzâlî'nin XIII-XIX. Yüzyıllar Arasında Batı Türkçesinde Tercüme Edilen Eserleri. *Divan: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, (31), s.67-156.

33. Bir Hami, Bir Şair: Nabi'nin Musahip Mustafa Paşa'ya Yazdığı Şiirleri**Özlem ERCAN¹**

APA: Ercan, Ö. (2023). Bir Hami, Bir Şair: Nabi'nin Musahip Mustafa Paşa'ya Yazdığı Şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 568-584. DOI: 10.29000/rumelide.1379199.

Öz

Sultan IV. Mehmed dönemi (1648-1687) ikinci veziri ve musahibi Musahip Mustafa Paşa (ö. 1685-1686?), aynı zamanda Sultan'ın kız kardeşi Hadice Sultan'ın eşi olup Kamanice Kalesi muhasarasında bulunmuş, kaptanıderya olarak görev yapmış, Mora seraskerliği vazifesinde bulunmuştur. Devlet işlerinde çok da ön planda olmadığı anlaşılan Paşa, sanatkârların ve sanatın hamisi olarak tanınmış; günümüze ulaşan sadece bir şiiri olmasına rağmen hattat, ilim, irfan sahibi ve sanat ehli bir kişi olarak dikkat çekmiştir. Aynı zamanda musahip olması sebebiyle padişahın güvenini kazanmış bir devlet adamı olduğu da aşikârdır. Edebiyat tarihinde ise Nabi ile ilgili kaynaklarda şairin hamisi olarak sıklıkla anılır. Ancak bu tarihî şahısla ilgili kaynaklarda sanat ehli ve Nabi ile ilişkisi konusuna yeterince açıklık getirilmez. Makalenin amacı, kaynaklar ve Nabi'nin şiirleri ışığında bu bağı tespit etmek hem de şairin hamisine yaptığı övgüleri ortaya koymaktır. Makalede Musahip Mustafa Paşa'nın biyografik ve tarihî kaynaklardan yola çıkarak hayatı ve sanatçılarla olan ilişkisine yer verildi. Ayrıca şairden bahseden kaynaklarda ve Nabi'nin *Münşe'at*'inde Paşa'dan ne şekilde söz edildiği saptanarak ikisinin arasındaki bağa dair izler arandı. Sonrasında ise Nabi'nin Paşa için kaleme aldığı bir mesnevi, dört kaside, beş tarih kıtası ve bir müzeyyel gazelden hareketle şairin Paşa'ya yönelik övgüleri üzerinde duruldu. Genellikle bu övgülerin Paşa'nın cömertliği, bağışları ve tabiatı çerçevesinde sınırlı kaldığı, askerî sahada ya da devlet işlerinde geri planda olan Paşa'nın bu yönlerinin methiyelere çok az yansıtıldığı görüldü.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Şiiri, hamilik, Musahip Mustafa Paşa, Nabi

A Patron, A Poet: Nabi's Poems Written to Musahip Mustafa Pasha**Abstract**

During the reign of Mehmed IV. (1648-1687), the second vizier and companion Musahip Mustafa Pasha (d. 1685-1686?), the wife of Hadice Sultan, the Sultan's sister, was also under the siege of Kamanice Castle, served as the captain of the sea, serasker of the Morea settings in the task. Pasha, who seems not to be at the forefront of state affairs, is known as the patron of craftsmen and art; although there is only one poem that has survived to the present day, he attracted attention as a calligrapher, scholar, and a person of art. At the same time, it is obvious that he was a statesman who gained the trust of the sultan due to his companionship. In the history of literature, he is often referred to as the patron of the poet in the sources about Nabi. However, it cannot be brought to the subject of relations with the people of art and Nabi in the sources related to the people of this date. The aim of the article is to determine this connection in the light of sources and Nabi's poems and to reveal the praises of the poet to his patron. In the article, Musahip Mustafa Pasha's life and his relationship with artists are given, based on biographical and historical sources. In addition, it was determined

¹ Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Bursa, Türkiye), ozlemercan@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0767-0045 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379199]

how the Pasha was mentioned in the sources mentioning the poet and in Nabi's *Münşe'at*, and traces of the bond between the two were sought. Afterwards, the poet's praises for Pasha were emphasized, based on a masnavi written by Nabi for Pasha, four odes, five history continents and a müzeyyel ghazal. It was seen that these praises were generally limited to the generosity, donations and nature of the Pasha, and that these aspects of the Pasha, who was in the background in the military field or in state affairs, were very little reflected in the praises.

Keywords: Classical Turkish Poetry, patronage, Musahip Mustafa Pasha, Nabi

Giriş

Klasik Türk şairinin üretme sürecinin nasıl şekillendiğini anlayabilmek için kuşkusuz hamilik kurumunun işleyişinin iyi kavranması gerekir. Osmanlı'da sadece padişahla sınırlı kalmayan hamilik, saray mensupları ile şairler arasında faaliyetlerini gerçekleştirirken özellikle kaside nazım biçimi çerçevesinde haminin sanatçıya etki ettiği ya da hamî ile şair arasındaki ilişkiyle aynı düzlemde şiirin konusunun şekillendiği görülür. Böylece hamî, mazmunların imkânı dâhilinde hem gerçek hayattaki yeri hem de imgeler dünyasındaki konumu ile şiire konu olur.

Şairlerin eserlerine karşılık bir beklenti içine girdikleri de malumdur. Hamî ve şair açısından değerlendirildiğinde şairin yakınlaşmak istediği iki çevre vardır. İlk padişah ile şehzade, sultan, valide gibi padişah ailesinden olan kişilerle yakınlık kurmak amacı güdülür. Böylece maddî bir gelirden ziyade dolaylı biçimde, herhangi bir makama atanma veya makamın yükseltilmesi şeklinde bir fayda sağlamak mümkündür. (Güler ve Yaşar, 2007: 269) İkinci olarak devletin en üst ve en alt kademelerindeki memur ve görevliler kastedilir ki bunlar sadrazam ve vezirler, beylerbeyleri, şeyhülislam, kazaskerler, kadılar, valiler, uç beyleri vb. şairin yararlanabileceği meslek gruplarıdır. Her ne kadar saray çevresine göre sosyal ve malî yönleri daha düşük seviyede olsa da şair tarafından saraya ulaşmak için bir basamak olarak görülürler. (Güler ve Yaşar, 2007: 273)

Şairlerin hamilere sunduğu eserlerde dile getirdikleri konular; haminin yönetici olarak gücü, yardımseverlik vasfıyla beraber şekillenen cömertliği, savaş meydanlarındaki başarısı, halka karşı adaletli oluşu, sanat ehlini koruyup kollaması, dindarlığı ve dini yayması, yaradılışının güzelliği, zekiliği ve şairliği üzerinde yoğunlaşır. Öte yandan şairin hamiden beklentisi de maddî ve manevî olmak üzere kendisine hamî olması, bağış talebi, bir suç karşılığında bağışlanma isteği, para, ulufe, katiplik, kethüdalık, kadılık, sancak ve makam arzusu şeklinde seyredir. Hatta şairler, hamilerden özel taleplerde de bulunarak aralarındaki samimiyete dayanarak altın, at, ıydıyye, köle, kürk, saat, ev, arpa gibi isteklerini de iletmişlerdir. (Ulaş, 2017: 80-96) Ancak unutmamak gerekir ki bu kazanım tek taraflı değildir. Devletin ileri gelenleri, sanatkârları himayesi altına alarak ya da himayeye aracılık ederek gerek saray çevresinde gerekse sultana karşı itibarlarını korumayı başarmışlardır. Hatta padişah, hangi sanata ilgi duyuyorsa devlet adamları da o sanata eğilim göstermek durumunda kalmışlar; böylece bir sanatkârı veya ilim adamını himaye edenler, sultan tarafından da korunma talihini elde etmişlerdir. (Kazan, 2010: 34)

Şair-hamî ilişkisi söz konusu olduğunda klasik Türk edebiyatında bahsedilmesi gereken şairlerden biri Nabi'dir. Çünkü IV. Mehmed, II. Süleyman, II. Ahmed, II. Mustafa dönemlerine tanıklık ederek (Bilkan, 1997: XV) özellikle Sultan Mehmed ve Sultan Mustafa'nın saltanatları esnasında itibar kazanmış ve iltifatlara mazhar olmuştur. Sultan IV. Mehmed'in hem musahibi hem de damadı olan ve edebiyat tarihi içinde şairin hamisi vasfıyla söz edilen Musahip Mustafa Paşa da hamiler arasında anılması gereken bir

devlet adamıdır. Zaman zaman Nabi ile ilgili kaynaklarda adı geçmekle birlikte kim olduğu, diğer şairlerle yakınlaşıp yakınlaşmadığı ve Nabi'yle olan bağı gerek şairin şiirleri merkezinde gerek kaynaklar bazında irdelenmeye mecburdur. Makalenin ilk bölümünde Musahip Mustafa Paşa'nın hayatı ve Nabi dışında kimlere hamilik yaptığı tespit edildi; ikinci bölümünde kaynaklara göre şair ile Paşa arasındaki bağ ortaya kondu. Son bölümde ise Nabi'nin Paşa'ya yazmış olduğu şiirlerinden hareketle hamisiyle ilişkisi ve ona yaptığı övgüler belirlendi.

Musahip Mustafa Paşa

Bolulu olup Harem-i Sultani yoluyla hazine odasına giren, Belgradî Mehmed Efendi'den meşk ve hat öğrenen Paşa, 1073 Zilhicce / 1663 Temmuz-Ağustos tarihinde has odaya nakledilmiş; 1074 Muharrem / 1663 Ağustos-Eylül'de musahiplik unvanıyla şereflendirilmiştir. 1077 Safer / 1666 Ağustos'unda hem musahip hem de ikinci vezir olmuştur. 1084 Şaban / 1673 Kasım-Aralık'ta Rikab-ı Hümayun Kaymakamlığı'na atanmıştır. 1086 Rebiülahir / 1675 Haziran-Temmuz'da Hadice Sultan'la³ evlilik yapan Paşa, kaptanıderya hizmeti ile Bahr-i Sefid (Akdeniz)'e gönderilerek 1095 Muharrem / 1683-84 Aralık-Ocak'ta Mora seraskerliğine atanmış; aynı sene Şevval / Eylül-Ekim'de Boğazhisar'ına muhafız olmuştur. Aynı yılın Zilkade / Ekim-Kasım ayında vefat etmiştir. (Koç, 2011: 488; Ekinci, 2018: 1722) Ancak *Tuhfe-i Nâ'îlî*'de ölüm tarihine ilişkin ihtilaflar olduğundan bahsedilir. Müellifin söylediğine göre *Tuhfe-i Hattâtîn*'de 1096 Zilkade / 1685 Ekim, *Esmârü't-Tevârih* ile *Sicill-i 'Osmânî*'de 1097 / 1685, *Kâmûsü'l-a'lâm*'da ise 1098 / 1686 tarihinde öldüğü bildirilmektedir. (Kurnaz ve Tatçı, 2001: 962) Hafız Hüseyin Ayvansarayî'nin *Vefeyât-ı Ayvansarâyî* adlı eserinde ise ölüm tarihi, 1096 / 1684-1685 olarak nakledilir. (Ekinci, 2013: 214)

Kâmûsü'l-a'lâm'da vezareti 1078 / 1667-1668, evliliği 1086 / 1675-1676, Halep Valisi olması 1093 / 1682, Silahdar Mustafa Paşa'nın ardından kaptanıderya oluşu 1095 / 1683-1684, Mora seraskerliği 1097 / 1685-1686, aynı yıl Boğaz muhafızlığı ve vefatı 1098 / 1686-1687 tarihleriyle verilir. (Şemseddin Sami, 1898: 4308) Ancak dikkat çeken husus, söz konusu tarihlerin diğer eserlerden bir iki sene farkla kaydedilmesidir ki bu da sadece ölüm tarihinde değil, yaşamına dair diğer tarihlerde de kaynakların ihtilafa düştüğünü göstermektedir.

Sicill-i 'Osmânî'de Paşa'nın ailesi hakkındaki bilgilerin yanı sıra nikris hastalığından muzdarip olduğu öğrenilir: “...Nikrise mübtelâ olup senelerce çekti... Büyük oğlu Mehmed Bey Enderûn'a alınıp yalısı zevcesi Sultân'a verilmiştir.” (Keskin vd., 1997: 479)

Şairliğine dair kaynakların görüşü ortaktır: *Tuhfe-i Nâ'îlî*'de bu yönde bir fikir beyan edilmezken (Kurnaz ve Tatçı, 2001: 962) *Tuhfe-i Hattâtîn*'de “mahlasdan ‘ârî güzîde eş‘âr”⁴ olduğu; *Vekâyi'ül-Fuzalâ*'da ise “Âsârlarından mahlasdan ‘ârî Türkî eş‘âr-ı belâgat-şî‘ârları vardır.”⁵ denilerek şairliği övülür. Benzer bir bilgi *Vefeyât-ı Ayvansarâyî*'de de geçer: “Mahlasdan ‘ârî eş‘âr olup bu na‘t-ı şerîf anındır.”⁶ (Ekinci, 2013: 214) Ayrıca mahlası olmadığı anlaşılan Paşa'nın şahsiyeti hakkında da bilgi verilir: “Vezîr-i mezbûr ‘ilm ü ma‘ârif ile meşhûr, ‘âli-himmet, Bermekî-menkabet idi.”⁷ (Ekinci, 2018:

² *Tuhfe-i Hattâtîn*'de 1082 / 1671-1672 yılında padişahın musahibi olduğu kayıtlıdır. (Koç, 2011: 488)

³ Edirne'de olan düğün, geleneksel Türk gösteri sanatlarına da sahne olmuş ve Özdemir Nutku tarafından ayrıntılarıyla işlenmiştir. (Nutku, 1987)

⁴ Mahlastan kurtulmuş seçkin şiirleri...

⁵ Eserlerinden mahlastan kurtulmuş Türkçe (yazdığı) güzel ve etkili söylenmiş şiirleri vardır.

⁶ Mahlastan kurtulmuş şiirleri olup bu şerefli naat onundur.

⁷ Adı geçen vezir; ilim ve irfanla meşhûr, başışı ve cömertliği çok, Cafer b. Yahyâ el-Bermekî (ö. 187 / 803) gibi cömertliğiyle ünlü idi.

1722) *Sicill-i 'Osmânî*'de hakkında "...*Âlî himmet idi.*"⁸ denilen Paşa'nın şairliği yanında musiki bilgisinden de dem vurulur: "*Arabî ve Fârisî ve mûsikîye âşinâ olup şâ'ir idi.*"⁹ (Keskin vd., 1997: 479)

Tarih çalışmalarından Paşa'nın şahsına ve devlet adamlığına yönelik bilgiler de almak mümkündür. Devlet ricalinde güvenilir bir kişi olduğu, Kandiye Muhasarası esnasında (1077 / 1667) kendisine gösterilen teveccüh ile anlaşılır. Muhasara hakkında Sultan IV. Mehmed'e bilgi amaçlı mektuplar yazan Fazıl Ahmed Paşa, padişahın yanında olup onun güvenini kazanmış Musahip Mustafa Paşa'ya da mektup yazarak muhasara ile ilgili yardım talebinde bulunmuştur. (Uzunçarşılı, 1988: 417) Paşa, askerî yaşamında yenilgiler de yaşamıştır. Mora Adası'nda bulunan Koron Kalesi müdafaası esnasında ordunun içinde bulunduğu acıklı durumu bildirmiş; kuvveti azdan az, düşman ise çok kuvvetli olduğu için yardım istemiştir. Ancak savunduğu kale düşerek içindekiler tamamen öldürülmüştür. (Uzunçarşılı, 1988: 479) Öztuna, Sultan IV. Mehmed döneminde Köprülüzade Fazıl Ahmed Paşa'nın sadrazam; Merzifonlu Kara Mustafa Paşa'nın üçüncü vezir ve sadaret kaymakamı olduğunu, devleti daha ziyade Merzifonlu'nun idare ettiğini, ikinci vezir olan Musahip Mustafa Paşa'nın ise devlet işlerine pek karışmadığını iletir. Ayrıca Hadice Sultan'dan olma Hasan Bey'in 1095-1096 / 1684'te 7 yaşlarında ve diğer sultanzadelerin çocukken öldüklerini söyler. Musahip Mustafa Paşa'nın şair ve bestekârlık yaptığını ve büyük bir sanat hamisi olarak şöhret kazandığını da ifade eder. (1976: 499) Sanat hamiliğine ilişkin tespitler ve şairlerle olan irtibatı ise şöyledir:

1. Musahip Paşa, kitapçılığını ve kâtipliğini yapan Kebuteri / Hezari Mehmed Efendi'yi (ö. 1137 / 1724-1725) himayesine almıştır. (Abdulkadiroğlu, 1999: 355; Akbayar, 1996: 879; Çapan, 2005: 727-730; Erdem, 1994: 256; İnce, 2005: 594-596; Kurnaz ve Tatçı, 2001: 849-850, Altuner Üzer, 1989: 1062)
2. Cevheri Mustafa Paşa (ö. 1125 / 1713-1714), Musahip Mustafa Paşa'nın korumasında yetişmiştir. (İnce, 2005: 274; Kurnaz ve Tatçı, 2001: 169)
3. Yazdığı eserleri kendisine sunarak Musahip Mustafa Paşa'nın desteğini gören şairlerden biri de Nali (ö. 1086 / 1675)'dir. (Abdulkadiroğlu, 1999: 435; Altuner Üzer, 1989: 854)
4. Sami (Alaybegi Yunus) (ö. 1097 / 1685), Diyarbakır ve Musul vilayetlerinde uzun süre alaybeylik yaptıktan sonra Musahip Mustafa Paşa'nın davetiyle İstanbul'a gelip Paşa'nın musahibi olmuştur. (Abdulkadiroğlu, 1999: 142, Genç, 2000: 242; Ekinci, 2018: 1611-1614, Altuner Üzer, 1989: 358)
5. Fevzi Mehmed (ö. 1090 / 1679), aldığı eğitimden sonra Musahip Mustafa Paşa'nın nedimi olarak şöhret bulmuştur. (Abdulkadiroğlu, 1999: 328; Akbayar, 1996: 525; Ekinci, 2018: 1669, Altuner Üzer, 1989: 631)
6. Senayi (ö. 1106 / 1694-1695), bazı küçük kasabalarda kadılık görevinde bulunduktan sonra Musahip Mustafa Paşa'nın himayesine girmiştir. (Ekinci, 2018: 1836)
7. Dürri (ö. 1098 / 1687), Musahip Mustafa Paşa'nın akrabalarından olup desteğini görmüştür. (Ekinci, 2018: 1302; Altuner Üzer, 1989: 223)
8. Rami (ö. 1119 / 1707), Paşa'nın divan kâtipliğini yapan Nabi aracılığıyla onun yanında masraf kâtibi olarak görevlendirilmiştir. (Süreyya, 1311: 367; Ekinci, 2018: 2260; Altuner Üzer, 1989: 276)

⁸ Bağış ve cömertliği çoktu.

⁹ Arapça, Farsça ve musiki bilip şair idi.

9. Rüşdi Ahmed Efendi (ö. 14 Zilkade 1111 / 3 Mayıs 1700), Musahip Mustafa Paşa'ya intisap edip onun nedimlerinden olmuştur. (Abdulkadiroğlu 1988: 120; Ekinci, 2018: 2296)

Kaynaklara göre Musahip Mustafa Paşa ve Nabi arasındaki ilişki

Makalenin bu bölümünde amaç, Nabi'nin hayatını tekrar gözden geçirmek değildir. Nabi'nin biyografisine yer veren eserlerde ve Nabi'nin *Münşe'ât*'ında Musahip Mustafa Paşa ile Nabi'ye dair hangi konulardan bahsedildiğini tespit etmektir. Bu doğrultuda tezkirelere bakıldığında hiçbirinde Nabi'nin Musahip Mustafa Paşa ile nasıl bir araya geldiği ayrıntıları ile anlatılmaz ya da ikisi arasında geçen herhangi bir olaya yer verilmez. Musahip Mustafa Paşa, şairin hayatında önemli bir yere sahip olmasına rağmen bazı tezkirelerde sadece adı anılıp bazılarında ise hiçbir surette bahsedilmez. Bu noktada *Münşe'ât* ikisi arasındaki şahsî ilişkiye yönelik daha geniş bilgiler verir. Muhatapı ve şair hakkında eserlere yansıyan malumat şu şekildedir:

Salim, *Tezkiretü's-şu'arâ*'da Sultan IV. Mehmed döneminde İstanbul'a gelen Nabi'nin Paşa'ya yakınlaştığını söylese de nasıl tanıştıklarına dair tafsilata yer vermez. Vezire intisap ettiğini, onun meclislerinde bulunduğunu, ardından Paşa'nın divan kâtibi olduğunu, vezirin nedimi ve musahibi olarak Paşa'nın sağlığında pek çok ikrama nail olduğunu iletir. Ayrıca Paşa'nın yardımcıları ve Sultan Mehmed'in Mısır valisine yazdığı hatt-ı şerifle hac vazifesini refah içinde gerçekleştirdiğini de anlatır. Hacdan geldikten sonra Paşa'ya kethüda olsa da bir süre azlin ardından tekrar aynı göreve tayin olduğundan da bahseder. (İnce, 2005: 413) Tezkirede bundan sonraki kısımlarda Nabi'nin Paşa ile olan irtibatına dair bir bilgi yer almaz.

Safayi, *Nuhbetü'l-Âsâr min Fevâ'idil-Eş'âr*'da ayrıntılara girmeyerek yine benzer bilgileri verir. Ayrıca Nabi'nin Paşa ile olan münasebeti sayesinde padişahın nedimi vasfıyla meclislerin nüktedan şairi olduğundan söz eder. (Altuner Üzer, 1989: 912) Paşa'nın himayesinde Sultan IV. Mehmed'e yakınlaşarak onun hizmetinde yaklaşık yirmi sene kadar çalıştığından Nabi de *Münşe'ât*'ında şu şekilde bahseder:

...Merhûm huld-âşiyân, peder-i 'âlî-güherleri, Sultân Mehmed Hân Hazretlerinin merhûm Musâhib Pâşâ vasıtasıyla yigirmi sene kadar huzûr-ı humâyûnlarına mülâzemet şerefine vâsıl ve envâ'-ı iltifât ü ihsânlarına nâ'il olmak müyesser olup hattâ hatt-ı humâyûnları ihsanıyla kemâl-i refâhiyyet ile ziyâret-i Harameyni's-şerîfeyn müyesser oldı.¹⁰ (Oktay, 2017, s. 201)

Vekâyi'u'l-Fuzalâ'da ise diğer bilgilere ek olarak Nabi'nin 1096 Muharrem / 1684-1685 Aralık-Ocak'ta Mora'ya serasker olan Paşa'nın yanında olduğu, aynı yılın Zilkade / Eylül-Ekim ayında Boğazhisar'da muhafız olan Paşa'ya eşlik etmesinin ardından Paşa'nın vefatından sonra Halep'e gittiği anlatılır. (Ekinci, 2018: 2867-2868) *Nuhbetü'l-âsâr*'da hakkında çok az bilgi olan şairin Musahip Mustafa Paşa'ya intisap ettikten sonra Sultan IV. Mehmed döneminde parmakla gösterilen bir şair olduğu söylenir. (Abdulkadiroğlu, 1999: 411) Bu dönemde Musahip Mustafa Paşa ile Nabi'nin uzun yıllar sarayda kaldığı yönündeki bilgiler *Münşe'ât*'ta şöyle nakledilir:

Egerçi harem-serây-ı şehryârî perverdelerinden degülüz, ammâ merhûm Musâhib Pâşâ hazretlerinin hidmet-i kitâbetlerinde olduğumuz takrîbiyle sinîn-i kesîrede evkât-ı hayâtumuz, sarây-ı 'âmire-i şehryârîde güzer idüp...¹¹ (Oktay, 2017, s. 247)

¹⁰ Merhum cennet mekân, soylu pederleri, Sultan Mehmed Han Hazretlerinin merhum Musahip Paşa aracılığıyla yirmi sene kadar padişah huzuruna bağlanma şerefine ulaşmak, çeşitli iltifat ve bağışlarına erişmek nasip oldu. Hatta padişah fermanının yardımı ile bolluk içinde yaşayarak Mekke ve Medine'yi ziyaret etmek kolay oldu.

¹¹ Gerçi hükümdarlık sarayının yetiştirdiklerinden değiliz ama merhum Musahip Paşa hazretlerinin kâtiplik hizmetinde olduğumuz fırsatıyla çok seneler hayatımızın vakitleri, hükümdarın devlet sarayında geçip...

Zeyl-i Zübdetü'l-Eş'âr (Coşkun, 2019: 126) ve *Osmanlı Müellifleri*'nde (Tatçı ve Kurnaz, 2000: II-448) Musahip Mustafa Paşa'nın adı dahi anılmazken *Vefâyât-ı Ayvansarâyî*'de ise sadece Nabi'nin Paşa'nın kethüdası olduğu yönünde bilgi vardır. (Ekinci, 2013: 192) *Sicill-i 'Osmânî*'de de Musahip Mustafa Paşa'ya intisap ederek ona kethüda olduğu ve Paşa'nın ölümünden sonra da Halep'e göçtüğü dışında aralarındaki ilişkiye ışık tutacak başka bir bilgi yoktur. (Akbaş, 1996: 1219)

Nabi'nin kendine uzun yıllar hamilik yapan Musahip Paşa hakkındaki samimi duygularını bizzat kaleminden naklettiği üzere görmek mümkündür. Şairin Paşa'ya Mısır'dayken gönderdiği bir muhabbetnamede ona duyduğu sevgi, şu sözlerle ifade bulur:

Hakikatlü, mahabbetlü, sadâkatlü, meveddetlü, hem-zânû-yı encümen-i mahabbetüm ve hem-pehlû-yı lihâfe-i ülfetüm, cânumdan 'azizüm ve hayâtumdan lezizüm efendüm hazretlerinin sine-i hûbândan münevver ve ruhsâre-i meh-rûyândan nâzükter olan meclis-i dil-ârâlarına...¹² (Oktay, 2017, s. 480)

Kısaca kaynaklarda da telaffuz edildiği gibi Nabi; Musahip Mustafa Paşa'ya bağlandıktan, onun yanında divan kâtipliğine başladıktan sonra Paşa, hangi göreve atanırsa atansın, onu bırakmamıştır. Paşa, 1094-1095 / 1683'te kaptandırya olduğunda, 1096-1097 / 1685'te Mora'ya görevlendirildiğinde onun yanında olmuş; Paşa'nın Boğazhisar muhafızı iken ve vefatına kadar da ondan ayrılmamıştır. (Karahan 1987: 11-12; Kalkışım, 1988: 5; Kaplan, 1990: 119; Dirioz, 1994: 46-61; Bilkan, 1997: XIV) Fakat hiçbir kaynakta aralarındaki şahsî ilişkiye ait ne bir olaya ne bir nükteye ne de karşılıklı bir konuşmaya yer verilmiştir.

Nabi'nin şiirleri ışığında Musahip Mustafa Paşa

Nabi'nin şiirlerinden Paşa'yla ilişkisine yönelik ipuçları bulmak mümkündür. *Nabi Divanı*'nda *Mesnevî Der-senâ-kârî-i Sultân Mehmed*¹³ *Hân Müzeyyel Be-medh-i Musâhib Mustafâ Pâşâ* başlıklı manzumede nasıl tanıştıklarına dair bilgiler mevcuttur. Milli Kütüphane 06 Hk 2552 numaralı müstakil nüshada *'Arz-ı Hâl-i Nabi Efendi Der Taleb-i Hâcegî-i Divânî* başlığı ile (Koç Keskin, 2022: 319-320) geçen eser; tevhit (1-33), naat (34-59), dört halife övgüsü (60-68), IV. Mehmet'in methiyesi (69-127) ve padişaha dua bölümlerinden sonra¹⁴ Nabi'nin dert ve tasa içinde başına gelenleri arz edeceğini söyleyen beyitlerle devam eder:

Ehl-i derdün fakir ü bî-tâbı
Bende-i nâ-güşâde-dil Nâbî

Hâk-ı dergâha rûy-mâl eyler

*Bu tarîk ile 'arz-ı hâl eyler*¹⁵

Mesnevi VII, 129-130 (Bilkan, 1997: 404)

Şair, ermişlerin dileklerini yerine getiren manevî bir gücün tesiri ve telkiniyle İstanbul'a doğru yola çıkar:

¹² Vefalı, sevgili, sadık, sevgi dolu, sevgi meclisinde diz dize ve dostluk yorganında yan yana olduğum, canımdan kıymetlim ve hayatımdan tatlı efendim hazretlerinin güzellerin sinesinde daha nurlu ve ay yüzlülerin yanağından pek nazik olan gönül süsleyen meclisleri...

¹³ Bilkan (1997)'da hem başlıkta hem de şiirde "Muhammed" şeklindedir.

¹⁴ Ayrıca Bkz. Bağçeci, L. (2002). *Nâbî Divanı'ndaki Küçük Mesneviler*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

¹⁵ Açılmamış gönülün kölesi olan Nabi; dert sahibinin fakir ve güçsüzdür. Dergâh toprağına yüz sürer. Bu yolla hâlini arz eder.

*Oldı himmet bana hevesde şerîk
Turmayup itmede beni tahrîk*

*Ne turursun 'azîmet eylesen e
Kendü kendüne himmet eylesen e*¹⁶ Mesnevi VII., 135-136 (Bilkan, 1997: 405)

İstanbul'a geldiğinde yaşadıklarına dair ayrıntılarıyla yer veren Nabi'nin ilk günlerde hiçbir akrabası, onu teselli edecek bir dostu ve ona yardım edecek kimsesi yoktur. Yaşadığı büyük hayal kırıklığının ardından kimden yardım istese, kime hâlini arz etse bir türlü derdine derman bulamamıştır:

*Ne enîsüm ne yâr-ı gam-h'ârum
Ne teselli virür vefâdârum*

*Ne kabîle ne âşinâ vü ne h'vîş
Ne nemek-rîz-i hâtır-ı pür-rîş*

*Eşk-rîzân ü vâlih ü gamgîn
Sîne-sûzân ü dil-figâr ü hazîn*¹⁷ Mesnevi VII, 156-158 (Bilkan, 1997: 407)

İşbu hâlde çare arayışındayken kimden medet umacağını şaşırılmış vaziyette başvurduğu kapılardan bir geri döner:

*Kime itdümse hâlümü i'lâm
Kimden oldumsa çâre-h'vâh-ı merâm*

*Olmadı hiç kimse çâre-resân
İtmedi kimse derdüme dermân*

*Görmedüm hiçbirinde rûy-ı ümîd
Cümleden oldum âhiri nevmîd*¹⁸ Mesnevi VII, 166-168 (Bilkan, 1997: 407-408)

Tek çareyi Allah'a sığınmakta bulur. Allah'tan medet umarken ilahî feyz üzerine bir gölge salar, o anda nuranî bir zat görünür. Bu kişi, manevî âlemlerden şairin yardımına koşan bir azizdir:

*Gördüm ol demde zât-ı nûrânî
Bir 'azîz-i cihân-ı rûhânî*

¹⁶ (Yola çıkma) arzusunda himmet (yardım), benim için bir arkadaş oldu. (Rahat) durmayıp beni kıskırtmaktadır. (İstanbul'a) git, ne durursun. Kendi kendine yardım etsene!

¹⁷ Ne bir arkadaşım ne gam yiyen (tasalanan) bir sevgilim ne de (bana) teselli verecek vefalı bir (kişi) var. Ne sülalem ne tanıdığım ne bir akrabam ne de yaralı gönüme tuz serpen (biri) var. Gözyaşı döken, hayret içinde kalmış, gamlı, bağıryanık, gönlü yaralı ve hüznülyüm.

¹⁸ Hâlimi kime anlatsam, kimden isteğime çare bulmasını istesem hiç kimse (durumuma) çare bulmadı. Kimse derdime derman olmadı. Hiçbirinin yüzünde ümitten eser görmedim. Sonunda hepsinden ümitsiz oldum.

Nûr-ı rûyında lutf-ı Hak zâhir

*Cebhesinde muzâheret bâhir*¹⁹

Mesnevi VII, 178-179 (Bilkan, 1997: 409)

...

Didi ey Nâbî-i perîşân-hâl

*Ey tehî-gerd-i kûçe-i âmâl*²⁰

...

Sana n'oldı şikeste endâmun

Sana n'oldı ki yokdur ârâmun

Ne bu sûziş bu nâl gibi vücûd

*Ne bu zârî bu eşk-i hûn-âlûd*²¹

Mesnevi VII, 184, 187-188 (Bilkan, 1997: 409)

Nabi, bundan sonra ne kadar perişan olduğunu, kimsesizliğini, fakirliğini anlatarak vatanına da dönemediğini, İstanbul'da kalsa burada bir işi olmadığını anlatınca (190-204) zat, nihayetinde Nabi'ye müjdeyi verir:

Didi ey gâfil-i tarîk-ı murâd

İdeyüm gel seni gamdan şâd

Sana maksûddan haber vireyüm

*Taraf-ı kâmdan eser vireyüm*²²

...

Sana yüz tutdı devlet ü ikbâl

*Ba'd ez-în olma âşinâ-yı melâl*²³

Mesnevi VII, 205-206, 208 (Bilkan, 1997: 411)

Musahip Mustafa Paşa'nın övgüsünün ardından (242-245) Nabi, Paşa'nın himayesini açıkça talep ederek kapısına geldiğini ve akranı arasında bir makama getirilmek istediğini iletir:

Beni de eyleme kapundan red

Meded ey âsaf-ı kerîm meded

Seni buldum eyâ kerem-kânı

'Arz-hâl-i fakîre erzânî

Dâmenün tutdum ey şikeste-nevâz

Eyleme çihre-i niyâzımı bâz

¹⁹ O anda manevî âlemlerin azizi olan nurlu bir zat gördüm. Yüzünün nurunda Allah'ın lütfü görünür. Alnında yardım etme (isteği) açıktır.

²⁰ Ey perişan hâlli Nabi, ey emeller çarşısının boş gezeni, dedi.

²¹ Sana ne oldu? Bedenin incinmiş, rahatın yoktur. Bu yürek yanığı, bu nal gibi (eğri) vücut nedir? Bu ağlama, bu kanlı gözyaşı nedir?

²² Ey amaca götüren yoldan sapmış olan (Nabi), gel. Seni gamdan kurtarayım, dedi. Sana arzundan haber vereyim. Emel yönünden alamet göstereyim.

²³ Mutluluk ve talih sana yöneldi. Bundan sonra hüznle tanışık olma.

Ne var it ey vezîr-i 'âî-şân

Beni mahsûd-ı cümle-i akrân²⁴

Mesnevi VII, 253-256 (Bilkan, 1997: 415)

Divan'da yer alan *Ez-Gam Bâ-Sitâyîş-i Musâhib Mustafâ Pâşâ-yn Ekrem Rahimehullâhi* (Bilkan, 1997: 56-63) başlıklı ve Musahip Mustafa Paşa'nın göreve gelmesi vesilesi ile yazılan kasidede (K. 9) kederden şikâyet eden Nabi, bir tahkiye havası içinde gamı defettiğinden, gülen hâllerinin başkalarına keder verdiğinden, geçmişte gam oklarının açtığı pencerelerden ümit rüzgârının estiğinden, gönüldeki gam oklarının temreninin onun için taze birer goncaya dönüştüğünden dem vurur. Kısaca mutluluğa dair bütün sebeplerin oluştuğunu ve eskiden samimi bir arkadaş olan gamdan eser olmadığını ileterek kasideye başlar (1-8):

Hâsılı cümle-i esbâb-ı meserret kâmil

Yok hemân muhlis-i dîrînem olan gamdan eser²⁵

K. 9 / 8 (Bilkan, 1997: 56)

Gönlü neşeye boğan bu hâllere bir anlam veremeyen şair, hasret çektiren sevgilinin ve keder vakti arkadaşlarının nerede olduklarını sorar. Dert arayışı içinde, nihayet kederi gönlünün derinliklerinde, bir köşede saklanmış hâlde bulur. Beyitlerde kederin hâli, tavrı, düştüğü çaresizlik kişileştirme yapılarak anlatılır: Bedeni ip ince bir kamaşa benzemiş, insanlara verdiği sıkıntılar yüzünden kendi kazdığı kuyuya düşmüş, İslam ülkesinde hapsedilmiş bir Frenk mahpusa dönmüştür. Onu böyle görünce bir kahkaha atmaktan da kendini alıkoyamayan şair, yine de hâlini hatırlar sorarak çok zamandır kendisiyle arkadaşlığı niçin kestiğini merak eder. Geçmişte kederin ona yaşattıklarını da hatırlar: Keder, gönle eli hiç boş gelmemiştir. Türlü türlü gamla gönlü sıkıntıya sevk edip gözyaşlarını akıtmıştır. Gönül hep perişan olmuş, bahtı ise ona daima teselli verir hâle düşmüştür. Bu noktada kederin gönlü unutmamasının ve ondan vazgeçmesinin sebebi nedir, diye soran şair, bir an ona acır. Kaderinin elinde oyuncak olan keder, geçmişte halka yaptıklarının acısını çekmektedir (8-27):

Girye ile didi devrân bana çok zulm itdi

Halka itdüklerümi şimdi bana bir bir ider²⁶ K. 9 / 27 (Bilkan, 1997: 589)

Kederin başına başka başka hâller de gelmiştir. Dünyadan kovulmuş; sığınacağı bir hane, bir gönül kalmamıştır. Mahlası derbeder, adı ise kovulmuşa çıkmıştır. Zevk ve safa ile huzur içinde sürdüğü ömür sona ermiştir. Çünkü artık Musahip Mustafa Paşa göreve gelmiştir. (28-36)

Kasidenin bundan sonraki beyitleri Paşa'nın övgüsünü içerir: Şanı yüce Paşa, zamane padişahının arkadaşındır. Zatı nur-ı basar, bakışı temiz, şeref sahibi, hüneri kendine mülk edinmiş, vezirlerin arasında övünme sebebidir. Cümle kâinat onun kapısında hizmetkârdır: Felek, dergâhına kulluk etmek ister. Eline aldığı altın def ile onun çalgıcısı olur. Ay ve güneş, servi ağacının kumrusu gibi başında dönüp durur. Gül fidanı, yüzünü ayak toprağına sürerken seher rüzgârı ise mutfağından aldığı kül ile Paşa'nın ay çehresini parlatır. (37-51)

Herkesin ona amade olmasının sebepleri ortadadır: Zatı, yiğitlik denizi gibidir. Bağışları, başkalarının ihsanlar vermesine sebep olur. Onun zamanı, hüner sahiplerinin huzur bulduğu bir dönemdir. Hatta bu

²⁴ Beni de kapından reddetme. Ey cömertlik ocağı, seni buldum. Fakirin hâlini arz etmesine layıksın. Ey kalbi kırıkları okşayan (Paşa), eteğini tuttum. Yalvaran yüzümü açma. Ey yüce şanlı vezir, ne var et, bütün akranelerim arasında beni kıskanılan (bir kişi eyle).

²⁵ Sözün kısası mutluluğa sebep olan her şey olgunluğa ulaştı. Eski yakın arkadaşım olan kederden eser yoktur.

²⁶ Gözyaşı ile "Kader (felek), bana çok zulmetti. Halka ettiklerimi şimdi bana bir bir yapar." dedi.

devirde bütün dünya o kadar rahattır ki şeytan bile korkuyla kötülük yapmaya niyet edemez. Onun sağlığı yaradılışından gelir. (52-56)

Nabi, Paşa'yı övmeye sebep olan hasletleri de bir bir açıklar: Paşa, öyle vasıflara sahiptir ki şairin gönlü istemsizce aşırı neşe ile dolar. Hatta düşüncelerini zapt edemeyecek hâle gelerek övgü çimenliğine su gibi şevkle akar. Çünkü uzun zamandan beri böyle övülecek bir zat dünyaya gelmemiştir. (57-60)

Şair, kasidenin bundan sonraki beyitlerinde Paşa'yı övmenin faydalarını bir rüya aracılığıyla anlatır. Rüyasında kendini gururlu gören şair, rüya tabircilerinin bu hâli -muradı temsil ettiği için olsa gerek- bir atla yorumlamalarını ister. Onu öven kişinin gamdan azat olacağını ve cömertliğinin gölgesinden faydalanacağını vurgular. Ayrıca Paşa'yı övdüğünden beri söz sahiplerinin kendini el üstünde tuttuğunu, şiirinin memduhu ile değer kazandığını ve bu sözleri meleklerin ezberleyip insanların dillendirdiğini söyler. (61-70)

Nabi, güzel methiyelerin ardından bir noktada kendini aciz görür. Şairlik tabiatı övgüye ancak bu kadar yetmektedir. Fakat hiç değilse sözleri birer yadigâr olup Paşa'nın huzuruna gelecek, böylece Paşa'nın gözünde değerlenip rağbet görmeye başlayacaktır. Sözüünü eksiksiz söylediğini belirten Nabi, söz pazarındaki teraziye işaret ederek şiirinin tartılmış olduğuna delil getirir. (71-74)

Kasidenin son beş beyti, Paşa'nın bahtının devamı, âlemin onun cömertliğine nail olması ve ona başka methiyelerin de yazılması yönünde dua beyitleri ile son bulur. (75-79)

'İdiyye Bâ-Sitâyîş-i Vezîr-i Müşârûn İleyh başlıklı (Bilkan, 1997: 64-68) ve bayramda sunulmak üzere yazılmış kasidede (K. 10), bahardan ve bayramın coşkusundan bahsedilen nesip bölümünün ardından

Açıldı 'ukde-i kârûm bozuldı idbârûm

Ki oldı âsaf-ı devrân için medîha-nigâr²⁷ K. 10 / 14 (Bilkan, 1997: 65)

beytiyle methiyeye giriş yapılır. Diğer methiyelerde olduğu gibi Hz. Süleyman'ın veziri Asaf'a benzetilen Paşa, yüce bakışlı ve yüksek makamlı, muhteşem, kabiliyet ve erdemle övgüye mazhar olan, marifetli gibi sıfatlarla övülür. (15-17) Diğer kasidelerden farklı olarak biniciliğine ve cengaverliğine yönelik övgüler de görülür:

O şeh-süvâr ki binse semend-i ikbâle

Revâdur Âsaf olursa yanınca gâşiyedâr

'Âdûsı şevk ile cânlar virür baş üzre tutar

Salarsa hasmına ceng içre tîğ-i sâ'ika-bâr²⁸ K. 10 / 18-19 (Bilkan, 1997: 65-66)

Paşa'nın övgüsü daha ziyade cömertliği üzerinde yoğunlaşır. Lütuf rüzgârı dünyadaki bütün tozları (gamları) ortadan kaldırmış; fakirler başlılara gark olmuş; duvarların gölgesi bir dilenci arayacak duruma gelmiş; bin dinar verdikleri için onun zamanında dilenci bile kalmamış; talihsizlik, uğursuzluk yok olup gitmiştir. Artık zamane kendi uğursuz bahtından şikâyet etmekte, insanların talihleri pazarda satılmakta, böyle bir cömertlik eli hiçbir diyarda bulunmamaktadır. O temiz yaradılışlı Paşa'ya bu

²⁷ İşlerin düğümü açıldı, talihsizlik bozuldu. Çünkü devrin veziri için övgüyle bakan gözler açıldı.

²⁸ O usta binici ki talih atına binse Asaf, onun yanında at uşağı olsa uygundur. Savaşta yıldırım saçan okunu salarsa düşmanları, arzularıyla can verip okları başları tutarlar (saygıyla kabul ederler).

cihanda eş olabilecek bir vezir yoktur. Gözler, onun dergâhına çevrilmiş; çehreler, ona yalvarıp yakarmak için eşiğine yüz sürmüşlerdir (20-35):

Ne bahr gördi ne kân ne tabî'at-ı şu'arâ
*Kef-i nisârı gibi bir sehâb-ı gevher-bâr*²⁹ K. 10 / 31 (Bilkan, 1997: 67)

Nabi, şikâyetlerini de sıralar. Çünkü ümitsizlere umut vadeden vezirin yanında beklentisini kaybetmek istemez. Ayrıca onun eşiği, niyaz sahiplerinin müracaat edeceği ve maksudun vücuda geleceği bir dayanak yeridir. O hâlde böyle bir kapıda Nabi'nin dilenci kalması uygun değildir (36-38):

Yazık degül mi olam ser-bürehne kâse tehî
*Tamâm müflis-i bî-hân mân garîb-i diyâr*³⁰ K. 10 / 38 (Bilkan, 1997: 67)

Baharın ve bayramın gelişyle halkı; renkli elbiselerle, ellerinde gümüş paralarla görünce kendini kıskanmaktan alıkoyamayan Nabi, sonunda Paşa'dan ne istediğini açıklar. Onu ihtiyaç üzerinde koymayacağını da farkındadır:

Sezâ midur kim olup derd-i ye's ile haste
*Vücûdum eyleye zerrîn tahassür-i dînâr*³¹ K. 10 / 42 (Bilkan, 1997: 68)

Ümîddür komaya ol tabîb-i muhtâcân
*Şikeste-hâtırum ihtiyâc ile bîmâr*³² K. 10 / 44 (Bilkan, 1997: 68)

Kaside, Paşa'nın ömrü, devleti ve mutluluğu için dua ile sonlanır (46-48):

Der-Sitâyîş-i Hazret-i Pâşâ-yı Müşârün İleyh Rahmetu'llâhî Ta'âlâ 'Aleyh başlıklı (Bilkan, 1997: 69-75) Paşa'nın övgüsü için kaleme alınmış kaside (K. 11), ayrılık acısı çeken şairin içli serzenişleri ile başlar. Denizler kadar gözyaşı dökülmüş, gamla kirpikler adeta birbirine düşman olmuş, gözlere uyku uğramamış, nihayetinde akacak gözyaşı kalmamış, gece ve gündüz farkı ortadan kalkmış, şairin vücudu ıstıraptan su çeken dolaplara dönmüş ve artık kanlı gözyaşları saçılmaya başlamıştır. (1-11)

Onun bu hâllerini gören gökyüzü, idraksiz ve akılsız olarak kabul ettiği şairi büyük bir kibirle azarlar. İyilik sahibi kişinin huzurundan ve hizmetinden neden ayrıldığını sorar. Nabi'nin Paşa'nın kethüdâhğından ilk ayrılışı sebebiyle yazdığı anlaşılın kasidede şairin cevabı şudur:

Didüm sipihre bunı sen de fehm idersin kim
Ben ihtiyârım ile itmedüm ferâğ-ı zehâb

Velik bir maraz-ı bî-amân zuhûrından
'Azîmete yog idi kâleb-i şikestede tâb

²⁹ Ne deniz ne maden ocağı ne de şairlerin mizacı, onun (hediye) saçan eli gibi bir inci yüklü bulut gördü.

³⁰ Tamamen yeri yurdu olmayan, iflas etmiş ve gurbet ellerde olan biriyim. Başım açık, elimdeki kasem boş olsun, yazık değil mi?

³¹ Ümitsizlik derdi ile hasta olup bedenimi para hasreti ile altına döndürmem (sararıp solmam) uygun mudur?

³² O muhtaçların hekimi, ümit ederim ki kırgın gönlünü ihtiyaç ile hasta koymaz.

Ne ihtimâl idi yohsa o bezmden mehcûr

Hevâli-i müje-i eşk-bâruma gele h^vâb³³

K. 11 / 17-19 (Bilkan, 1997: 70)

Ne var ki şairin Paşa'dan özür dileyecek yüzü yoktur. Felek, cömertlik sahibi Paşa'nın özür beyan eden Nabi'yi azarlamayacağını söyler. Şaire hayırlara vesile olacak bir fikir verir. İyilik ve bağış sahibi Paşa'ya bir göreve başlama hediyesi vermesini tavsiye eder (21-26):

Veliyy-i ni'metüne tuhfe-i kudûm idesin

Ki tâ kusûrunu 'afv ide ol bülend-cenâb³⁴ K. 11 / 26 (Bilkan, 1997: 71)

Bundan sonra Paşa'nın methiyesi gelir: Memleketler alan vezir, gökyüzünü dolaşan ay, göğün güneşi, asrın padişahının musahibi, yedi kubbeli göğün övüncü, padişahın damadı, zamanın Hızır'ı, Rüstem'i kıskandıracak kadar kuvvetli, düşmanı yenen, yakınlarına mücevher saçan, gönlü nurlu, zatı tedbirli, yaradılışı ile goncaları açtıran, inceliği ile kısmet dağıtan, gazabı ile darmadağın eden, kahrı ile cihanı yakan ve devleti yüce Paşa'nın vasıflarını övmeye doyulmaz (27-52):

Toyar mı vasfdan âdem o âsafı ki ola

Neşât-ı medhi kesâd-âver-i neşât-ı şarâb³⁵ K. 11 / 52 (Bilkan, 1997: 73)

Beş beyitlik tegazzülün ardından (54-58) Paşa'nın övgüsüne devam eden şair, yüce vezirliğini ve cömertliğini dile getirerek ona haset edenlerin cehennem azabı çektiklerini, şerefli namına feleğin de sahip çıktığını, Allah vergisi yaradılışını görseydi Farabi'nin bile eserlerine konu edeceğini, tabiatının adap kitabına yazılacağını söyleyerek af diler (59-71):

Benüm de cürmümi 'afv it kemâl-i lutfundan

Bana 'itâb yiter çekdiğüm bu şerm ü hicâb³⁶

K. 11 / 71 (Bilkan, 1997: 75)

Şairin "niyazname" (72) olarak adlandırdığı kaside, dua bölümü ile son bulur. Fakat burada aynı zamanda kendi suçunun da affi için duacı olan şair, Allah'ın ona kapılar açması için yalvarır; Paşa'nın devletinin mamur, ömrünün uzun olması adına yakarır (73-76).

Nabi, *Kasîde-i 'Azliyye Ender-Sitâyîş-i Vezîr-i Müşârün İleyh Tegammede'llâhu Ta'âlâ Bi-Gufrânihi* başlıklı (Bilkan, 1997: 76-84) kasideyi kişisel çalışmalarına ağırlık vermek isteyip de Paşa'nın kethüdalığından ayrılmasının ardından şahsına yönelik farklı muamelelerle karşılaşması üzerine yazar.³⁷ Başına gelenleri anlattığı hasbihâlin ardından (17-59) Musahip Mustafa Paşa'ya ayrılan methiye bölümünde (62-92) Paşa'nın büyüklüğüne, kişiliğine, makamına yönelik mübalağalı övgüler kaleme alır. Hz. Süleyman'ın veziri Asaf'a benzetilen Paşa; temiz huylu, âlim, bilge, adil, cömert, iyi yönetici, makamı yüksek, merhametli, kahraman, irfan ehli, sözden anlayan, hazırcı cevap, anlayışlı, yüce himmetli gibi sıfatlara layık görülür. Şair, methiyeyle dolu beyitlerin arasında azilden dolayı çektiği sıkıntıların

³³ Gökyüzüne, bunu sen de anlarsın, dedim. Ben kendi seçimim ile gitmekten feragat etmedim. Lakin bir amansız hastalık ortaya çıktığından dolayı görevi yerine getirmek için tükenmiş bedende güç yoktu. Yoksa o meclisten ayrı düşmek ve gözyaşı yüklü kirpiklerimin yakınına, çevresine uyku gelsin, ne mümkündür.

³⁴ Velinimetine göreve başlama hediyesi veresin ki o zaman o yüce şahsiyet, kusurunu affeder.

³⁵ İnsan, o vezirin vasıflarını söylemeye doyar mı? Methinin neşesi, şarabın neşesine kıtlık getirir.

³⁶ İyilik olgunluğunla benim de suçumu affet. Çektiğim bu utanç ve sıkılma, azarlama yeter.

³⁷ Ayrıca bkz. Karahan, A. (1967). *Nabi*. İstanbul: Varlık Yayınevi; Mengi, M. (2000). Kaside Nesiplerindeki Hasbihâller Üzerine. *Divan Şiiri Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları. 122-147; Karabey, T. (2014). Nabi'nin Azliyye Kasidesi Hakkında Bazı Düşünceler. *Nabi Sempozyum Bildirileri* (haz. Ali Bakkal). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi. 497-503; Kaplan, M. (2019). Nabi'nin Azliyye'si Üzerine Düşünceler. *Köprü*, 144. 75-107; Eren Kaya, F. (2011). Statü Kaybı Düşüncesinin Nabi'nin Azliyye Kasidesine Yansımaları. 156-166.

https://www.academia.edu/66172929/Statü_Kaybı_Düşüncesinin_Nabinin_Azliyye_Kasidesine_Yansımaları_Kültüre_l_Bellek_2017 Erişim Tarihi: 28.08.2023

sona ermesi için Paşa'dan bir makam beklentisi içinde olduğu yolunda imalarda bulunmaktan da kaçınmaz:

Hâne-i himmeti ol mertebe 'âlidür kim

*Gerden-i Zühreyi bûs eylemek ister leb-i bâm*³⁸ K. 12 / 76 (Bilkan, 1997: 83)

Paşa'nın övgüsü ile kendi söz söyleme kabiliyetini de kıyaslayan şair, mübalağanın uç noktalarında dolaşır. Öyle ki vücudundaki bütün gözenekleri ağız olsa Paşa'yı methetmeye yetmeyecektir:

Âsafâ midhat-i evsâfun olunmaz takrîr

*Cism-i nâzımda dehân olsa ser-â-pây mesâm*³⁹ K. 12 / 83 (Bilkan, 1997: 83)

Paşa'nın Nabi'ye karşı ne kadar cömert olduğunu şairin kendi kaleminden duymak mümkündür:

Tâbe-gerden dil ü cân garka-i ihsânundur

*Olayum vâdi-i inkâra düşersem nâ-kâm*⁴⁰ K. 12 / 84 (Bilkan, 1997: 83)

Şair, bu şiiri Paşa'ya gönlünün goncasını açıp ferahlamak için sunar. (86) Paşa'nın himayesinde herhangi bir üzüntü görmediğini de söyleyerek onun hamiliği konusunda da ipucu verir. Durumunun hâllini Paşa'ya bırakan Nabi, ona olan güvenini de ortaya koyar. Çarenin bir an önce ulaşması için de neredeyse yalvarır:

Yohsa Allâh bilür sâye-i eltâfunda

Kimseden zerre kadar görmedi tab'um âlâm

Mû-be-mû cümle-i hâlüm sana pûşide degül

Ne idersen yine sen sag ol eyâ fahr-ı kirâm

Koma hasretle tehî-dest dil-i mahzûni

*İtmedin ebhire-i 'azl dimâgum sersâm*⁴¹ K. 12 / 87-89 (Bilkan, 1997: 84)

Dua bölümünde (93-95) gelenek olduğu üzere bahtının açıklığına, İslam bayrağı dalgalandıkça talihinin devamına, makamının ve ömrünün uzunluğuna dua edilir.

Târîh Berây-ı Hatt-ber-âverden-i Musâhib Mustafa Pâşâ başlıklı ve 1078 / 1667-1668⁴² tarihli (Bilkan, 1997: 180-181) tarih kitabı (T. 2), Musahip Mustafa Paşa'nın sakal bırakması üzerine yazılmıştır. Sünnet olduğu üzere sakal bırakan (2) Paşa'nın yüzünün nasıl güzelleştiği anlatılır. Sakalları, adeta mutluluk kitabının amber kokulu yazısı ve asaletin gül bahçesinde yetişmiş yeni doğmuş bir bülbüldür. (3) Miske ithafen Hint sevdalı ve ipeğe vurgu yapılarak Çin tahtının elbisesidir. Mani ve Behzad'ın kıskançlığını üzerine çekecek güzelliktedir. (4) Öyle ki şair, sakalları görünce onları Hüma kuşunun kanatlarına benzetmiş; inci saçan güneşi perdeleyen bir bulut zannetmiştir. Onlar, sanki amber üzerine dökülmüş ateşin dumanı ya da su üzerine çizilmiş nakıştır. (5-6) Şair, tarih kitabını yazma fikrini de meşru bir

³⁸ Himmet evi o kadar yüksektir ki tavanı(nın) dudağı, Zühre'nin boynunu öpmek ister.

³⁹ Ey vezir, baştan aşağı vücudumdaki gözeneklerin hepsi ağız olsa vasıflarının övgüsü yapılamaz.

⁴⁰ Boğazına kadar gönül ve can, senin ihsanına batmıştır. Eğer inkâr vadisine düşersem nasipsiz olayım.

⁴¹ Yoksa Allah bilir lütuflarının gölgesinde yaradılışım kimseden zerre kadar elem görmedi. İnceden inceye bütün hâlüm sana gizli değildir. Ey cömertlerin övüncü (Paşa), ne yaparsan yap, sen sağ ol. Azil dumanları, dimağımı sersemletmeden hüznü gönül, hasretle eli boş bırakma.

⁴² Kıtaların tarihleri, Yakıt (2009)'tan alınmıştır.

zemine oturarak gaipten gelen bir sesin kendine “Nabi, sakalın içindekini görmez misin?” diyerek seslendiğini söyler. (7-8) Böylece tarih beyti, ona cevaben yazılır:

*Didüm âyâ ne gûne yazdı târîhin anun bilsem
Didi hâtif ki yazdı levh-i hüsne hat mübârek-bâd⁴³*

1078

(Bilkan, 1997: 181)

Paşa'nın sakal bırakmasına yazılan ikinci tarih de *Târîh-i Diğer Berây-ı Hatt-ı Vezîr-i Müşârün İleyh* başlıklı (Bilkan, 1997: 181-182) manzumedir. (T. 3) Asaf, arif gibi sıfatlarla övülen Paşa, (1-2) padişahın izni ile sakal bırakmış (3-4), böylece yüzüne amberden bir perde inmiştir. Sakalları adeta Kâbe'nin örtüsüne benzemekte (5), söz sahiplerinin de tarih yazma düşüncesine kapılmasına sebep olmaktadır. Diğer şairler, sakalları güle ve laleye benzetmelerine karşın Nabi, onları haleye teşbih eder:

*Nâbi-i bende didi târîhin
Hatt-ı nevdür meh-i hüsne hâle⁴⁴*

1078 (Bilkan, 1997: 182)

Târîh Berây-ı Çeşme-i Musâhib Mustafa Pâşâ Der-Edirne⁴⁵ başlıklı ve 1081 / 1670-1671 tarihli (Bilkan, 1997: 191) manzume (T. 12); hayır kaynağı, musahip ve ikinci vezir olan (1-2) Paşa'nın Edirne'de yaptırdığı çeşmenin tarihidir. Edirne'nin bahçelerine su geldiğini, feleğin dahi oradan su içmek istediğini söyleyen (3-4) şair; ab-ı hayvana örnek olan bu çeşmeye tarih yazma fikri ile (5) son beyti söyler:

*Lûle gördüm zebân-ı hâl ile dîr
Âfiyetler içen müselmâna⁴⁶*

1081 (Bilkan, 1997: 191)

Musahip Mustafa Paşa'nın Hadice Sultan'dan olma oğlu Sultanzade Mehmet Bey'in doğumu için kaleme alınan 1088 / 1677-1678 tarihli ve *Târîh Berây-ı Vilâdet-i Mehmed⁴⁷ Beg Bin Mustafa Pâşâ El-musâhib* başlıklı (Bilkan, 1997: 211-212) tarih kıtası (T. 28), Paşa'nın övgüsü ile başlar. Süleyman Peygamber'in veziri Asaf'a benzetilen muhatap, daha önceki methiyelerde olduğu gibi şanı, yüceliği ve nur yüzüyle övgüye layık görülür. (1-3) Sultanzade Mehmed'e ayrılan beyitler ise yüzünün güzelliği, doğumunun düşmanda yarattığı tesir ve ömrünün uzun olması dilekleri çerçevesinde şekillenir. (4-9) Tarih beyti ise şudur:

*Gördi tâk-ı çerhe hâtif yazdı târîhin anun
Yâdigâr-ı Mustafâ Pâşâ Mehmed dürr-i pâk⁴⁸*

1088 (Bilkan, 1997: 212)

⁴³ Ey onun ne çeşit bir tarih yazdığını bilsem, dedim. Gaipten gelen ses, “Güzellik levhasına ‘Ayva tüyü mübarek olsun.’ yazdı.” dedi.

⁴⁴ Köle Nabi, tarihini dedi. Hale, güzellik ayına yeni çıkmış ayva tüyüdür.

⁴⁵ Musahip Mustafa Paşa'nın Konya içerisinde ve çevresinde on iki adet çeşme inşa ettirdiği (Ağaoğlu, 2004: 389) malum olmakla birlikte Edirne'de bir çeşme yapıp yaptırmadığı herhangi bir kaynaktan tespit edilememiştir.

⁴⁶ Gördüm ki (çeşmenin) lülesi hâl diliyle, (sudan) içen Müslüman'a afiyet olsun, der.

⁴⁷ Bilkan (1997)'de hem başlıkta hem de şiirde “Muhammed” şeklindedir.

⁴⁸ Gaipten haber veren gördü, gök kubbeye onun tarihini yazdı. Mustafa Paşa'nın hatırası olan Mehmed saf bir incidir.

Târîh Berây-ı Tîr-endahten-i Vezîr-i Müşârün İleyh başlıklı (Bilkan, 1997: 212-213) ve 1083 / 1672-1673 tarihli manzume (T. 29), Paşa'nın ok atıcılığına düşürülmüş bir tarihtir. Eline oku alış, yayı tutuşu, okun hedefi buluşu; gökyüzü ve felekle ilgili çeşitli imgelerle anlatılarak pazısının kuvveti övülür:

Seyr idüp Nâbî didi târîhini

*Kuvvet-i bâzûsına sad âferîn*⁴⁹

1083

(Bilkan, 1997: 213)

Musahip Mustafa Paşa'ya yazılmış 7 beyitli bir müzeyyel gazel kaleme alan şair, zeyil beytinde Paşa'nın kendisine yardımlarını inkâr etmeyerek bir bakıma ona karşı olan sadakatini de gösterir:

Musâhib Mustafâ Pâşânun olsun devleti efvân

*Ne gördükse anun lutfıyla gördük dâr-ı dünyâda*⁵⁰ G. 782 / 7 (Bilkan, 1997: 1047)

Sonuç

Şair, hamisi ile olan ilişkisini şiirleriyle konumlandırır. Böylece hamisine ulaştırdığı eserler sayesinde ondan talep ettiği beklenti ve isteklerini ifade etmesi kolaylaşır. Bu noktada Musahip Mustafa Paşa'ya bir mesnevi, dört kaside ve bir müzeyyel gazel sunan Nabi, Paşa'yı methetmenin yanı sıra hamisine bazı konularda meramını anlatmak, yardım istemek veya birtakım davranışları neticesinde af dilemek için şiirlerini kaleme alır. Beş tarih kıtasında ise Paşa'nın tarihî ve askerî rolünü ön plana çıkartmak yerine ok atma, oğlunun doğumu, sakal bırakması, çeşme yaptırması gibi nispeten daha az öneme sahip konuları tercih eder. Musahip Mustafa Paşa'nın hayatından da anlaşıldığı üzere birlikte görev yaptığı paşalara nazaran devlet işlerine çok karışmaması da bunda etkili olmalıdır. Aynı sebeple kasidelerdeki methiyeler, Paşa'nın savaçılık ya da askerlik gibi yönlerine odaklanmak yerine muhatabın cömertliği, bağışları ve tabiatı çerçevesinde sınırlı kalmıştır. Ayrıca hamiliğe ilişkin faaliyetleri de birkaç şairi himayesi altına almakla kısıtlı kalan Paşa'nın Nabi ile olan şahsî münasebetinin ayrıntıları da kaynaklarda çok fazla yer etmemiştir.

Kaynakça

- Abdulkadiroğlu, A. (1999). *Nuhbetü'l-âsâr Li-Zeyli Zübdeti'l-eş'âr*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Ağaoğlu, S. (2004). Musahip Mustafa Paşa Vakfı. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15. 377-399.
- Akbayar, N. (1996). *Mehmed Süreyyâ Sicill-i 'Osmânî*. 6 C. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Altuner (Üzer), N. (1989). *Safâyî ve Tezkiresi*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağçeci, L. (2002). *Nâbî Divanı'ndaki Küçük Mesneviler*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilkan, A. F. (1997). *Nâbî Divanı*. 2 C. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Coşkun, A. O. (2019). *Seyrek-zâde Mehmet Âsım, Zeyl-i Zübdetü'l-Eş'âr*. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Çapan, P. (2005). *Mustafa Safâyî Efendi Tezkire-i Safâyî: Nuhbetü'l-Âsâr Min Fevâ'id-i'l-Eş'âr (İnceleme-Metin-İndeks)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

⁴⁹ Nabi, (ok atışını) seyredip tarihini söyledi. Pazısının gücüne yüzlerce aferin!

⁵⁰ Musahip Mustafa Paşa'nın mevki ve makamı artsın. Dünyada ne görüp (yaşadysak) onun bağışıyla eriştik.

- Diriöz, M. (1994). *Eserlerine Göre Nâbî*. İstanbul: Fey Vakfı Yayınları.
- Ekinci, R. (2013). *Hâfız Hüseyin Ayvansarâyî, Vefeyât-ı Ayvansarâyî (İnceleme-Metin)*. İstanbul: Buhara Yayınları.
- Ekinci, R. (2018). *Şeyhî'nin Şakâ'ik Zeyli, Vekâyi'u'l-Fuzalâ. Şeyhî Mehmed Efendi*. 4 C. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurâfâ'sı (İnceleme-Tenkitli Metin-İndeks-Sözlük)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Eren Kaya, F. (2011). Statü Kaybı Düşüncesinin Nâbî'nin Azliyye Kasidesine Yansımaları. 156-166. https://www.academia.edu/66172929/Statü_Kaybı_Düşüncesinin_Nabinin_Azliyye_Kasidesi_ne_Yansımaları_Kültürel_Bellek_2017 Erişim Tarihi: 28.08.2023
- Genç, İ. (2000). *Tezkire-i Şu'arâ-yı Mevleviyye (İnceleme-Metin)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Güler, K. ve Yaşar, K. (2007). Divan Şiirinde Caize (Şair-Patron-Hami İlişkisi) Üzerine Değerlendirmeler-I. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18. 267-300.
- İnce, A. (2005). *Tezkiretü's-Şu'arâ Sâlim Efendi (İnceleme-Metin-İndeks)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Kalkışım, M. (1988). *Nâbî'nin Tuhfetü'l-Haremeyn'i (Dil İncelemesi, Transkripsiyonlu Metin ve İndeks)*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (1990). *Hayriyye-Nâbî (İnceleme-Metin)*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (2019). Nâbî'nin Azliyye'si Üzerine Düşünceler. *Köprü*, 144. 75-107.
- Karabey, T. (2014). Nâbî'nin Azliyye Kasidesi Hakkında Bazı Düşünceler. *Nabi Sempozyum Bildirileri* (haz. Ali Bakkal). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları. 497-503.
- Karahan, A. (1967). *Nâbî*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Karahan, A. (1987). *Nâbî*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kazan, H. (2010). *XVI. Asırda Sarayın Sanatı Himayesi*. İstanbul: İSAR Vakfı Yayınları.
- Keskin, M.; Öztürk, A.; Savaş, H. ve Kurt, H. (1997). *Mehmed Süreyyâ (1308-15/ 1890-97). Sicill-i 'Osmânî Yâhûd Tezkire-i Meşâhir-i 'Osmâniyye*. 5 C. İstanbul: Sebil Yayınevi.
- Koç Keskin, N. İ. (2022). Arzhâli Edebî Bahçeye Gizlemek: Nâbî'nin Gülşen-i Devlet'i Üzerine. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 28. 316-352.
- Koç, M. (2011). *Tuhfe-i Hattâtîn, Müstakimzâde Süleyman Sadeddin Efendi*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Kurnaz, C. ve Tatcı M. (2001). *Mehmed Nâ'il Tuman Tuhfe-i Nâ'ilî-Divan Şairlerinin Muhtasar Biyografileri*. 2 C. Ankara: Bizim Büro Yayınları.
- M. Şemseddin Sami (1898). *Kâmûsü'l-A'lâm*. 6 C. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Mengi, M. (2000). Kaside Nesiplerindeki Hasbihâller Üzerine. *Divan Şiiri Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları. 122-147.
- Nutku, Ö. (1987). *IV. Mehmet'in Edirne Şenliği (1675)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Oktay, A. (2017). *Münşe'ât-ı Nâbî, Nâbî'nin Mektupları, Yûsuf Nâbî*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Öztuna, Y. (1976). Mustafa Paşa (Damat Musâhib). *Türk Ansiklopedisi* C. XXIV. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 499.
- Tatcı, M. ve Kurnaz, C. (2000). *Bursalı Mehmed Tahir-Osmanlı Müellifleri (I-II-III) ve Ahmed Remzi Akyürek-Miftâhu'l-Kütüb ve Esâmî-i Müellifin Fihristi (Tıpkıbasım-Dizin)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

- Ulaş, İ. (2017). *Divan Şairinin Yetişmesinde ve Eğitiminde Hami-Şair ve Usta-Çırak İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Tarihi*. III. C. I. Kısım. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yakıt, İ. (2009). Şair Nâbî'nin Tarih Düşürme Sanatındaki Yeri. *Şair Nâbî Sempozyumu*. Şanlıurfa: Şanlıurfa Büyükşehir Belediyesi Yayınları. 108-124.

34. Âşık tarzı şiir geleneğinde akrostiş şiirler

Taha Tuna KAYA¹

APA: Kaya, T. T. (2023). Âşık tarzı şiir geleneğinde akrostiş şiirler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 585-609. DOI: 10.29000/rumelide.1379421.

Öz

Bu çalışma, âşık tarzı şiir geleneğinde üretilmiş olan akrostiş şiirlerin tespitini ve çeşitliliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Akrostiş, dizelerde genellikle baş harflerin belirli bir düzen içinde sıralanarak anlamlı bir sözcük veya sözcük grubunun oluşturulduğu bir şiir biçimidir. Bu çalışmada, akrostişlerin Türk edebiyat tarihinde farklı dönemlerde ve kültürlerde nasıl kullanıldığı ele alınmış ve âşık tarzı şiir geleneğindeki yapısı örneklerle değerlendirilmiştir. Akrostiş şiirler, âşık tarzı şiir geleneği içerisinde kendine özgü bir yer bulmuştur. Bu şiirler, âşıkların duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanırken, aynı zamanda dilin sanatsal yönünü de vurgulamaktadır. Farklı akrostiş çeşitleri ve işlevleri, âşıkların yaratıcılığını zenginleştirir ve farklı temaların işlenmesine olanak sağlar. Çalışmada elifname ve alfabe düzenindeki şiirlerden, cümle akrostişlerine; akrostiş hükümlü koşmalardan, ayaklı koşmalara kadar çeşitli örnekler incelenerek bu şiir biçiminin geniş bir yelpazede nasıl kullanıldığı gösterilmektedir. Akrostişler, sadece dilin işlevlerini ve estetik özelliklerini vurgulamakla kalmaz, aynı zamanda okuyucunun zihinsel ve duygusal dünyasına zenginlik katar. Bu biçim, âşıkların söylemek ve vurgulamak istediklerini okuyuculara özgün bir şekilde iletmelerine yardımcı olur. Ayrıca, akrostişlerin halk kültürü içinde de farklı alanlarda kullanılması, bu şiir biçiminin geniş bir toplumsal etkileşim alanına sahip olduğunu gösterir. Sonuç olarak, âşık tarzı şiir geleneğinde akrostiş şiirler, dilin estetik ve duygusal işlevlerini vurgulayarak yaratıcılığı öne çıkaran önemli edebî eserlerdir. Hem yazarlar hem de okuyucular için zenginlik ve anlam katkısı sağlayan bu şiir türü, Türk edebiyatının çeşitli alanlarında etkili bir şekilde kullanılmıştır ve gelecekte de bu geleneğin bir parçası olarak varlığını sürdürecektir.

Anahtar kelimeler: Âşık tarzı şiir, şiir, akrostiş

Acrostic poems in the tradition of ashik-style poetry

Abstract

This study aims to examine the identification and diversity of acrostic poems produced within the ashik-style poetry tradition. Acrostic is a poetic form in which meaningful words or word groups are formed by arranging the initial letters of lines in a specific order. This study explores how acrostic poems have been used in different periods and cultures within Turkish literary history, evaluating their structure within the context of ashik-style poetry tradition through examples. Acrostic poems have found a distinctive place within the ashik-style poetry tradition. These poems not only enable the ashiks (minstrels) to creatively express their emotions and thoughts but also emphasize the artistic aspects of language. Different types and functions of acrostics enrich the creativity of ashiks and allow the exploration of various themes. The study examines diverse examples, ranging from poems constructed based on the alphabetic order to sentence acrostics, from acrostic-bound koşmas

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Sivas, Türkiye), tahatuna@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8622-5635 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379421]

(a form of folk poetry) to yedekli koşmas (footed poems), demonstrating how this poetic form has been utilized across a wide spectrum. Acrostics not only highlight the functions and aesthetic features of language but also enrich the intellectual and emotional worlds of readers. This form assists ashiks in conveying their intended messages in a unique manner to the readers. Additionally, the utilization of acrostics in various areas of folk culture underscores the extensive societal influence of this poetic form. In conclusion, acrostic poems within the ashik-style poetry tradition emphasize the aesthetic and emotional functions of language, accentuating creativity. This significant literary genre, providing enrichment and meaning for both authors and readers, has been effectively employed across diverse domains of Turkish literature and is expected to continue as an integral part of this tradition in the future.

Keywords: Ashik style poetry, poetry, acrostic

Giriş

Akrostiş, dizelerin baş harflerinin belli bir düzen içinde sıralanarak anlamlı bir kelime veya kelime grubu oluşturulduğu şiir türüdür. Bu şiirler Türk edebiyat tarihi boyunca akrostiş sözcüğü dışında uçlama, uç mısra, tevşih, muvaşşah, istihrac, abecedarius olarak da adlandırılmıştır (Akrostiş, 1977, s. 95; Dilçin, 1983, s. 493; Karataş, 2001, s. 25). Yunanca *akros* (sonunda) ve *stikhos* (dize) sözcüklerinin birleşiminden oluşan bu terim, XVI. yüzyılda Avrupa dillerine geçmiş, dilimize ise Fransızca *acrostiche* sözcüğünden ödünçlenerek aktarılmıştır (Britannica, 1998).

Dünya edebiyatı içerisinde ilk örneklerine Yunan edebiyatında rastlanılan akrostişler daha ziyade aşk konuludur (Akrostiş, 1977, s. 95). Bu şiirler günümüze değin çok çeşitli temalarla karşımıza çıkmış olsa da şiirlerin ağırlıklı olarak aşk ve sevgi konularını ele aldıkları görülmektedir. Akrostiş, edebî açıdan bakıldığında şairin yaratıcılığını sergilediği bir biçim olarak görülmektedir. Şair, şiirini inşa ederken kısıtlı harf dizileri içinde anlamı ve duyguyu ustalıklı ifade ederek gücünü göstermeye çalışır. Bu şiirler, şairin zihinsel ve duygusal çeşitliliğini okuyucuya aktarmanın özgün ve dikkat çekici bir yolunu sunmaktadır. Böylelikle akrostişler, okuyucunun aklında daha derin yer tutarak ve onları metne daha yakından bağlamaktadır. Akrostiş biçiminde yazılmış olan eserler dil oyunlarına dayalı bir yaratıcılık örneği olarak dikkat çekerken aynı zamanda şiire estetik ve ritim gibi unsurlar da katmaktadır.

Akrostişler, Türk edebiyatı içerisinde daha çok Cumhuriyet dönemi Türk şiirinde kullanılmış olup batı edebiyatındaki örneklerine öykünerek kaleme alınmışlardır (Akrostiş, 1977, s. 95). Sezai Karakoç'un *Mona Roza* ve Cahit Sıtkı Tarancı'nın *Akrostiş* adlı şiirleri çağdaş Türk şiiri içerisinde en çok bilinen akrostiş örneklerindedir. Türk şiir tarihine bakıldığında ise Cumhuriyet öncesinde hem klasik Türk şiirinde hem Türk halk şiirinde akrostiş tarzı şiirlerin yazıldığı görülmektedir. Türk edebiyatındaki ilk akrostiş şiiri XV. yüzyıl divan şairlerinden Mihri Hatun yazmıştır (Arslan, 2018, s. 30). Klasik Türk şiirinde muvaşşah, tevşih veya istihrac adlarıyla bilinen bu şiirler üzerine Orhan Kemal Tavukçu, Hakan Yekbaş, Nihat Öztoprak ve Hanife Dilek Batislam kayda değer çalışmalar yapmışlardır (Tavukçu, 2008; Yekbaş, 2012; Öztoprak, 2006; Öztoprak ve Özkat 2021; Batislam, 2021).

Akrostişler, dilin işlevlerinden estetik ve duygusal işlevlere hitap eden bir tarzda kaleme alınmıştır. Aynı zamanda bu şiirler, dilin sanatsal yönünü vurgulayıp ses özelliklerini ön plana çıkarır. Ritmik yapıları ve uyak düzenleri, okuma deneyimini zenginleştirerek akılda kalıcılığı artırır. Antik dönemlerden günümüze uzanan bu tür, çocuk edebiyatından lirik şiire kadar geniş bir yelpazede

varlığını sürdürmüştür. Özellikle çocuk edebiyatında eğitici ve eğlendirici bir araç veya etkinlik olarak kullanılan akrostişler, çocuğun ses farkındalığı, dil bilgisi ve sözcük haznesinin gelişimine katkı sağlar.

Edebiyatta farklı dönemlerde ve sahalarda kendisine yer bulan akrostiş şiirlere, Türk dünyasında da daha ziyade elifname olarak rastlanılmaktadır (Gökçimen, 2010). Türk kültürü içerisinde akrostiş biçimindeki şiirlerin yalnızca kitaplarda kalmadığı, halkbilimsel olarak incelenebilecek pek çok alanda (düğün davetiyesi, taraftar marşı, mezar taşı vb.) halkın bu şiir tekniğinden yararlandığı görülmektedir (Açıköz, 2002).

Ahmet Hamdi Tanpınar, gelenekten uzaklaşarak inşa edilen bir edebiyat ve şiir anlayışını eleştirirken şöyle demektedir: “Köksüz şeyler daima yüzer, daima beyhude yere bir karşı sahil arar. Hâlbuki milli hayat devamdır. Devam ederek değişmek, değişerek devam etmektir” (Tanpınar, 2001, s. 24). Bu bağlamda âşık tarzı şiir anlayışı da şaman, kam, baksı geleneğinden günümüz âşıklık geleneğine kadar biçimsel olarak sayısız şekilde değişmiş, dönüşmüş ama aslından uzaklaşmamıştır. Âşıklar, Türk kültürünün taşıyıcıları olarak çağlar boyunca eserlerini sunarken gerek tür gerekse şekil bakımından çok farklı ürünler ortaya koyagelmışlerdir. Âşıkların değişimlere ayak uydurarak ürettikleri şiirlerinde kullandıkları farklı bir biçim de akrostişlerdir.

Bu çalışmada âşık tarzı şiir geleneğinde akrostiş biçiminde yazılmış olan şiirler tespit edilmiş ve şiirler yapılarına göre sınıflandırılarak incelenmiştir. Âşık şiirinin özellikle XX. ve XXI. yüzyıllarında üretilmiş olan şiirleri incelemeye tabi tutulmuştur. Âşıklar akrostiş şiirleri oluştururken birtakım usullere başvururlar. Bunlar yapı bakımından farklılıklar gösterir. Tespit edilen şiirler akrostiş biçiminin farklı şekillerde kullanılmasına göre tasnif edilmiş ve aşağıdaki yedi farklı başlıkta çeşitli örneklerle incelenmiştir.

1. Elifname ve alfabe düzeninde şiirler: Gerek klasik Türk şiirinde gerekse Türk halk edebiyatında örneklerine rastladığımız elifnameler, akrostiş başlığı altında değerlendirilebilecek şiirlerdir. Elifnameler alfabedeki harf sırasına göre dizilen mısralarla oluşturulan şiirlerdir. Beyitlerle veya dörtlüklerle inşa edilen bu şiirler kendi içinde biçimsel farklılıklar gösterir ve başlı başına bir kitapta incelenecek kadar çok örneği mevcuttur (Temizkan, 2007).

Gelenekte elifnameler Arap alfabesine göre *elif* harfinden başlayıp *ye* harfinden bitecek şekilde düzenlenir. Aşağıda yer alan Âşık Feryadı'ye (Mustafa Çağırın, 1914-1987, Sivas / Ulaş / Baharözü köyü) ait şiir, bu klasik usulde hazırlanmış, şairname özelliği de gösteren bir elifnamedir.

Âşıklar Destanı

Elif Emrah alamadı Selvi'yi
 Be Bahadır kılıç vurdu kınaman
 Te Teclilî yandı ma'sukam deyi
 Se Sehilî kendin yordu kınaman

Cim Celâlî ma'şukunu bulmadı
Ha Hidayet muradını almadı
Hı Hıdır ağladı bir yol gülmedi
Dal Dertli terk etti yurdu kınaman

Ze Ziyâ ermedi dünyada deme
Re Ruhsatî kavuşmadı Meryem'e
Ze Zühtü boyandı kedere gama
Sin Sümmanî yolun gördü kınaman

Şın Şenlik âşığı zehir öldürdü
Sad Sâdık derdini halka bildirdi
Dat Dadaloğlu göçün kaldırdı
Tı Tâhir Zühre'yi sordu kınaman

Zı Zârî yanardı Esmeye Yârine
Ayın İbretî od koydu serine
Kayın Kuddûsî de döndü pîrine
Fe Ferhat kayayı yardı kınaman

Kaf Kamber'le Arzu birlik gül oldu
Kâf Kerem'le nice dağlar yol oldu
Lem Leylâ'nın için Mecnun del'oldu
Mim Minhâcî bağı durdu kınaman

Nun Niyâzî Hakk'a açtı elini
Vav Veli Sultan'a döndü yolunu
He Hasan sevmezdi dünya malını
Lamelif La'le can verdi kınaman

Ye Yunus şeyhinin gezdi izinde

Üç âşık kavuştu dünya yüzünde

Feryâdî de ağlar Baharözü'nde

Yana yana bulur derdi kınaman (Özen, 1983, s. 59)

Arap alfabesine hâkim olmayan veya yazı dilinde Latin alfabesini kullanan günümüz âşıkları da güncel alfabedeki harf sırasına göre akrostiş oluşturmuşlardır. Âşık Burhanî'nin (Dursun Durdağı, 12 Mart 1937 doğumlu, Kars / Arpaçay / Gedik köyü) günümüz alfabesine göre yazmış olduğu şiir buna bir örnektir.

İbret Var

A llah'ın varlığı her yerde sabit

B unu bilen her insanda ibret var

C ebrail getirdi ayet be ayet

Ç ünkü ayan ol Kuranda ibret var

D ünya nice bir kuvvetle dönüyor

E şsiz yıldızları sanki yanıyor

F ani mülke insanoğlu kanyor

G önül düşün her zamanda ibret var

Ğ affiller gaflette hala yatıyor

H akki bilen doğru alıp satıyor

I ssız sanma kudretiyle tutuyor

İ yi bak ki bu nizamda ibret var

K usursuz olamaz insan dünyada

L akin bazıları gider inada

M ana dolu yerde gökte deryada

N ice dağ taş ve ummanda ibret var

O kadar yaratık kimin eseri

Ö len mümin ise içer Kevser'i

P ak özün gönül olma serseri

R ahmeyle özüne sende ibret var

S en de iyi düşün sen dal derine

Ş aşma yolun kulluk eyle birine

T arihin bilinmez bak kaderine

U lulemir o fermanda ibret var

Ü zülelim ettiğimiz günaha

V arıp döneceğiz yüce dergâha

Y arın cevap veremezsin Allah'a

Z ayf *Dursun* o mekânda ibret var (Zencir, 2018, s. 342-343)

2. Dize başındaki harflerle kişi adı oluşturulan akrostiş şiirler:

a. Arap alfabesi ile akrostiş şiirler: Özellikle Cumhuriyet dönemi öncesi Türk şiirinde akrostişlerin Arap alfabesi kullanılarak inşa edildiği görülmektedir. Şairler, Arap harfleri ile yukarıdan aşağıya okunduğunda bir kişinin adı oluşacak şekilde şiirini kaleme almıştır. Klasik şairlerimizden Mihri Hatun'un, Türk edebiyatındaki ilk akrostiş örneği olan (Amasya, 1460/1461 - 1506) *Kasîde-yi Sultan Ahmed* adlı şiirinde de bu usul kullanılmıştır. Dizelerin ilk harfleri birleştirildiğinde padişahın ve sıfatının ortaya çıktığı görülmektedir (Arslan, 2018, s. 30-31). Âşık tarzı şiir geleneğinde de başta cönkler olmak üzere Arap harfleriyle yazılmış olan şiirlerde bunun örneklerine rastlamak mümkündür.

b. Latin alfabesi ile akrostiş şiirler: Çok sayıda akrostiş şiiri bulunan, günümüz âşıklarından Cefâî'nin (Binali Aydın, 20 Nisan 1958 doğumlu, Sivas / Hasbey köyü) aşağıdaki şiiri Latin alfabesi ile kişi adının oluşturulduğu akrostiş şiirlere örnektir. Âşık Cefâî bu tarz şiirlerinin bir kısmında *Ayten*, *Duygu*, *Fatih*, *Hatice* ve *Nihal* kelimeleri ile akrostiş yapmıştır (Kaya, 2002, s. 54).

Nihal

N asıl methedeyim böyle güzeli

N idası sadası sözü bir güzel

N e olur istesin verem canımı

N e hoştur siması yüzü bir güzel

İ stese arz etsem arzuhalimi

İ ncidip kırmasa gönül dalmı

İ nsanı öldürür endam, çalımı

İ şvesi cilvesi nazı bir güzel

H assas hoşgörölü ince mi ince
H uriye benziyor inan görünce
H ayata dönderir nazar edince
H ümayun bakışlı gözü bir güzel

A llah bir yaratmış sanki bir dahi
A bartmadım gerçek böyle billahi
A şık oldum tanıdıkça vallahi
A dabı ahlakı özü bir güzel

L al olsun *Cefaî* var ise hile
L âkin bulamadım hiçbir vesile
L âkayt olmadım tatlı bir dille
L utfedip arasa bizi bir güzel (Kaya, 2009, 514)

Bu tarzda yazılan en fazla şiir Âşık Furkanî'ye (Turan Yıldırım, 1965 doğumlu, Sivas / Yıldızeli / Tat köyü) aittir. Âşığın bu biçimde kaleme aldığı 13 şiiri vardır. Furkanî'nin akrostiş yaptığı sözler şunlardır: *Aziz Çapaksız Mehmet Aktaş'a, Faruk Bilge Serçe, Furkani* (Toplam 7 dörtlük, her dörtlük bir harf), *Kenan Bilgaç Ozan Tevhidi'ye, Mustafa Zoroğlu'na Öğüt, Namıdeğer Çukur Mustafa Boyraz'a, Necmettin Tecerdi Adım, Rahman ve Rahim olan Allah'ın Adına, Ramazan* (Toplam 7 dörtlük, her dörtlük bir harf), *Rumeysa, Taha Akgül, Turan Yıldırım Âşık Furkani* (Boyraz, 2010; Derleyen: Taha Tuna Kaya).

Rahman

R ahmet ayı geldi, rahmet yağıyor
R amazan ülkeme safa hoş gelmiş
R ızkı olan inek gibi sağıyor
R amazan sanmayın eli boş gelmiş

A çılır cennetin sekiz kapısı
Â lemlere rahmet, onda tapusu
A llah nasip etsin girsin hepisi
A nladım şehitler, göçmen kuş gelmiş

H ayır yapıp bol sadaka vermeli

H ak yoluna servetini sermeli

H asat zamanında çokça dermeli

H abibullah müminlere baş gelmiş

M azlumu, yetimi gözetmek gerek

M abut'tan maksudu tez etmek gerek

M akam-ı Mahmut'tan söz etmek gerek

M uhammet âleme ay, güneş gelmiş

A çıktı midemiz, susadı yürek

A zıcık sabredip dayanmak gerek

A llah rızasına topumuz erek

A yın son deminde Kadir coş gelmiş

N amazı farz kılmış yüce Yaradan

N iyet ettim bende kıldım sıradan

N ifakı fitneyi kaldır aradan

N adan *Furkan*'ye yine cûş gelmiş (Derleyen: Taha Tuna Kaya)

Aynı tarzda şiir ortaya koymuş bir diğer şair ise Dursun Durdağı'dır.

Burhan'la Gülhanım

B u aşkın avası beyim yıllardır yakar canım

U slanmaz dostsun bana sel gibi akar canım

R ahme gelip o vefasız sormaz oldu halimi

H icran okun vurur her dem daima yakar canım

A şk ateşi çok şiddetli yanan pervane bilir

N alâni derdi dilini mihneti cana bilir

L eyli nahar bülbül olan döner gülşene gelir

A şık bülbül feryat etse hulkuma tıkar canım

G üle bülbül âşık olmuş hiç ister mi diken
Ü zgün oldum aşk elinden civan canım dükeni
L afa sığmaz olur beyim bu dertleri çekeni
H asretinden yanar gönül uzaktan bakar canım

A vefasız insaf eyle gel de sor bu halimi
N az eyleme bülbül isen sen de ara gönlünü
I ssız çölde Mecnun gibi gezdim sahra çölünü
M adem *Dursun* Mecnun olmuş dağlara çıkar canım (Zencir, 2018, s. 342)

Akrostiş tekniği, yalnızca Türk halk edebiyatıyla sınırlı kalmamış, özellikle Doğu Anadolu aşıklarından etkilenen Ermeni saz şairlerinin şiirlerinde de bu türe rastlanmıştır. Ermeni âşıklık geleneği temsilcilerinden Aşuğ Eremya Çelebi Kömürçiyân'ın (13 Mayıs 1637 - 15 Temmuz 1695) da bu biçimde ortaya koyduğu şu şiirleri bulunmaktadır: *Krikor Çelebime Selam*, *Eremie Bende*, *Murad Çelebim* (Bayrak, 2005, s. 282-283).

3. Cümle akrostişler: Şiirdeki dizelerin ilk harflerinin birleştirilmesiyle bir cümlenin veya ifadenin oluşturulduğu akrostiş türüdür. Genellikle aşk konusunda kaleme alınan bu tür akrostişlerde gizlenen sözlere “Seni seviyorum.”, “Hatice hayatımsın.”, “Ne olur beni anla.” gibi cümleler örnek olarak verilebilir. Bu hususta Kul Gazi (Abdulgazi Kurt, 1934 – 3 Aralık 2008, Sivas / Şarkışla / Tuzla köyü) ve Sultan Seyyah’a (Ramazan Kabaktepe, Kayseri / Akkışla / Gömürgen) ait birer şiir aşağıda örnek olarak sunulmuştur.

Hatice Hayatımsın

H hayatımdan vazgeçirdi sevdiğim
A ldı aklım dert içirdi sevdiğim
T aktı kanca genç göçürdü sevdiğim
İ mkân görüp istemedi bir beni

C emali bîmisal vurmıştır ani
E limde değildir sevmemek yani
H er şeyden vazgeçtim verdim bu canı
A ğzında dilleri gözü yer beni

Y illardır severim bilmiyor sanki
A şkı yüreğime veriyor yangı
T alebim Mevlâ'dan gele bir an ki
I rak durma gel severim der beni

M uhabbet çoğunun girmiş kanına
S on bir ümit *Kul Gazî*'nin canına
I smarlayıp çağirttır yanına
N azık tenli yâr koynuna kor beni (Sakaoğlu, 1980, s. 118)

Türkmen Elllerinde Yoğurt Bayramı

T ürkmen ellerinde Yoğurt Bayramı
Ü nlüdür yoğurdun şirin Gömürgen
R am olanlar sana çeker mi gamı
K azınır tarihe yerin Gömürgen

M eler anasına hep körpe kuzu
E nginde yüksekte yayılır tozu
N ergis, çiçek açar gelince yazı
E ser seher yeli serin Gömürgen

L ale, sümbül olur yüce dağları
İ çinde yoğurdun tereyağları
Y aralara ilaç gönül bağları
O luyor dostluğun derin Gömürgen

G idince yaylaya kurar çadırı
U sulü, töreyi, bilir hatırı
R ahman'ın emriyle yazar satırı
T erbiye, asalet karın Gömürgen

B ezirgan olunca düştün mü dara
A slın Oğuz'dandır ta nerden nere
Y oğurt sebilindir şu konuklara
R iyakara vermez sırrın Gömürgen

Â şık ozan gelsin vursun teline
M analı sözüne tatlı diline
I rmaklar karışsın sevgi seline
N amerde gitmez ki varın Gömürgen

A k kara koyundan sağılır sütler
H azırlanmış kova kova yoğurtlar
O tağa toplanmış nice yiğitler
Ş u koca cihanda erin Gömürgen

G elsin gönüllere tahtı kuranlar
E debi, erkanı iyi bilenler
L ehçede lisanda sevgi bulanlar
D ursun yüce dağda karın Gömürgen

İ çimizde olan baylar bayanlar
N açız *Sultan Seyyah* sizi selamlar
İ bret harmanında darda kalanlar
Z alimler her zaman sorun Gömürgen (Gomurgenli, 16.03.2023)

Aşağıdaki Mestî'ye (Sezer Aslan, 1992 doğumlu, Ankara) ait olan akrostiş şiir ise aynı zamanda muamma olarak kaleme alınmıştır. Her dörtlükteki baş harfler yan yana dizildiğinde şiir boyunca sorular eşliğinde ifade edilen muamma çözümlenerek "Adı Aşk" cevabı ortaya çıkmaktadır.

Adı Ne Dersin

A dımı sorarım divane halin
A dımı bildirmez adı ne dersin
A slımı ararım divane halin
A ğlatır güldürmez adı ne dersin

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

D ünya etrafında dönüyor onun
D ertilerde narı yanıyor onun
D iller hep adını anıyor onun
D üşeni kaldırmaz adı ne dersin

I şık saçan nice canın yüzünde
I şık mı bırakmış gülen gözünde
I srarla yalvarsan her bir sözünde
I raktır aldırılmaz adı ne dersin

A şlı astarı ne bunun kim söyler
A rdına düştü mü yakalar paylar
A b-ı hayat uman boş umut eyler
A ldatır doldurmaz adı ne dersin

Ş ekli yok şemali yoktur görünmez
Ş aşkın dolandırır bir dem yerinmez
Ş ansı olan varsa ölür sürünmez
Ş ifasın buldurmaz adı ne dersin

K albine girince *Mestî* mest oldu
K aderin cevrenden payını aldı
K açamadı er geç ummana daldı
K ıştırır öldürmez adı ne dersin (Taha Tuna Kaya Arşivi)

Bilge Doğan'ın (1989 doğumlu, Sivas / Merkez) aşağıda verilen şiiri ise akrostiş tekniğinin çok farklı şekilde uygulanmasıyla dikkat çekmektedir. Doğan, her dizinin başındaki sırasıyla birer harfi (birinci dizinin birinci harfi, ikinci dizinin ikinci harfi gibi) birleştirerek "Camı Çıkılmaz Seven Kalbin" cümlesini şiirine gizlemiştir.

Camı Çıkılmaz Seven Kalbin

Camı çıkılmaz seven kalbin aklımda
Daldım o günlere gözümü aldı
Dondurmuşum camı yaşar saklımda
Yılı devirdikçe mazide kaldı

Çıktım çıkmaz yoldan savuştum sana
Sırılsıklam aşkım akıyor kana
Sakla kollarında dermansın cana
Tutma gözyaşını salıver yana
Birtanem sıkıca sarılsan bana
Sığmaz duygularım kendini saldı

Sevgilim alnımdan silinmez yazı
Serince eserdi yüzüme bazı
Çevirirdi seven gönlüme hazı
Nefesim elimde çalıyor sazı
Salınan teline vurdukça daldı

Kanadım açıldı uçuyor yelde
Savruldum bir yere bulunmaz belde
Kaldım tek başıma yaşlarım selde
Sal beni ızdırap kalbin ip telde
Halsiz bedenime çare yok elde
Benden yarenimi topraklar çaldı (Doğın, 2023, s. 83)

4. İlk hece akrostişi: Şiirde yer alan her bir kelimenin genellikle ilk hecesindeki harflerle anlamlı bir ifade oluşturma esasına dayalı akrostiş türüdür. Aşağıdaki örnekte Âşık Mestî şiirdeki her kelimenin ikinci harfleri ile *Sözcüklere sığmıyorsun sevdiğim / Hangi lisan anlatacak sevgimi* sözünü oluşturulmuştur.

Esirindir gönlüm özlemin **acı**
Gülüşün aklımı almış deliyim
İradem benliğim istemez **hıncı**
Eğer emrin kıysa aymam **doluyum**

Ar istemem duy **en** istediğim **sen**
Evim **adın** diler ağlarım **bitsen**
İmrenir **ahıyla** **yadlar** **inlerken**
Ağat **bile** olsa **bir is** çalıyım

İndirme kaşını ansız, ölüürüm

Nara attın, sanma öce dalarım

Okunla istersen *Mesti*'n avlarım

Egenin dilberi umar dileyim (Küçük ve Yıldız, 2022, s. 36)

5. Akrostiş hükümlü koşma: Her dörtlükte veya bentte dize başı kelimeleriyle bir hüküm oluşturularak vücuda getirilir. Âşıklık geleneği içerisinde bu biçimde söylenen ilk örnek Âşık Daimî (İsmail Aydın, 1932 - 17 Nisan 1983, Erzincan / Çayırılı,) tarafından ortaya koyulmuştur. Daimî'nin şiirinde asıl metin, dörtleme tarzında olup her dörtlükte dize başlarındaki sözcükler birleştirilip beşinci dize şeklinde eklenerek yedekli bir koşma meydana getirilmiştir.

Olur

Elvanı yârine şan veren güzel

Terk eyler yadları yâr diye gezer

Terki zâr âşıklar canından bezer

Olur mecnun gibi sahrayı gezer

(Elvanı terk eyler terk-i zâr olur)

Saklamaz âşıklar sırrını yârdan

Aşkını alamaz bülbül de zârdan

Aşikâr eylerim manayı sırdan

Olur güle hayran bülbül bahardan

(Saklamaz aşkını aşikâr olur)

Güzelin kameti servi dal gibi

Âşığa sohbeti tatlı bal gibi

Zülfü yârim turnadaki tel gibi

Dâr olur sanmayın başka dâr gibi

(Güzelin âşığa zülfü dâr olur)

Gider nazlı yârim gözler kan ağlar

Onun hasretiyle tende can ağlar

Ömrü viran olur âşikan ağlar

Tarumar olur da her zaman ağlar

(Gider onun ömrü tarumar olur)

Daimi'nin hali yâre bilinse

Derdi hasretine derman bulunsa

Sad-hezar tabiple cerrah gelinse

Olur ya herkeste bir dert bulunsa

(*Daimi*'nin derdi sad-hezar olur) (Orhan, 1999, s. 216)

Âşık Daimi ile aynı tarzda Arguvanlı Basiri'nin (Hasan Basri Kılıç, 1961 doğumlu, Malatya / Arguvan / Karahüyük köyü,) de hem dörtleme hem de akrostiş hükümlü bir Şiiri vardır. Dize başındaki kelimelerle oluşturulan hüküm cümlesi, aynı zamanda yedekli dize yani 5. dize olarak tasarlanmış ve böylelikle yedekli koşma vücuda getirilmiştir.

Aşkın ataşıyla düştük bu yola

Ruhu bu diyarda verdik bir sele

Gönüle mihmanız türküyüz dile

Uğrar mı bir seher vakti bu ele

(Aşkın ruhu gönüle uğrar mı)

Vermiş bir sevdayı bu dertli başa

Ah-ı feryad ile eyler telaşa

Nalan olup döker bulanır yaşa

Ağlar mı bülbüller bu acı işe

(Vermiş ah-ı feryad nalan ağlar mı)

Aşka düşmeyende hiç gül açar mı

Niyet eden niyetinden geçer mi

Arı olan balsız suyu içer mi

Viğilar mı daldan dala uçar mı

(Aşka niyet arı viğilar mı)

Umutsuz olunmaz yoktan ileri

Gönül yâr ister mi yekten ileri

Reğinde güzellik Hak'tan ileri

Ağ var mı alında aktan ileri

(Umutsuz gönül yâ reğinde ağ var mı)

Basirî gam etme bu kadar yeter
Gönlüne bağlanmış bir bülbül öter
Beni Mecnun etti Mecnun'dan beter
Bağlar mı dağlar mı tütünüm tüter

(*Basirî* gönlüne beni bağlar mı) (Ozanlar Birliği, 2005, s. 40-41)

Âşık Bindebir'in (Yüksel Kılıç, 12.05.1960 doğumlu, Tokat / Artova) de akrostiş hükümlü bir koşması mevcuttur:

Düşer
Sevenlerin yüreğinde yağ olmaz
Gönlü engin olur yüce dağ olmaz
Sevdadan sararır yeşil bağ olmaz
Geçer sevdasından figana düşer
(Sevenlerin gönlü sevdadan geçer)

Bazen gerçek görür bazen de hayal
Bazen Mecnun olur değişmez bu hâl
Hülyadan ayrılır yok olur cemal
Geçer hülyasından cihana düşer
(Bazen gerçek bazen hülyadan geçer)

Gerçeği söylemek âşiğa haktır
Görmeyen gözlere Hak çok uzaktır
Rüyadan aymazsa büyük tuzaktır
Geçer rüyasından irfana düşer
(Gerçeği görmeyen rüyadan geçer)

Gerçek âşık belli olur hâlimden
Yürür Hak yolunda, dönmez yolundan
Deryadan bir damla düşse dilinden
Geçer deryaları ummana düşer
(Gerçek âşık yürür deryadan geçer)

Bindebir mazluma sadık yâr olur
Bakarsın bu yüzden tarumar olur
Dünyadan geçer belki dâr olur
Geçer dünyasından divana düşer

(*Bindebir* bakarsın dünyadan geçer) (Kaya, 2020a, s. 156-161)

Âşık edebiyatında en fazla akrostiş şiir yazan şair Kısaslı Sefaî'dir. Âşık Sefaî (Mehmet Acet, 1954 doğumlu, Şanlıurfa/ Kısas) 60'tan fazla şiirini akrostiş biçiminde kaleme almış ve *Köşe-i Bent* adını verdiği kitabında yayınlamıştır. Sefaî'nin akrostiş hükümlü şiirleri şekil yönünden çeşitlilik gösterir. Bunlar şöyle sıralanabilir: Dörtlükler, Sekiz Heceli Koşma Tarzında Akrostişler, On Bir Heceli Koşma Tarzında Akrostişler, Yedekli Dörtleme Tarzında Akrostişler, Sicilleme Tarzında Akrostişler. Âşık Sefaî'nin akrostiş biçimindeki şiirleri ve genel değerlendirmeleri Kaya ve Acet'in çalışmalarında mevcut olup bu incelemede kendisinden yalnızca bir örnek verilecektir (Kaya, 2020b, s. 30-43; Acet, 2021).

Yedi Ulu Ozan

O Seyyid Nesimî dara çekildi

Nesimî nin sözü zara çekildi

Darda vücudundan deri söküldü

Çekildi bir taraf seyir etti ona

Şah Hatayî Şah-ı Merdan evlâdı

Hatayî nin Safevidir devleti

Şah-ı Merdan Ali'dendir hikmeti

Evlâdı pir niyazım var sultana

Fuzulî'nin ateş sönmez özünden

Ateş yanar Kerbelâ'nın közünden

Sönmez acı yaş dökülür gözünden

Özünden ah çekti hep yana yana

Yeminî'nin dili Ali'yi söyler

Dili her dem Kur'an Şah'ı meth eyler

Ali'yi bilmeyen nebiyi n'eyler

Söyler Kelamullah sığmaz cihana

Viranî'nin dili viran otağı

Dili bülbül mekamdır dost bağı

Viran gönüllerde yanar چراğı

Otağı nda sabır eyler Süphan'a

Pir Sultan'dır yedi ulu biridir**Yedisinin** piri Bektaş-ı Veli'dir**Ulu** divan vardır mahşer yeridir**Biridir** gül attı zar etti cana**Kul Himmet'in hikmet dolu sözleri****Hikmet** inden mahrum koyma bizleri**Dolu** gönüllerde çoktur izleri**Sözleri** Şah ile Şah-ı Merdan'a**Yedi Ulu Ozan yedi Yedullah****Ulu** söz *Sefâi* Pir'e eyvallah**Ozan** ın sözünde var Kelamullah**Yedullah** ayetin okur insana (Kaya, 2020b, s. 34-35)

6. Akrostiş ayaklı koşma: Koşmanın ayağını oluşturan kafiyeli kelimelerin akrostiş oluşturması esasına uygun olarak vücuda getirilen şiirlerdir. Bindebir mahlasını kullanan Yüksel Kılıç'ın aşağıda örnek olarak verilen şiiri bu tarzda yazılmış 8 heceli bir koşmadır. Âşık Bindebir şiiri boyunca ayağın geçtiği sözcüklerin baş harflerini alfabetik olarak sıralamıştır. Ayrıca Nurettin Ozanoğlu'nun da "Edebin kısası ar dedi bana" ayağı ile başlayan 59 dörtlük hacminde aynı tarzda bir şiiri bulunmaktadır.

Var

Ne anladın şu dünyadan

"Sarardık da solduk" desen

Sanki mutlu anın mı var

"Biz belayı bulduk" desen

Geçti ömür gitti giden

"Sefaletten öldük" desen derler

Daha yaşta binin mi var

"Daha canın mı var

Hor görülür, yerilirsin

Ne holdingin ne şirketin

Hep çalışır, yorulursun

Nerde senin etiketin

Koyun gibi sürülürsün

Sırtında yok bir ceketin

Boynunda bir çanın mı var

Bacağında donun mu var

Sen hep üret beyler yerler

Aklın yetmez, zordur

"Biraz daha çalış" derler

İşin onun için ağrır başın

Nerden tanır da bilirler

Avrat yapar saç tıraşın

Kulağında enin mi var

Sanki jöle fönün mü var

Siyasiler görmez seni	Ne alıp ne satıyorsun
Seçim geçti sormaz seni	Kaderine çatıyorsun
Korkma kimse vurmaz seni	Ahırlarda yatıyorsun
Para eden gönün mü var	Sarayların hanın mı var
Her aybaşı gelir zam'ın	Dul kadından buldun eşi
Artar derdin artar gamın	Her gün yersin bulgur aş
Yıkılırsa toprak damın	Vitaminsiz döktün dişi
Ne yaparsın inin mi var	Damarında kanın mı var
Beyler neler yedi, duysan	Nere varır senin hâlin
Aç kalmazdın sende soysan	Bükülmüş genç yaşta belin
Ayakkabın yoktur giysen	Karanlıktır istikbalin
Ayağında nalın mı var	Bir aydınlık önün mü var
Ekmeğin yok aşın yoktur	Hoplar durur popçu musun
Bir dikili taşın yoktur	Trilyonluk topçu musun
Sigortan yok işin yoktur	Esrarcı mı hapçı mısın
Geleceğin sonun mu var	Bir şöhretin şanın mı var
Ayağında yarıkların	Tüter durur tezek odun
Sargıların sarıkların	“Bugün börek pişir” dedin
Benzerisin morukların	Nasıl etsin şimdi kadın
Kardan beyaz tenin mi var	Bir torbacık unun mu var
Yaya gitsen bitmez yollar	Hüso Emmi kızma bana
Kayalara n'etsin yeller	Tükenirsin yana yana
Ne tanısn seni eller	<i>Bindebir</i> de benzer sana
Sanki namın ünün mü var	Benden farklı yanın mı var (Kaya, 2020a, s. 100-101)

7. Dize başında ve sonunda akrostiş: Âşık tarzı şiir geleneğinde akrostiş şiirin hem dize başında hem dize sonlarında gerçekleştirilmesiyle oluşturulan başka bir şekli daha vardır. Aşağıda verilen örnek Zaralı Halil Topçu'ya (1965 doğumlu, Sivas / Zara / Ütük köyü) aittir. Şiir, dörtleme, akrostiş ve baş kafiye - son kafiye olmak üzere teknik yönden üç farklı özelliğe sahiptir. Bu tip şiirlere Azerbaycan âşıklık geleneğinde “Evvel-Ahir Koşma” adıyla rastlanmaktadır (Kaya, 2020a, s. 429).

Kaya Çiçekleri

Kültür deryasında çekilen kürek

Kaya Çiçekleri sevdalı yürek

Kerem-i Mevlâ'nın takdiri gerek

Kayalarda dahi verir överek

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

Ayşe Benek, Doğan, can Uğur Kaya

Adınız nam salsın güneşe aya

Atfeder lutfunuz edeple haya

Ab-ı hayat değsin böyle bir soya

Yazdınız bir ömür dillere kolay

Yorgun geçen günler yıllara kolay

Yürekteki sevda ellere kolay

Yanan külü sermek yerlere kolay

Akıp giden yıllar şahit zamana

Aşkın yolu maruz sise dumana

Âşık meyledince yüce Rahman'a

Ah çekerse dağlar gelir imana

Çar-naçar bu âlem emrine muhtaç

Çayır çimen olur her karşı yamaç

Çiçekler kayanın başında bir taç

Çeşit çeşit derde oldular ilaç

İlmin kaidesi her dem ileri

İnsanlığa rehber Adam'den beri

İlim ile amel Mevlâ'nın emri

İfade edeyim alın haberi

Çeşme etekleri olur mu kıraç

Çevreni seyredip gözünü bir aç

Çürük beyinlere n'eylesin Miraç

Çağırdı habib'i eyledi sertaç

Evlâdın akraban gurbet ellerde

Elvan elvan açar gonca güllerde

Edepli haliniz destan dillerde

Eminim ününüz yaşar illerde

Kâinata meftun bendeki merak

Koy ver nefsi Hakk'ın emrine bırak

Kapınızda olsam bir ömür çırak

Kadir Mevlâ'm sizden etmesin ırak

Lale sümbül açsın bağınız al al

Lakin aşk bağınız görmesin zeval

Leyla değil miydi Mecnun'a hayal

Lâhut-i âlemde bulunuz mahal

El açmışım çiçekleri verene

Emrine can kurban lâıyk görene

Ezelden beridir süstür evrene

Esir oldum bu bağları derene

Renk renk açar tane tane sayılır

Rüzgâr eser kokuları yayılır

Rüyalarda gören bile bayılır

Ruhlar elbet gıda alır ayılır

İnledikçe çağlar gözümün seli

İçim kan ağlıyor del'oldum deli

İmdadına yetiş Yâ Hızır Veli

İrşad eyle gel bu *Âşık Halil'i* (Kaya, 2010, s. 110-111)

8. Dize sonundaki sözcüklerde akrostiş: Akrostiş, Türk şiirinde genellikle dize başlarındaki harflerle veya sözcüklerle anlamlı bir söz grubu oluşturulmasına dayansa da bunun tam tersi şeklinde dize sonlarındaki harflerin kullanılmasıyla da meydana getirilen akrostiş şiirler görülmektedir. Dize sonlarındaki harfler yukarıdan aşağı doğru birleştirildiğinde bir sözcük, sözcük grubu, rumuz veya ibare ortaya çıkmaktadır. Bu tarzda söylenmiş olan akrostiş şiire örnek, Ermeni âşıklık geleneğinin önemli

temsilcilerinden Aşuğ Eremya Çelebi'ye aittir. Eremya Çelebi'nin aşağıda yer alan şirinde, dize sonlarındaki harflerin birleştirilmesiyle "Niaz eder kelam." Sözü'nün ortaya çıktığı görülmektedir. Aşuğ Eremya Çelebi Kömürçian'ın dize sonlarındaki harflerle inşa ettiği ve "Abri Çelebie" sözlerinin olduğu bir akrostiş şiiri daha bulunmaktadır (Bayrak, 2005, s. 281).

Ey varum ömrümün tahtuna sultan

Olur Leyli Mecnun hüsnüne bakan

Rabb'inin bun tabiyet muhabbeti

Ol eşhe yarattı cümle cihani

El u âlem halk oldu bir emrila

Heyat u memat muhtaç ihsanına

Muamer ki oldu Hakdan aslımız

Beyan ider nefesullah kitabımız

İm brader u izzetli efendime

Eşkine olmuşudum dayim teşne

Ana sebep gedalıktır ki eder yad

Sultanzade ise de görünmez bir zad

Yemi u kavim kardeş dahi akrabe

Bay içinde nebedir yahud maskare

Gine de hem olsa kâni cevahir

Bakılmaz yüzüne zira ki fakir

Yazdığım bu muhabbet ey zihni pak

Ruhime Tumacana ruyum bihak

Dua ile namem sana selam ile

Zihi izzet çelebim u sultanım

Arzen azim methin olub vallah megel

Kabul eyle bu nadirim beyti sehel

Esradetli veresin hem emanet senam sana

Ki veresin Nancizade bay Krikor'a

Nani kerim niymet kadrin v'ihsan kayım

Size bedir dedi Haktan ola dayım (Bayrak 2005: 279-280)

Sonuç

Türk edebiyatının önemli bileşenlerinden biri olan Âşık tarzı şiir geleneği, günümüzde değişerek ve dönüşerek halk kültürünün canlı bir temsilcisi ve taşıyıcı olarak yaşamını sürdürmektedir. Akrostiş şiirler bu geleneğin içinde, dil oyunlarıyla şiirin derin anlamının bir araya getirildiği özel bir yere sahiptir. Âşıklık geleneğinde şiirler genellikle saz eşliğinde söylenmektedir. Buna karşılık akrostişle gizlenmiş sözcüklerin veya ifadelerin dinleyerek tespit edilmesi oldukça güç olduğundan bu şiirlerin meydana getirilişinde geleneğin dışına çıkılarak sadece yazılı olarak üretildiği görülmektedir. Aynı sebepten ötürü akrostiş şiirlerin âşıklık geleneğinin önemli parçalarından olan irticalen söyleyişe de uymadığı söylenebilir.

Âşık tarzı şiirlerde akrostiş biçimi, şairlerin kendilerini ifade etme ve duygusal zenginlikleri okuyucuya farklı ve dikkat çekici bir teknikle iletebilme amacıyla kullanılır. Bu biçim, şairin dilin sınırlılığına meydan okuyarak harf dizileri içinde anlamı ve duyguyu ustalıkla ifade etmesini sağlar. Bu yolla, âşıklar hem dili ustalıkla kullanma becerilerini sergilerken hem de mesajlarını okuyucuya daha özgün bir şekilde ulaştırmaktadır. Akrostiş şiirler, bir taraftan kısıtlı harf kullanımı imkânları içinde anlamı ve duyguyu yaratıcı bir şekilde ifade ederken diğer taraftan metne estetik ve ritmik bir boyut kazandırır. Bu özgün aktarım ve estetik öğeler, âşıkların ifade etmek ve vurgulamak istedikleri mesajları okuyucunun daha etkin bir şekilde anlamasına, şiire daha fazla dikkat ve ilgi göstermesine olanak tanımaktadır.

Âşık tarzı şiir geleneğinde akrostiş tarzı, tespit edilen şiirler değerlendirildiğinde yedi farklı başlıkta incelenebilir. Bunlar sırasıyla şunlardır: elifname ve alfabe düzeninde şiirler, dize başındaki harflerle kişi adı oluşturulan akrostiş şiirler, cümle akrostişler, ilk hece akrostişi, akrostiş hükümlü koşma, akrostiş ayaklı koşma, dize başında ve sonunda akrostiş, dize sonundaki sözcüklerde akrostiş. Elifname ve alfabe düzeninde yazılan şiirlerde harfler alfabetik sıraya göre dizilerek anlam oluştururken, cümle akrostişlerinde anlamlı cümleler ve ifadeler yaratılır. Akrostiş hükümlü koşmalar ve ayaklı koşmalar ise koşma türündeki şiirlerin akrostiş biçimine uyarlanmış örnekleridir. Bu çeşitlilik, âşıkların yaratıcılığını daha da zenginleştirir ve farklı temaların farklı biçimlerde işlenmesine imkân sağlar.

Âşık edebiyatı içerisinde, 60 tane şiirle, akrostiş biçiminde en çok şiir üretmiş olan şair Kısaslı Âşık Sefaî'dir. Sefaî'nin şiirleri arasında çok farklı teknikle uygulanmış akrostiş örnekleri bulunmaktadır. Şekil bakımından âşık edebiyatında en çok kullanılan akrostiş uygulaması ise elifnamelerdir. Tespit edilmesinin kolaylığından ötürü bu tarzda yazılmış çok fazla şiir örneği mevcuttur. Akrostiş uygulaması

sadece Türk halk edebiyatı içinde kalmayıp özellikle Doğu Anadolu âşıklarına öykünerek şiirler ortaya koymuş olan Ermeni aşuklarında da görülmektedir. Akrostiş biçiminin âşıklık geleneği içinde varlığını sürdürüyor olması, farklı alanlarda da kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Günümüzde akrostiş tekniği, düğün davetiyelerinden taraftar marşlarına, mezar taşlarından reklam metinlerine kadar halkbilimini ilgilendiren pek çok alanda kullanılmaktadır. Bu duruma göre akrostiş tarzı söyleyişin sadece edebiyatın değil, halk kültürünün bir parçası olarak da varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

Kaynakça

- Acet, M. (2021). *Köşe-i Bend: Şiirler*. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Açıköz, N. (2002). Muğla'da Eski Yazı Akrostişli Bir Mezar Taşı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8).
- Akrostiş. *Türk dili ve edebiyatı ansiklopedisi: Devirler/ isimler/ eserler/ terimler*, C. 4. (1977). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Arslan, M. (2018). *Mihri Hâtun Dîvânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Batıslam, H. D. (2021). Lisân-ı Pepegî (Kekeme Dili) ile Yazılmış Bir Elifnâme Örneği. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature, Prof. Dr. İ. Çetin Derdiyok Armağan Sayısı*, 964-976.
- Bayrak, M. (2005). *Alevî-Bektaşî Edebiyatında Ermeni Âşıkları (Aşuğlar)*. Öz-Ge Yayınları, Ankara.
- Boyras, Ş. (2010). *Furkanî'nin Şiir Evreni Bağlamında Bir Monografi Denemesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (1998, July 20). *acrostic*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/acrostic>
- Doğan, B. (2023). *Kabuğundan Saçılan İnciler*. Sivas: Vilayet Kitabevi.
- Dilçin, C. (1983). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gökçimen, A. (2010). Türkmen Edebiyatında Elifname. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17 (43), 105-120.
- <https://gomurgenli.tr.gg/RAMAZAN-KABAKTEPE-h-DEN-%26%23350%3B%26%23304%3B%26%23304%3BR.htm> (Erişim tarihi: 16.03.2023)
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Kitapları.
- Kaya, D. (2002). Sivashlı Cefâî'nin Baş Kafiye Şiirleri. *Millî Folklor*, 14 (54), 107-110.
- Kaya, D. (2009). *Sivas Halk Şairleri I*. Sivas: Sivas Valiliği Yayınları.
- Kaya, D. (2010). *Kaya Çiçekleri*. İstanbul: Vilâyet Yayınları.
- Kaya, D. (2020a). *Türk Dünyası Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Kavramları ve Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaya, D. (2020b). Kısaslı Âşık Sefâî'nin Akrostiş Hükümlü Şiirleri. *Bilimsel Eksen*, (30), 30-43.
- Küçük, A. ve Yıldız, İ. (2022). *Kalırsa Söz Kalır / Sezer Aslan (Âşık Mestî): Hayatı-Sanatı-Eserleri*. Çanakkale: Paradigma Yayınları.
- Orhan, Y. A. (1999). *Âşık Daimî Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ozanlar Birliği Kültür Derneği Şiir Antolojisi*. (2005). Ankara.
- Özen, K. (1983). *Güldâne*. Sivas.
- Öztoprak, N. & Özkat, M. (2021). Hâfız Cemâlî'nin "Silisile-nâme-i Tarikat-ı Aliyye-i Uşşâkî" Adlı Muvaşşah Manzumesi. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 26 (26), 448-490.

- Öztoprak, N. (2006). Bursalı Feyzi Efendi'nin Elifnameleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 35 (35), 135-167.
- Sakaoğlu, S. (1980). *Sarıçiçek-Sivash Âşık Kul Gazi*. Erzurum: Ticaret Matbaası.
- Tanpınar, A. H. (2001). *Yahya Kemal*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tavukçu, O. K. (2008). Muvaşşah (Akrostiş). *Kültür Tarihimize Gizli Diller ve Şifreler*, ed. Emine Gürsoy Naskali – Erdal Şahin, 220-235. İstanbul: Picus Yayınevi.
- Temizkan, M. (2007). *Türk Edebiyatında Harf Şiirleri ve Elif-nâmeler*. İzmir: Külcüoğlu Kültür Merkezi Yayınları.
- Yekbaş, H. (2012). Divân Şairinin Sessiz ve Gizli Anlatımı: Muvaşşah. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3), 2649-2700.
- Zencir, A. (2018). *Âşık Dursun Burhani'nin Şiirlerindeki Söz Varlığı*. İstanbul. (İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi).

35. Developing the spatial thinking skill scale in the scope of social studies teaching

Veysi AKTAŞ¹

Ali YILMAZ²

Genç Osman İLHAN³

APA: Aktaş, V. & Yılmaz, A. & İlhan, G. O. (2023). Developing the spatial thinking skill scale in the scope of social studies teaching. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 610-623. DOI: 10.29000/rumelide.1379200.

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine the spatial thinking skills of secondary school students. The study group of the research consists of 700 5th, 6th, 7th and 8th grade students, who are educated in about 10 schools. During the development of the scale created within the scope of the social studies course curriculum, the relevant literature was scanned. A pool of 36 items was created within the framework of expert opinions, the number of items in the scale was reduced to 14 and a 5-point Likert-type draft scale was developed. The created STS (Spatial Thinking Skill) scale was piloted to 5 students separately from the study group, and some expressions that were not understood were arranged and finalized. As a result of the factor analyzes carried out to ensure the construct validity, it was seen that the STS scale consisted of 4 factors. The Cronbach Alpha coefficient was calculated to ensure the reliability of the scale, which was shaped as 14 items by factor analysis and 0.91 value was found. It can be said that the STS scale can be used in scientific research as a result of examining detailed expert opinions, examining the feedbacks from the study group, performing factor analyzes and revealing the validity/reliability coefficients. Using the STS scale developed in the current study, students' skill development can be examined from various perspectives.

Keywords: Spatial Thinking Skill Scale, Validity, Reliability, Social Studies Teaching, Middle school

Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında uzamsal düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme becerilerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu yaklaşık 10 okulda öğrenim gören (700 kişi) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında oluşturulan ölçeğin geliştirilmesi sırasında ilgili literatür taranmıştır. Uzman görüşleri çerçevesinde 36 maddelik bir havuz oluşturulmuş, ölçekteki madde sayısı 14'e düşürülerek 5'li Likert tipi taslak

¹ Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi (İstanbul, Türkiye), veysiaktas7@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5174-7505 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379200]

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi (İstanbul, Türkiye), ayilmaz@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1810-943X

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi (İstanbul, Türkiye), gosman.ilhan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4091-4758

ETİK: Bu makale için Marmara Üniversitesi, EBE, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığınca 02.12.2021 tarihli, 163463 sayılı kararlar ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

ölçek geliştirilmiştir. Oluşturulan STS (Uzamsal Düşünme Becerisi) ölçeğİ çalışma grubundan ayrı olarak 5 öğrenciye pilot olarak uygulanmış, anlaşılmayan bazı ifadeler düzenlenerek son şekli verilmiştir. Yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizleri sonucunda STS ölçeğinin 4 faktörden oluştuğU görülmüştür. Faktör analizi ile 14 madde olarak şekillenen ölçeğın güvenirlüğını sağlamak amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve 0,91 değeri bulunmuştur. Detaylı uzman görüşlerinin incelenmesi, çalışma grubundan gelen geri bildirimlerin incelenmesi, faktör analizlerinin yapılması ve geçerlik/güvenilirlik katsayılarının ortaya konulması sonucunda STS ölçeğinin bilimsel araştırmalarda kullanılabileceğİ söylenebilir. Bu çalışmada geliştirilen STS ölçeğİ kullanılarak öğrencilerin beceri gelişimleri çeşitli açılardan incelenebilmektedir.

Anahtar kelimeler: Uzamsal Düşünme Becerisi Ölçeğİ, Geçerlik, Güvenirlik, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğİ, Ortaokul

Introduction

Social studies is one of the fundamental courses that provide support for students to overcome the adaptation process to social life and encourage them to display reflective behaviors over the concept of time. In addition to these, the relationship between space and human is of great importance in the social studies course. It enables students perceive the place they live in and interact with their physical environment.

It is possible to evaluate most of the things in our immediate environment with a spatial contact. As a matter of fact, it is not possible to analyze and interpret an event without a spatial situation. Natural disasters, economic activities, political crises, global problems, etc. are dependent on the place where they arise. It can be said that individuals who can use spatial thinking skills can establish a healthy connection between existence and place, learn relevant geographical concepts and deal with events in the context of causality (Ministry of National Education [MNE], 2005; Association of American Geographers [AAG], 2014).

NRC (2006, p. 12) defines spatial thinking skills as “cognitive processes consisting of the knowledge of spatial concepts, the use of representational tools, and reasoning processes”. In this definition, in which modern geographers are in agreement, it can be said that the space is seen as a place that is the subject to an integrative and scientific approach and is also valued geographically (Ünlü and Yıldırım, 2017, p. 24).

Some of the behaviors related to spatial thinking are as follows (Köşker, 2012, p. 162):

- ✚ Perception, recognition and understanding of space,
- ✚ Determining the location,
- ✚ Memorization of spatial information,
- ✚ Locating and describing it.

Metoyer & Bednarz (2017, p. 25), who produced important studies in terms of spatial thinking skills, emphasized that spatial thinking is in a positive relationship with many sciences, including geography and history.

The relationship between spatial thinking skill and time perception and chronological thinking skill is important. As a matter of fact, many thinkers and researchers have argued that the relationship between

time and space is based on solid foundations. Köktürk (2017, p. 384) tried to clarify this by commenting on the situation in question as follows: "Can time and space both be a pattern derived from the existence of being? When we say, think or assume that it exists, it is always time in space... It is as if space is placed on the foundation, time is seen as its primary actor. Accordingly, time is the actor of space." Thus, it can be stated that the concept of time is associated with and based on space. It can be said that considering the works without associating them with time will lead to an incomplete evaluation. It is important to examine the historical value of an object, building, tree, location, or location supported by a map or sketch.

The 2005 Social Studies Curriculum (SSC), in which a skill-based teaching approach was accepted, included three spatial thinking skills: perceiving the space, observing and perceiving change and continuity (MNE, 2005). When it comes to 2018, the need for significant change and updating has emerged for SSC. In this new program, it is important to acquire the main skills and competencies specific to the field of social studies identified in the "Turkish Qualifications Framework". In this context, it was seen that the number of sub-skills directly related to the skill in question was increased by aiming to develop spatial thinking skills. The new skills added to the program that were not included in 2015 but were updated in 2018 can be listed as follows (MNE, 2018): map literacy, location analysis, environmental literacy skills. Thus, a total of six sub-skills were included under the umbrella title of spatial thinking skills in the updated SSC.

The perception skill of space

SSC included the ability to perceive the space as an objective for spatial perception and evaluation of the living place (MNE, 2005). Many tangible or digital materials such as graphics, photographs, globes, maps, GPS, Google Earth can be used to develop the ability to perceive space. Learning the bird's-eye view of the living place through various signs, symbols and visual aids contribute to permanency in learning (Oruç & Akgün, 2010, p. 52). Also, graphics and photographs can give the opportunity to make healthier analyses in quantitative dimension to the perception of the subject and space. Based on the determination that the sphere will have a facilitating effect on the learning of geographical terms, it is possible to support students' concrete learning with three-dimensional thinking with this material.

Upon examination of the definition of space, which has been shaped as "a container in which events take place but cannot be directly associated with the occurrence of these events," is examined, it is understood that the space should be handled not only in terms of physical and external qualities, but also from a human perspective (Öztürk, 2012, p. 266).

Map literacy skill

It can be said that map literacy has an important contribution to the development of spatial perception for in-school and out-of-school learning activities, making the association of space-event-situation, and analyzing the formation of geographical events in the context of causality (Alımlı, 2007, p. 61).

Map literacy, which can be expressed as a geographical skill, can be said to have a wide area of use, since it serves many disciplines. For example, the use of a map of a region by a teacher who teaches the subject of ecosystem in a science lesson and explaining the existence-space relationship to the students on this map shows that map literacy skills can be used (Akengin, Tuncel, & Cendek, 2016, p. 61). The use of maps that reflect the boundaries of the state in physical and political dimensions can provide important

services in order to effectively analyze the establishment-rise-collapse phases of a state in the history lesson. It should be remembered that some prerequisites are also necessary for acquiring map literacy. The name of the maps, which should be plain in terms of content and clearly reflect the subject on which it focuses, should be of a quality that will serve its current purpose. The maps, which are important to determine according to the class and student level, are clear to read, and the legend on which the symbols are shown should also be explanatory. Correctly reading, interpreting and interpreting a map prepared in accordance with the purpose will contribute to the development of map literacy skills (Karagözoğlu 1966, p. 110-111).

Ability to perceive time and chronology

The SSC, which was updated in 2018, gave extensive coverage to the ability to perceive time and chronology. The ability to perceive time and chronology, which is one of the skills aimed to be acquired in many learning areas in the social studies course in primary and secondary schools, will support children in making sense of the phenomena and events between the past and the present (MNE, 2018). Sub-skills related to the ability to perceive time and chronology are as follows (MNE, 2005):

- ✚ Creating a timeline
- ✚ Distinguishing times (past, present and future)
- ✚ Interpret data in the timeline
- ✚ Using time expressions correctly
- ✚ Get calendar information
- ✚ Make a chronological order

It will be discussed how time, which is an abstract expression, will turn into a more concrete form through the activities to be done. Rather than putting the sequence of events in a chronological order, the timeline, time capsule, etc. It may be possible to develop this skill with methods and techniques that will appeal to many visual, auditory and tactile senses and encourage creativity. In order for this skill to turn into a permanent form and develop, there is a need for the coordination of the family, the environment, the school, that is, the formal or informal environments. With the healthy development of time perception throughout a process, the student will be able to evaluate the past consciously and from a scientifically correct perspective.

In Şanlı's (2021) research titled "Developing the Spatial Thinking Skill Test", it was aimed to develop a test to reveal the spatial thinking skills of pre-service teachers. According to the findings of the research in line with the analysis of the statistical data, it has been determined that the reliability and validity of the aforementioned test is sufficient to measure the spatial thinking skills of social studies and geography teacher candidates.

Lee (2005) used spatial thinking skills and cognitive mapping tests in his study named "Effect of gis learning on spatial ability.". In line with the data obtained, it can be said that GIS supported teaching is effective in developing students' spatial thinking skills and spatial problem-solving skills.

Considering the findings of Jo (2011)'s study titled "Fostering a spatially literate generation: Explicit instruction in spatial thinking for preservice teachers", it can be said that the experimental application is quite effective in the development of the participants' knowledge about spatial thinking.

Lee and Bednarz (2012) conducted a study called “Components of spatial thinking: Evidence from a spatial thinking ability test.” for students from different education levels. It was determined that the ANOVA, reliability and internal consistency test values related to spatial thinking skills were at a sufficient level. On the other hand, according to the research findings, it was observed that spatial thinking skills increased from secondary school level to higher education level.

In light of the relevant literature, it has been determined that there is no scale to reveal the spatial thinking skill levels of secondary school students. In this context, it was foreseen that such a scale would be useful in terms of indicating how the spatial thinking skills, which are also included in the Social Studies Curriculum, are reflected in the eyes of the students.

Method

The aim of this research is to develop a scale to measure the spatial thinking skills of secondary school students. Within the framework of this purpose, the steps of scale development were followed in order of literature review, item pooling, elimination, pilot application, data analysis, revision, application, data analysis and finalization of the scale.

Population and sample

The population of the research consists of 5,6 and 7th grade students in Istanbul. The sample of the research consists of 720 students studying in 20 secondary schools in Istanbul in the first semester of the 2021-2022 academic year. In this study, the sample was determined in accordance with the convenient sampling method. Appropriate sampling is based on those who are available in the neighbourhood, easily accessible and voluntary. The type of settlement, socioeconomic and cultural level of the families, environmental conditions, school types were taken into consideration in choosing the sample. It has been predicted that the sample in question has various qualities and will represent the universe correctly. The draft of the prepared scale was applied to secondary school students on a voluntary basis.

Scale development process and data analysis

In order to prepare a test to measure students' spatial thinking skills, firstly, the explanations about map literacy, time and chronology perception skills and spatial perception skills in the current SSC content were analysed. On the other hand, it was determined that the 6th grade social studies textbook contains very limited visuals, texts and activities related to the development of spatial thinking skills. In addition, the limited opportunities provided by the school and the limited ability to encourage spatial thinking in children through various activities led the researcher to reveal how the level of the skill in question is in the eyes of the students. As a matter of fact, analysing a place correctly is related to knowing the history and geographical features of the place in question. In Unit 3, in addition to perceiving space and map literacy, the ability to perceive time and chronology was added. Thus, the student who will be able to read the sketch/map of the place where he/she is located and at the same time perceive the place and obtain comprehensive information about the history of the place he/she analyses will provide a multidimensional learning experience.

Before developing the Spatial Thinking Skill Scale, the current spatial thinking skills scale table on the official website of the American National Research Council (NRC, 2006) was examined. In addition, the scale items developed by Şanlı (2021) and Şanlı and Sezer (2019) were analyzed in detail.

In the process of developing the Spatial Thinking Skill Scale, Turgut and Baykul (2010)'s test development steps were taken into account. In this context, first of all, the purpose of the said skill scale has been clarified by limiting it. The purpose of the test is to create a scale to determine the spatial thinking skill levels of social studies students. Then, the qualities to be measured by the test were determined. The draft version of the scale, in which the expressions emphasizing the ability to perceive time and chronology in addition to spatial perception and map literacy were used, was prepared in accordance with the level of the target student group. In addition, the decisions of SSC (MNE, 2018), the American National Research Council (NRC, 2006), and the reports of Bednarz and Lee (2019) were taken into consideration. A pool of items to be included in the scale was created through the questions in the test. With the measurement and evaluation of 36 draft questions, a team of experts in the field of linguistics was provided to analyze and scrutinize. Questionnaires containing errors in spelling were revised in line with expert directives. Existing items in the scale were examined in detail. A draft form was created and it was used in the pilot application.

In order to collect data within the scope of the research, the scale was applied to the students on the online platform. The application process of the test, in which each question was answered mandatory, took an average of 15 minutes. Descriptive analysis was used to analyze the scores obtained as a result of the test. Item analysis was performed to determine the discrimination and difficulty levels of each existing item in the test. The KR-20 internal consistency coefficient was calculated and the reliability level of the test was determined by the test-retest method. In the discriminant validity analysis, the scores of the participants in the lower and upper groups of 27% were compared with the t-test. In addition, double consistency coefficient was calculated in order to examine the sequencing and classification validity of the test.

After scanning the relevant national and international literature within the scope of the research, the scale, which was brought into draft form, was sent to a total of six faculty members working at different universities in order to make a detailed analysis and evaluation. The faculty members to whom the draft version of the scale was sent were field experts and conducted studies related to spatial thinking skills. The spatial thinking skill scale, which was updated in line with expert opinions, gained its final form after the pilot application. After the skewness and kurtosis values were analyzed, their normal values were examined. The validity and reliability study of the scale was also completed during the process. In order to reveal the construct validity of the scale, EFA and CFA were performed. Cronbach's Alpha and test-retest analyzes (0.91) were used to determine the reliability ratio. Thus, the spatial thinking skill scale was brought ready to be applied to students.

Results / Findings

The scale was prepared by the researcher. For the items, the relevant literature was searched, expert opinion was taken, and 18 items were determined at the beginning. Validity and reliability analyze of the scale were performed.

Exploratory factor analysis

The first step was to perform Exploratory Factor Analysis (EFA) while developing the scale is. EFA, beyond variable reduction and naming the resulting factors, tests whether the factors that emerge as a result of factor analysis are similar to the structures of the theory. In other words, EFA is done in order

to question whether the indicators gathered under a certain factor are the indicators of the theoretical structure.

The Spatial Thinking Skill Scale was subjected to EFA analysis twice. The first of these is the initial state of the scale. The scale was originally designed with 18 items. This scale was rotated twice, and item load values and variance analyzes were performed. Items with factor loading values below 0.45 were excluded from the scale. During the rotation, attention was paid to the common factor variance and the difference between the highest load value of the items and the value after this value. Items with the mentioned difference less than 0.10 were removed from the scale.

After the rotation and subtraction of the scale items, it was subjected to expert opinion again, the scale was reapplied with 14 items and EFA analysis was performed. The analyzes presented below are given for the 14-item STS (Spatial Thinking Skill) Scale.

For EFA, first of all, normality tests are performed. If the skewness-kurtosis values of the obtained data are below 1, it indicates that the data set has a normal distribution. The positive result of the normality test indicated the suitability of the data set for EFA tests.

The first values to look for for EFA after normality tests are the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Sphericity test results. KMO takes values between 0 and 1. KMO values above 0.5 as a result of the analyzes indicate that the scale is suitable for factor analysis (Field, 2009). On the other hand, Büyüköztürk (2008, p. 126) emphasizes that if the values of the KMO test are high at 0.60 and the Barlett test gives significant results, the data are suitable for factor analysis.

The KMO and Barlett values for the Spatial Thinking Skills Scale are presented in Table 1.

Table 1. KMO and Barlett Values

Kaiser-Meyer-Olkin KMO Sampling Competence		.773
Test of Barlett Sphericity	Chi-square test	586.993
	Sd	105
	P	.000

The KMO value given in Table 1 and greater than 0.5 indicates that the data set is suitable for factor analysis. In addition, the statistically significant p value of .000 (<0.05) and the chi-square value of 586.993 show that the Bartlett test is significant. The scatter plot of the STS Scale is given in Figure 1.

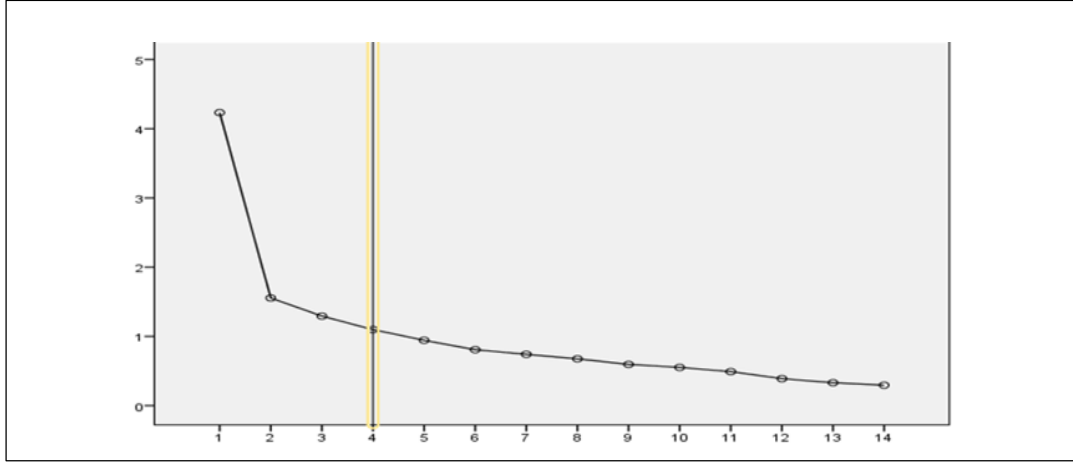


Figure 1. Scatter Graph

Upon examination of the scatter graph presented in Figure 1, it is seen that the sharp descent started to decrease at the value of 2, and then flattened to a large extent after 4. In addition, it was observed that the load values of the factors started to decrease after the 4th factor (shown in the Total Variance Values Table). The identified 4 factors were accepted as they point to the 4 dimensions mentioned in the literature on STS.

As indicated in Figure 1, it is seen that the load values of the factors are above 0.55. Only the second item has a charge value of 0.534. For this value to be acceptable, the sample size is expected to be over 120. Since the data obtained for the EFA analyzes has a sample size of 142, item 2 can also be accepted. Considering the Table 2 presented below, it is understood that the factor loadings of the items are within acceptable limits, explaining the factor at least well.

Table 2. Table of Total Variance Values

	1	2	3	4	Overall Variance
1. Item				.674	.534
2. Item		.534			.463
3. Item		.703			.567
4. Item		.554			.421
5. Item		.697			.495
6. Item			.856		.754

7. Item		.797	.626
8. Item		.668	.609
9. Item	.720		.649
10. Item	.853		.721
11. Item	.725		.600
12. Item	.709		.528
13. Item	.524		.446
14. Item		.819	.764

The common variance value presented in Table 2 is the rate at which each item explains the variance in a common factor. When the table is examined, it is seen that these rates vary between 0.421 and 0.764. The mentioned values show that the variance explanation of the items is good.

EFA analyzes showed that the scale has 4 factors. The first factor consists of 5 items, the second factor consists of 4 items, the third factor consists of 2 items and the fourth factor consists of 3 items. The scale includes 14 items in total. The variance explained by the factors is presented in Table 3.

Table 2. Variance Values Explained by Factors

	Factor 1 (Contribution to Understanding)	Factor 2 (Time and Chronology)	Factor 3 (Association)	Factor 4 (Transferring)	Total
Number of Items	5	4	2	3	14
Explained variance	30.233	11.105	9.236	7.842	58.416
Realibility co- efficient (α)	.888	.902	.831	.819	.915

Analyzing Table 3, it is seen that the variance values for the 4 factors are explanatory at the rate of 58,416%. In other words, 4 factors have more than 50% explanatory variance value, which is the acceptable value. In addition, it is noteworthy that the Cronbach Alpha values of each factor are above

the lower limit of reliability (0.8). The total reliability coefficient of the four factors is 0.915. The mentioned values show that the scale is reliable.

Confirmatory factor analysis

After the STS scale was subjected to Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis was used to test the scale structure. Confirmatory Factor Analysis (CFA) tests the relationships between items and the relationship of items to factors more regularly. Thus, the items can be examined under the factors most closely related to them.

Within the scope of CFA, factor loading and t values of all items in the scale were checked first. The t value of all 14 items in the scale was found to be greater than 1.96 and statistically significant. The mentioned values ensured that all of the scale items were retained.

Four main factors were determined for the STS Scale used in this study. In CFA, multiple agreement indexes are tested between items and factors. In the table given below, the expected value ranges for compliance and the values obtained as a result of the analysis of the STS Scale are given (Table 4).

Table 4. Confirmatory Factor Analysis

Index type	Acceptable value	Value for STS
χ^2 / ss	≤ 2.5 perfect fit (small sample) ≤ 3 perfect fit (big sample) ≤ 5 medium fit	1.19
GFI	≥ 0.9	0.92
AGFI	≥ 0.9	0.88
NNFI	≥ 0.95	0.97
NFI	≥ 0.9	0.90
CFI	≥ 0.9	0.98
RMSEA	$\leq 0,05$ perfect $\leq 0,06-0,08$ good $\leq 0,10$ weak fit	0.037
RMR	$\leq 0,05$ perfect	0.046
SRMR	$\leq 0,08$ good fit \leq exists, it is requested to approach 0. \geq exists, it is requested to approach 1.	0.057

Considering the conformity values given in Table 4, it is seen that the 4-factor structure for the Spatial Thinking Skill Scale is in harmony. DFI, NNF, NFI, CFI, RMSA, RMR and SRMR values were found to be in the acceptable range.

The chi-square value given at the top in Table 4 is used to determine whether there is a difference between the covariance matrix indicated by the model and the covariance matrix obtained from the sample. The chi-square value is not expected to be statistically significant. However, since the chi-square value of the sample size is significant, the ratio of the chi-square value to the degree of freedom is used in the covariance explanation. The ratio of the chi-square value to the value of freedom for the STS Scale is 1.19. Since this value is less than 2.5, it can be said that it is a perfect fit for covariance analysis.

Another value to consider for CFA is RMSEA (Root Mean Square of Approximation). This value indicates the conformity of the model parameters to the universe covariances. It is seen that this value is below 0.05 (0.037) for STS. This value shows that the model parameters are in perfect agreement with the universe covariances.

Another conformity criteria for DFA are RMR (Root Mean Square Residual) and SRMR (Standard-ized Root Mean Square Residual). Looking at Table 4, it is seen that these values fit quite well within the expected ranges.

Within the scope of fit indices, GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NFI (Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) values are tested. Among these values, GFI tests two model comparisons and AGFI tests the modified version of this comparison. A value greater than 0.9 indicates a very good fit, and a value between 0.8 and 0.9 indicates a good fit. Having an AGFI value of 0.88 can be interpreted as a good fit in the variance covariance test (Kline, 2005).

The comparative fit index tests the comparison between the model produced with latent variables and the proposed model, and if it is greater than 0.9, it indicates a very good fit. The fact that this value is 0.98 for STS indicates compliance. Chi-square tests of the independence model produced with latent variables are checked with NFI and NNFI. The normed and non-normed indices (NFI and NNFI) are expected to be greater than 0.9 and 0.95, respectively. These values indicate perfect fit. It is seen that the NFI value for MDB is 0.90 and the NNFI value is 0.97 (Table 4). When interpreted together with the CFI, these values can be interpreted as the matrix produced with the latent variables does not disturb the harmony of the proposed model.

The CFA diagram of the STS Scale is given in Figure 2. Considering the compatibility of 14 items with the factors in total, it is seen that there is no value that needs to be revised, and each item is in harmony with the designed factor.

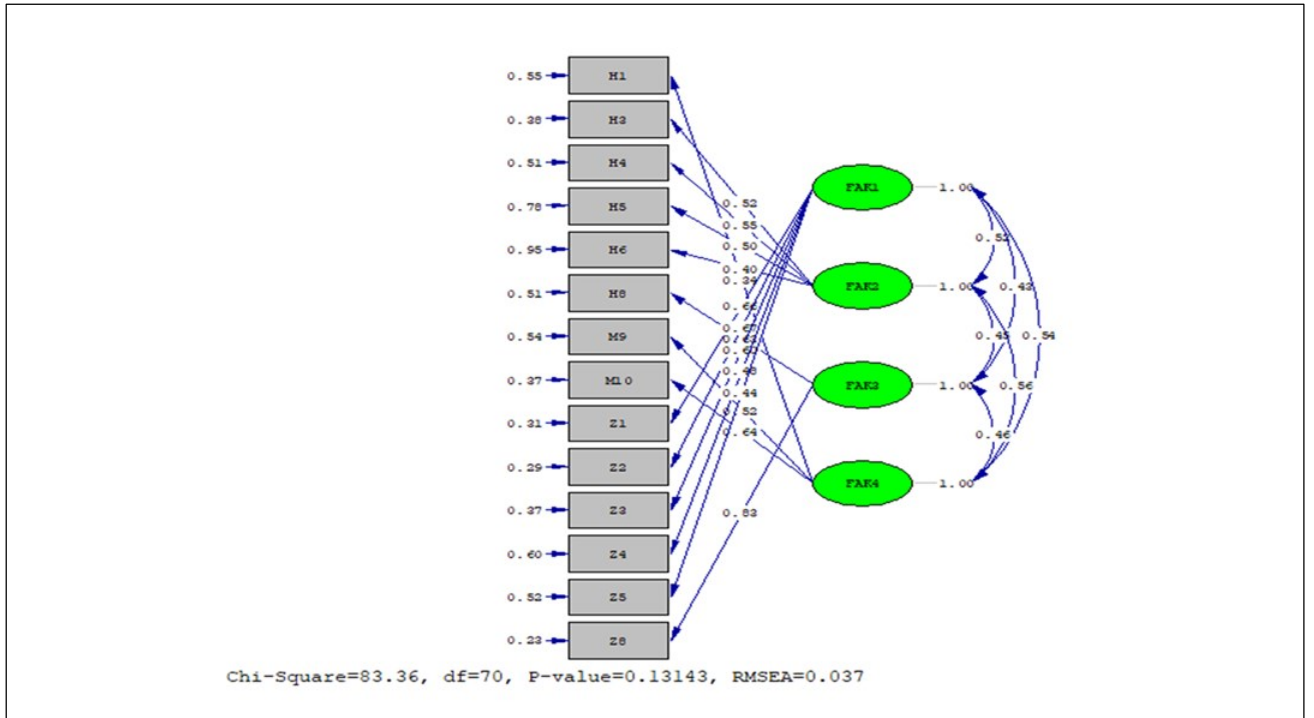


Figure 2. CFA Diagram

Referring to Figure 2, the accuracy of the fit indices and tests given above can be seen. The suggested factors are in line with the distribution of 14 items in the scale. In other words, 14 items in STS explain the 4 suggested factors in a meaningful way.

Discussion and Conclusion

In this study, it was tried to develop a scale to measure the spatial thinking skills of secondary school students. Thus, it is aimed to contribute to the relevant field by developing a valid and reliable scale. The final scale, studied with 700 students in total, consists of 14 items.

The KMO coefficient of the scale was 773 and the Bartlett's significance test result was 0.00. According to these results, it has been determined that the data in question is suitable for factor analysis and that the data obtained from the sample is close to the normal distribution (Bayram, 2015).

The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.91. This result reflects that the scale has a high degree of reliability. It can be said that parallel results are found in the literature (Büyüköztürk, 1997; Şanlı and Sezer, 2019; Çetinkaya and Hatay Uçar, 2019; Şanlı, 2021).

Considering the relevant literature, it is noteworthy that there is no scale that measures the level of spatial thinking skills in the classroom or out-of-class teaching process of secondary school students within the scope of social studies course. It is important to analyze the spatial perception, perception of time and chronology, and map literacy skills with data collection tools apart from qualitative research methods such as observation and opinion. It can be said that Spatial Thinking Skill Scale, which is a quantitative data collection tool, is also important in supporting qualitative data in studies to be carried out for students. It is thought that this scale, which was developed within the scope of the research, will provide important data to teachers and researchers who carry out skill-based teaching processes. It is

expected that the data to be obtained through the scale will provide predictive analyzes about the level of students in the context of these skills. As a result of the studies, it is foreseen that the researchers will include the data they will take from a scale with reliability and validity in their findings, contributing to the scientificness of their research.

Suggestions

This scale, which was developed with 14 items and 4 factors, can be retested with different sample groups to increase its reliability and validity. On the other hand, it can be suggested that this scale be reconsidered by considering the Life Studies Curriculum and the developmental characteristics of primary school students.

References

- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). The social sciences teachers' opinions about developing map literacy of students. *Marmara Geographical Review*, (34), 61-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/24661/260863> at 14.12.2021.
- Alımlı, E. (2007). *Map use and map awareness* (Unpublished master's thesis), İstanbul Technical University, Institute of Science and Technology, İstanbul
- Bayram, N. (2015). Data analysis with SPSS in social sciences. Bursa: Ezgi Bookstore.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Development of anxiety scale for research. *Journal of Educational Management in Theory and Practice*, 3(4), 453-464.
- Çetinkaya, S. & Hatay Uçar, F. (2019). Investigation Of Middle School Students' Attitudes Towards Social Studies: A Study of Developing a Scale. *Kastamonu Education Journal*, 27 (1), 25-35. DOI: 10.24106/kefdergi.2236
- Field, A. (2009). *Discovering statistics Using SPSS*, London, 647-660.
- Jo, I. (2011). *Fostering a spatially literate generation: Explicit instruction in spatial thinking for preservice teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas. <https://oaktrust.library.tamu.edu/adresinden> 22.12.2021 tarihinde erişildi.
- Karagözoğlu, A. G. (1966). *Social studies teaching in primary schools*. Ankara: MEB Publications.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and assessment*. Sage Publications.
- Köktürk, M. (2017). *Philosophical inquiry into time*. İstanbul: Ötüken.
- Köşker, N. (2012). Thoughts of prospective class teachers on their spatial cognitive adequacy, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 161-173. <http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/412/kosker>. Retrieved from 09.12.2021.
- Lee, J., & Bednarz, R. (2012). Components of spatial thinking: Evidence from a spatial thinking ability test. *Journal of Geography*, 111(1), 15-26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221341.2011.583262> adresinden 22.12.2021 tarihinde erişildi.
- Lee, J. W. (2005). *Effect of gis learning on spatial ability*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas. <https://www.proquest.com/openview/739efd8d6d9a9e067934efab8079375d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden 22.12.2021 tarihinde erişildi.
- M.E.B. (2018). *Social Studies Teaching (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6,7. Sınıflar) Program*. MEB Board of Education and Discipline, Ankara. <Http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Programdetay.Asp?Pid=354> retrieved from 09.12.2021.

- Metoyer, S., & Bednarz, R. (2017). Spatial thinking assists geographic thinking: Evidence from a study exploring the effects of geospatial technology. *Journal of Geography*, 116(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1175495>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005b). *Primary school social studies lesson 6-7. classes syllabus and guide (draft Printing)*. Ankara: MEB.
- National Research Council (2006). Learning to think spatially. Washington DC: National Academy Press. <https://doi.org/0.17226/11019>.
- Oruç, Ş., & Akgün, İ.H. (2010). The acquisition level of graphic reading skills of elementary social studies 7th grade students. *International Eurasian Journal of Social Sciences*, 1(1), 51- 58.
- Öztürk, M. (2012). Geography teachers' perceptions of postmodern geography, *Education and Science Journal*, 37 (166), 262-274. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1568> at 13.12.2021
- Şanlı, C. & Sezer, A. (2019). Teaching spatial thinking through geography disposition inventory: a validity and reliability study on its Turkish adaptation, *Aegean Geographical Journal*, 28 (2), 213-225. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ecd/issue/50833/582932>
- Şanlı, C. (2021). Developing a spatial thinking ability test. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(43), 1-18.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Measurement and evaluation in education*. PegemA Publishing.
- Ünlü, M., & Yıldırım, S. (2017). A geographical skill suggestion to geography teaching curriculum: spatial thinking skill, *Marmara Geographical Review*, 0 (35), 13-20. DOI: 10.14781/mcd.291018

36. Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre incelenmesi: "Sadako" örneği

Nilüfer SERİN¹

APA: Serin, N. (2023). Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre incelenmesi: "Sadako" örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 624-641. DOI: 10.29000/rumelide.1379202.

Öz

Çocuk okurların problemlili/zor konulara nasıl tepki vereceğini ortaya çıkarmak ve onun metinle olan etkileşimini görmek için tasarlanan bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin sorun odaklı çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan çalışmada Sivas'ta bir devlet okulundan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 44 ortaokul öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmada ilk önce Eleanor Coerr'in "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" isimli kitabı kullanılarak etkileşimli okuma çalışmaları yapılmış, daha sonra öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri bir form aracılığıyla toplanmıştır. Formda Hancock (2008) tarafından belirlenen Ulusoy (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan 4 soru ve araştırmacı tarafından eklenen 2 soru olmak üzere okur tepkilerini ölçmeye yönelik toplam 6 adet soru yer almaktadır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin 113 metin merkezli, 110 okur merkezli cevap verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okudukları kitaptaki olaylara kişisel tepkiler verdikleri, duygu ve düşüncelerini aktarabildikleri, hikâyedeki olaylara katılma isteği duydukları, ana fikri tespit edebildikleri, karakterleri anladıkları, onlarla özdeşim kurdukları görülmüştür. Öğrencilerin tamamına yakını kitabı beğendiğini ve arkadaşlarına tavsiye edeceğini ifade etmiştir. Buna rağmen 30 öğrenci kitaptaki ölüm, savaş, hastalık gibi problemlili konulardan rahatsızlık duyduklarını, kitaptaki kahramanlarla empati kurduklarında çok üzüldüklerini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Sorun odaklı çocuk edebiyatı, okur-tepki teorisi, metin, Sadako

Analysis of problem-oriented children's books according to the reader-response theory: The case of "Sadako"

Abstract

The main purpose of this research, which is designed to uncover how child readers respond to challenging/difficult subjects and to observe their interaction with the text, is to reveal middle school students' reactions to problem-oriented children's books. In line with this aim, 44 secondary school students selected from a public school in Sivas with easily accessible sampling method constitute the study group of the research. The research was conducted in accordance with the qualitative research design of a case study. In the study, interactive reading sessions were conducted using Eleanor Coerr's book "Sadako and the Thousand Paper Cranes," and then students' opinions about the book were collected through a questionnaire. The questionnaire includes a total of 6 questions designed to measure reader responses, consisting of 4 questions adapted into Turkish by Ulusoy (2016) based on

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Trabzon, Türkiye), niluferserin@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3747-0981 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379202]

Hancock's (2008) framework, and 2 additional questions added by the researcher. Content analysis method was used for data analysis, and the obtained data were presented in the form of tables. The research revealed that students provided 113 text-centered and 110 reader-centered responses. It was observed that students gave personal responses to the events in the book they read, expressed their emotions and thoughts, felt a desire to engage with the story's events, were able to identify the main idea, understood the characters, and established a sense of empathy with them. Almost all of the students expressed that they liked the book and would recommend it to their friends. However, 30 students mentioned that they felt uncomfortable with problematic topics such as death, war, and illness in the book, and they expressed that they became very sad when they empathized with the heroes in the book.

Keywords: Problem-oriented children's literature, reader-response theory, text, Sadako

Giriş

Çocuk kitapları, edebiyat dünyasının çocukluğa açılan bir kapısı olarak düşünülebilir. Çocuk edebiyatı ile çocuğun estetik ve haz duygularının gelişimine katkıda bulunulurken aynı zamanda ele aldığı konular ile onun hayata hazırlanmasına da yardımcı olunmaktadır. İlk önce resimli kitaplar ile edebiyatla tanışan çocuk, bu kitaplar sayesinde hem kendini hem de çevresini tanımaya başlar. Sevgi, mutluluk, heyecan, korku, üzüntü gibi duygularını kendi yaşantısının yanı sıra kitaplar aracılığıyla da tanır ve onları kontrol etmeyi öğrenir. Ayrıca içinde yaşadığı toplumu tanınmasına ve gerçek yaşamda karşılaşılabileceği benzer olayları deneyimlemesine de yardımcı olur.

Günümüzde çocukların gelişimsel süreçlerine yardımcı olmak adına kitaplarda çocukların hayatlarında karşılaşılabilecekleri tüm konulara yer verilebileceği düşüncesi doğmuş, bu da beraberinde "sorun odaklı çocuk edebiyatı" kavramını ortaya çıkarmıştır. Tarihsel süreç içerisinde bu kavramın gelişimi incelendiğinde dünyanın çeşitli bölgelerinde farklı çocuklukların yaşanıyor olmasının, çocuğa ve çocukluğa farklı açılardan bakılmasının çocuk edebiyatında yer alan konuların şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Çocuğun toplumlar tarafından farklı addedilişi kaderini de belirlemiş, çocuk tarih boyunca kölelikten özgürlüğe ve nihai birey olarak kabule doğru bir seyir göstermiştir (Baş, 2015: 3). Antik Çağ'da zaten çocuk bir değer olarak bile görülmediği için bu dönemde çocuk edebiyatından bahsetmek pek de mümkün görünmemektedir. Orta Çağ'a gelindiğinde çocuk algısının değişmeye başladığı, kilisenin baskın olması sebebiyle çocuk eğitiminde kutsal kitapların kullanıldığı görülmektedir (Oğuzkan, 1987). Batı toplumlarında çocuğun ayrıcalıklı bir yer edinmeye başlama süreci ise ancak 1760'lı yıllarda Rousseau'nun Emile adlı yapıtından sonra başlamıştır (Neydim, 2000: 12). Sanayi Devrimi, matbaa ve okullaşmanın artması da çocuğu bakış açısını değiştirmiş, eğitim sistemi ve çocuk edebiyatı buna göre şekillenmeye başlamıştır. O döneme kadar olan sözlü kültür ürünleri incelendiğinde ninni haricinde çocuklar için ayrı bir türün olmadığı, çocukların yetişkinlerle birlikte içerisinde şiddet, korku, cinsellik olan masalları dinlediği bilinmektedir (Özgül, 2005). 19. yüzyıldan itibaren ebeveynler ve eğitimciler çocuğu karşı daha korumacı bir bakış açısı geliştirmeye başlamış, 20. yüzyılın ilk yarısında da bu anlayış devam etmiş, ölüm, şiddet gibi aileleri rahatsız eden konular kitaplarda daha az işlenir hâle gelmiştir (Swenson, 1972'den akt. Öztürk, 2022). Bu dönemde çocuklukta yaşanan her şeyin çocuk psikolojisini doğrudan etkilediği düşüncesinden hareketle onların tüm kötülüklerden uzak tutulması ve sevgiyle büyütülmesi gerektiği fikri hâkimdir. Buna uygun olarak da kitaplarda yalnızca sevgi, dostluk, barış, yardımseverlik, çevre, hayvan sevgisi gibi olumlu özellikler taşıyan konulara yer verilmesi gerektiği, bu tarz konuların çocuğu göre olduğu savunulmaktadır. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren antiotoriter eğilimler güç kazanmış, özellikle 70'li yıllarda

toplumsal sorunlara yer veren bir edebiyat anlayışı yaygınlaşmaya başlamıştır (Dilidüzgün, 1996). Bu durum çocuk ve gençlik edebiyatına da sirayet etmiş, çocukları her şeyden korumaya çalışarak büyütmenin onları cam bir fanusta büyütmeğe eş değer olduğu kanısı hâkim olmuştur. 80'li yıllarda Avrupa'da özellikle Almanya'da öğrenci hareketleri sonrasında çevre sorunlarını, cinsel sorunları, uyuşturucu sorunlarını, şiddet sorunlarını vb. ele alan yaklaşım gençlik yazınında da yer almaya başlamıştır (Çınar ve Asutay, 2020).

Çocuk ve gençlik yazınında her türlü konuya yer verilmesi gerektiğini savunanlar, çocukların hayatın gerçekleriyle tanışması gerektiğini ve edebiyatın bu konuda önemli bir rol üstlendiğini iddia etmektedir (Yılmaz ve Yakar, 2018). Çocukların önemli bir kısmının kendi hayatlarında az veya çok çeşitli problemlerle karşılaştığı ve bunların üstesinden gelmek zorunda kaldığı düşüncesinden hareketle çocukların hayatı tanımaları ve olumsuz duygularla baş edebilmeleri için günümüzde çocuk kitaplarında her tür konuya yer verilmektedir. Burada önemli olan nokta konu seçimini sınırlamak değil, çocuğa, konuyu onu örselemeden, duygu sömürsü yapmadan, onun psikolojisine zarar vermeden, didaktizme saplanmadan ve estetik duyarlılıkları ihmal etmeden anlatabilmektir (Baş ve Kara 2022).

Çocuk kitaplarında her tür konunun yer alabileceği düşüncesi çocuk için zor veya hassas olan konuların kitaplarda nasıl ele alınacağı sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu tür kitaplar alan yazında sorun-problem odaklı edebiyat (Dilidüzgün, 1996; Şirin, 2007) olarak adlandırılmaktadır. Sorun odaklı çocuk edebiyatı, çocuklarla konuşurken yetişkinleri kaygılandıran konuları içeren çocuk kitaplarının genel adıdır (Öztürk, 2022). Çocuk okurun okuduğu kitaplarda çeşitli problemlerle yüz yüze geldiği ve bu sorunlarla başa çıkabilme yetisini de yine kitaplar sayesinde kazandığı edebiyat türü şeklinde de tanımlanabilir (Yılmaz ve Yakar, 2018). Özel amaçlarla yazılan bu kitaplarda çocuğun günlük hayatında da rastlayabileceği boşanma, farklı bir yere taşınma, akran zorbalığı, şiddet, yalnızlık, doğal felaket, ölüm, savaş, göç, ırkçılık, cinsellik, madde bağımlılığı gibi konular işlenmekte ve çocuklara bu durumla baş edebilmeleri için yardımcı olunmaya çalışılmaktadır. Turan (2005), çocukların bu tarz sorunlarla başa çıkmasında çocuk kitapları temel kaynak olmasa da onların sorunları veya duygularını fark etmeleri ve çözmeleri için yol gösterici olabileceğini ifade etmektedir. Dilidüzgün (1996) de çocuk okurun bilinçlenmesi, olaylara farklı açılardan bakabilmesi için bu tür konuların işlenebileceğini ifade eder. Tüfekçi (2014) bu tür sorunları çocuklardan saklamanın imkânsız olduğunu, bu yüzden çocuk edebiyatında travmatik konulara yer verilebileceğini belirtir. Konuyla ilgili literatür tarandığında sorun odaklı çocuk kitaplarının çoğunlukla şiddet, savaş, göç, ölüm, çok kültürlülük, engellilik, akran zorbalığı, boşanma, obezite, yoksulluk gibi konulara yöneldiği görülmektedir (Yılmaz ve Yakar, 2018). Yurt dışı literatürde bu kitaplar aracılığıyla bibliyoterapi yapılabileceği üzerinde sıklıkla durulurken Türkiye'de yapılan çalışmalarda genellikle durum tespiti yapıldığı ve bu tür eserlerin sayıca az olduğu görülmektedir. Yılmaz ve Yakar (2018) da sorun odaklı çocuk edebiyatının Türkiye'de emekleme döneminde olduğunu ifade etmektedir.

Çocuklara sorun odaklı çocuk edebiyatı ürünlerinin sunulabileceği söylenirse de burada asıl önemli olan bu tür kitaplarla etkileşim içerisine giren çocukların bu kitaplar hakkında ne düşündüğüdür. Tüm edebiyat ürünlerinde olduğu gibi çocuk edebiyatında da eserin asıl tüketicisi olan çocuk okurların eserden ne anladığı, onda zevk uyandırıp uyandırmadığı önem arz etmektedir. Çocukların kitaplara yönelik tepkilerinin alınması her ne kadar önemli olsa da alan yazını incelendiğinde çocukların tepkilerine karşı ilgisiz kaldığı görülmektedir.

Okur-tepki teorisi

Eleştiri yöntemleri dış dünyaya, sanatçıya, esere ve okura dönük yöntemler olarak sınıflandırılabilir (Moran, 2014). Okuru merkeze alarak okur ve metin arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yöntemlerden biri de “okur-tepki teorisi”dir. Kökenleri edebiyat teorisini Louise Rosenblatt’ın çalışmalarına dayanan okur-tepki teorisi, “Yeni Eleştiri” gibi geleneksel eleştirilere tepki olarak doğmuştur. Yeni eleştiri, eseri açıklamak için yazarın yaşam öyküsüne, tarihsel ve toplumsal koşullara, okura bakmak yerine metnin kendine eğilmekten ve onu kendi başına yeterli olan bir sanat eseri olarak yorumlamaktan yanadır (Moran, 2014). Rosenblatt (1995) ise metnin okuyucu onları bir dizi anlamlı sembole dönüştürene kadar kâğıt üzerindeki mürekkep lekesinden farksız olduğunu belirtir. Ona göre bir metin potansiyel okuyucularına göre binlerce farklı anlam kazanabilir.

Rosenblatt (1978), okuma eyleminin belirli bir zaman aralığında ve bağlamda metin ve okuyucu arasında gerçekleştiğini ve bu eylemin her okuyucu için kendine özgü olduğunu ifade eder. Ona göre okumayı metinde yalnızca yazar tarafından ortaya konulanları anlama süreci olarak düşünmek yerine, metin ile okuyucunun birleşimi olarak tasavvur etmek gerekir. Anlam, okuyucunun kendi deneyimlerine, kişiliğine ve mevcut zihin yapısına bağlı olarak metinle etkileşime girmesi sonucu oluşur ve diğer okuyucularla gerçekleşen etkileşimler sonucunda gelişir. Yani okuyucunun yarattığı anlam, metnin olduğu kadar okuyucunun da yansımasıdır (Kim, 2004). Bu yönüyle yöntem, “Alımlama Estetiği” (Jauss, Iser), “Duygusal Etki Kuramı” (Richards) gibi okuru merkeze alan diğer yöntemlerle (Moran, 2014) benzerlik gösterir.

Okur-tepki teorisinin önemli yönlerinden biri de estetik okuma ve bilgi amaçlı okuma olmak üzere iki tür okumadan söz etmesidir (Rosenblatt, 1982). Estetik okumanın temel amacı okuyucunun kendini metne kaptırması ve okuma deneyiminden keyif almasıdır (Graves vd., 2011). İnsanlar estetik amaçla okuma yaptıklarında kendi kişisel deneyimlerini, duygularını işin içine katarak bir kitap karakterinin kimliğine bürünürler (Chou, 2015). Bu okuma eğlence amaçlı okuma diye de adlandırılabilir. Bilgi amaçlı okumanın temel amacı ise yeni bilgiler öğrenmektir. Bu okuma türünde akılda kalacak kavramlara, metinden elde edilen bilgilere, okuma sonrasında gerçekleşecek eylemlere odaklanılır (Chou, 2015).

Okuyucu tepki teorisi, öğrencilerin bir metinle etkileşim halinde bulunurken kişisel deneyimlerini ve ön bilgilerini kullanmayı, metindeki derin anlamlara ulaşmayı öğrenmesi ve eleştirel okuyucular hâline gelmesi için sınıf ortamında da kullanılabilir. Geleneksel sınıflarda yapılan okuma etkinliklerinde sadece öğretmenin metin hakkındaki yorumunun öğretilmesi öğrencinin metnin tek bir doğru yorumunun olduğunu düşünmesine ve genel olarak okumaya karşı olumsuz bir kanaat oluşmasına sebep olmaktadır (Mitchell, 1993). Bunun önüne geçebilmek için öncelikle her öğrencinin metinle ilgili kendi fikrini özgürce ifade edebileceği bir sınıf iklimi oluşturulması gerekmektedir. Burada öğretmenin görevi kolaylaştırıcı rolünü benimseyerek öğrencilerin metni uygun şekilde yorumlamasına yardımcı olmaktır. Bunun için okuyucu günlükleri, bloglar, okuma atölyeleri, edebiyat çemberleri, röportajlar, portfolyolar, tartışmalar ve Web 2.0 araçlarından yararlanılabilir (Woodruff ve Griffin, 2017). Bu tür teknikler hem öğrencilerin okumaya olan ilgisini teşvik eder hem de eleştirel okuma yeteneklerini geliştirir (Graves vd., 2011). Edebiyatla ilgili sınıf tartışmaları öğrencilerin tepkilerini ortaya çıkarmak, yorum derinliklerini artırmak ve farklı bakış açılarını görmelerini sağlamak açısından da oldukça yararlıdır (Mart, 2019).

Çocuk okurların problemlili/zor konulara nasıl tepki vereceğini ortaya çıkarmak, onun metinle olan etkileşimini, edebî yorumlarını görmek amacıyla bu tür bir çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmüştür. Literatür taramasında okur-tepki teorisinin birçok farklı sınıfta uygulandığı ve çoğunlukla olumlu tepkiler aldığı görülmektedir (Leung, 2002; Louie, 2005; Harfitt ve Chu, 2011; Chou, 2015; Garzón ve Castañeda-Peña, 2015; Lohfink, 2015; Mizuno, 2015; Ulusoy, 2016; Karagöz, 2018; Çevik ve Müldür, 2019; Ateş ve Aktaş, 2020; Kank Uysal ve Ateş, 2020; Boubekour, 2021). Sorun odaklı çocuk kitaplarının okur-tepki teorisine göre ele alındığı bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin sorun odaklı çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" isimli kitaba yönelik tepkilerini okur-tepki teorisine uygun olarak ortaya koymak amacıyla bu çalışma tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Çocuk okurların sorun odaklı kitaplara yönelik metin ve okur odaklı tepkileri nelerdir?
2. Çocuk okurların sorun odaklı kitaplara yönelik metin ve okur odaklı tepkilerinin dağılımı nasıldır?
3. Çocuk okurların sorun odaklı kitaplarla ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ortaokul öğrencilerinin sorun odaklı çocuk kitaplarına yönelik tepkilerini ölçmek amacıyla hazırlanan bu araştırma, nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışmasına uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir problemin derinlemesine betimlenmesini ve incelenmesini sağlayan, güncel bir duruma özgü sorulara cevap arayan araştırma modelidir (Merriam, 2013; Yin, 2018). "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" isimli eserin okur-tepki teorisine göre incelendiği çalışmada durum çalışmalarından bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas'ta bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 23'ü kız, 21'i erkek olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 7'si 5, 15'i 6, 10'u 7 ve 12'si 8. sınıfa devam etmektedir. Örneklem seçiminde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması, ulaşılabilir olması ve zamanı verimli kullanabilmek için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) tercih edilmiştir. Çalışmaya katılacak öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır.

Veri kaynakları

Araştırmanın temel veri kaynağını çocuk okurların okudukları kitapla ilgili görüşlerini yazdıkları dokümanlar oluşturmaktadır. Öğrencilere okur-tepki teorisine uygun olarak 6 adet soru sorulmuş ve yazılı olarak cevaplamaları istenilmiştir.

Diğer veri kaynağını ise 2. Dünya Savaşı'nda Japonya'ya atom bombası atıldıktan 10 yıl sonra ortaya çıkan radyasyon sonucu hayatını kaybeden Sadako'nun hikâyesinin anlatıldığı "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" isimli eser oluşturmaktadır. Gerçek bir hayat hikâyesini anlatan eser 1977 yılında Eleanor Coerr tarafından kaleme alınmıştır. Eser, sorun odaklı çocuk edebiyatı kapsamında

değerlendirilebilecek savaş, ölüm ve hastalık konularını ele alması ve ortaokul seviyesindeki öğrencilere uygun nitelikli bir eser olması sebebiyle tercih edilmiştir. Cox (1988), bu eserin ölüm konusunda öğrencilere tavsiye edilebilecek çocuk-gençlik edebiyatı ürünlerinden olduğunu belirtir. Eserin seçilmesinde barışın ve umudun önemini evrensel boyutta anlatması, çocuğa görelilik ilkesine ve çocuk bakış açısına uygun olması, okul kitaplıklarında yer alan ve çocuklar tarafından tercih edilen bir kitap olması da etkili olmuştur. Yıldırım (2019) bu eserin ortaokul öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettiği on kitaptan biri olduğunu belirtmiştir. Onur ve Topçuoğlu Ünal (2022) da yaptıkları çalışmalarında bu kitabı Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencileri için tavsiye ettiğini ifade etmiştir. Kitaba karar vermeden önce 1 Türkçe eğitimi alan uzmanı ve 2 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurularak uzman görüşü alınmıştır.

100 sayfadan oluşan eser, Beyaz Balina Yayınları tarafından yayınlanmıştır. Eserin başkahramanı Sadako isimli bir kız çocuğudur. Kitapta okulun atletizm takımında olan Sadako'nun Hiroşima'ya atılan atom bombasının yaydığı radyasyon yüzünden lösemi hastalığına yakalanması ve bu süreçte başından geçenler anlatılır. Japon geleneğine göre kâğıttan bin turna kuşu yapan herkesin dileği kabul olur. Sadako da umudunu kaybetmeden turna kuşları yapmaya başlar ama bin sayısına ulaşmadan hayatını kaybeder. Arkadaşları turna kuşlarıyla gömülebilmesi için kalan turna kuşlarını tamamlarlar. Daha sonra dünyanın farklı bölgelerinden toplanan çocuklar atom bombası yüzünden hayatını kaybeden tüm çocuklar ve Sadako için Hiroşima Barış Parkı'na bir barış heykeli dikerler.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri 2022-2023 Eğitim Öğretim Döneminin bahar yarıyılında toplanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 28.03.2023 tarihli E-81614018-000-2300019164 sayılı etik kurul izni ve Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğünden E-92255297-605.01-74522723 sayılı uygulama izni alınmıştır. Uygulama sürecinde ise şu aşamalar takip edilmiştir:

İlk önce her sınıf seviyesinde bu kitabı okumak isteyen gönüllü öğrenciler tespit edilmiş ve kitap öğrencilere dağıtılmıştır. Kitap okuma sürecinde her sınıf seviyesinde ayrı olmak üzere araştırmacı tarafından 3 ders saati etkileşimli okuma çalışmaları yürütülmüştür. Bu derslerde kitap araştırmacı tarafından sesli okunmuş, öğrencilerin kitaptan takip etmeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin tamamının kitabı okumuş olması ve çalışmadan kopmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerle kitabın olay örgüsü, kahramanların karakteristik özellikleri, 2. Dünya Savaşı, Japonya, Hiroşima, atom bombası, lösemi ve ölüm konularında konuşulmuş, öğrencilerin bu konular hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından hazırlanan ve kitapla ilgili soruları içeren bir çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin çalışma kâğıdını doldurmaları istenmiş ve bu sorular sınıf içerisinde tartışılarak öğrencilerin kitapla ilgili düşünceleri sağlanmıştır. Okuma ve etkinlik sürecinde öğrencilerin esere verdiği tepkiler gözlemlenmiş, tartışma ortamı oluşturulmuş ancak onların fikrini değiştirecek olumlu veya olumsuz herhangi bir tepkide bulunulmamıştır. Çalışma kâğıdında yer alan sorular şunlardır:

- Dünya haritasında Japonya nerede bulabilir misin? Bu ülkede yer alan Hiroşima şehrini daha önce duymuş muydun?
- 6 Ağustos 1945 yılında Hiroşima'ya kim, neden atom bombası attı? Atom bombası atıldıktan sonra neler oldu?

- Sence Sadako'nun neden başı dönüyor?
- Lösemi nasıl bir hastalık biliyor musun?
- Ölüm riski taşıyan bir hastalığa yakalanan tanıdığın oldu mu? Sence onlara bu durum söylenmeli mi?
- Sence çok hasta olan biri hayatını nasıl geçirmek ister?
- Sadako'nun yaptığı turna kuşları sence işe yarayacak mı? Ona ne söylemek istersin?
- Kenji ölünce Sadako kendini nasıl hissetmiş olabilir? Bundan sonra ne yapmalı?
- Sadako'nun bin turna kuşu bitirerek hayatta kalma hayali bir anlamda gerçekleşti mi? Nasıl?
- Sadako'nun özelliklerini yazar mısın?
- Kitaba başka bir başlık önerir misin?
- Sen de Sadako için turna kuşları yapar mısın?

Daha sonra öğrencilerin esere ilişkin tepkilerini ölçmek amacıyla bir form hazırlanmıştır. Form, Hancock (2008) tarafından belirlenen Ulusoy (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan 4 soru ve araştırmacı tarafından eklenen 2 soru olmak üzere okur tepkilerini ölçmeye yönelik toplam 6 adet soru içermektedir. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çalışma kâğıdı için 1 Türkçe eğitimi alan uzmanı ve 2 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurularak formlara son hâli verilmiştir. Öğrencilere görüşme formunu doldurmaları için 40 dakika süre verilmiştir. Formda yer alan sorular şu şekildedir:

- Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı? Neden? (estetik)
- Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? Kimi/neyi hatırlattı? (deneyimsel)
- Bu kitapta bize ne anlatılmak isteniyor? Hangi mesajlar verilmeye çalışılıyor? (yorumlayıcı)
- Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin? (bilişsel)
- Bu kitabı beğendin mi? Arkadaşlarına önerir misin? Neden?
- Bu kitapta anlatılan ölüm, hastalık veya savaş konusu seni rahatsız etti mi? Neden?

Verilerin analizi

Öğrencilerin okur tepkilerine yönelik verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi aşamasında ilk dört soru için Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995: 564-565) tarafından geliştirilen Ulusoy'un (2016) Türkçeye uyarlayarak geliştirdiği kategoriler kullanılmıştır. Metin merkezli ve okur merkezli olmak üzere iki ana tema etrafında toplanan kategoriler şunlardır:

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

Metin merkezli cevaplar

1. Hikâyeyi yeniden anlatma
2. Karakterleri anlama
3. Soru sorma
4. Tahmin etme
5. Ana fikir

Okur merkezli cevaplar

1. Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)
2. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma
3. Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Araştırmacı tarafından öğrencilerin sorun odaklı çocuk edebiyatı eserlerine verdiği tepkiyi anlamak amacıyla sorulan iki soru için de cevaplar incelenmiş, uygun kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kodlara göre öğrenci cevapları incelenmiş, sıklık değerleri tablolar hâlinde sunulmuş ve analizler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için veri analizi bir araştırmacı tarafından daha yapılmış ve kodlamalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arası görüş birliğinin %92 olduğu görülmüştür. Tabloların yorumlanması esnasında öğrenci görüşlerine yer verilmiş, öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin “Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu” isimli esere yönelik verdiği okur merkezli ve metin merkezli cevapların dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin “Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu” isimli eserle ilgili okur tepkileri

Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu	n	%
Metin Merkezli Cevaplar	113	50,67
Hikâyeyi yeniden anlatma	18	8,07
Karakterleri anlama	32	14,34
Soru sorma	0	0
Tahmin etme	24	10,76
Ana fikir	39	17,48
Okur Merkezli Cevaplar	110	49,32
Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)	44	19,73
Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma	24	10,76
Hikâyedeki olaylara katılma isteği	42	18,83
TOPLAM	223	100

Öğrencilerin esere yönelik verdiği tepkiler incelendiğinde metin merkezli cevaplar (%50.67) ile okur merkezli cevapların (%49.32) birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tabloya göre öğrenciler en fazla “kişisel tepki” (%19.73), “hikâyedeki olaylara katılma isteği” (%18.83), “ana fikir” (%17.48) ve “karakterleri anlama” (%14.34) temalarına yönelik cevap vermişlerdir. “Soru sorma”ya yönelik ise hiçbir

öğrenci cevap vermemiştir. Verilen öğrenci cevaplarından bazıları aşağıda kategoriler hâlinde sunulmuştur:

Hikâyeyi yeniden anlatma

Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bir kısmının (n=18) ana fikri veya kitapla ilgili hislerini anlatırken kitabı özetleme ihtiyacı duydukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kendi fikirlerini yazma ya da kitabın vermek istediği mesajı çıkarmada sorun yaşamalarıyla ilişkili olabilir. Aşağıda öğrencilerin verdiği cevapların bazılarına yer verilmiştir:

"Çok kötü hissettim çünkü Sadako lösemiye yakalandığı için arkadaşı ona bin tane turna kuşu yaparsan yaşayabilirsin dedi. Sadako tam bin tane yapamadan öldü. ..." (Ö3-5. Sınıf)

"Hüzünlüydü. Arkadaşının ölmesi. 9-10 yıl sonra lösemiye yakalanması. Bin turna kuşunu bitiremeyip güçsüz kalması ve ölmesi. Bir yandan da sonu güzeldi. Sınıf arkadaşları bin turna kuşunu bitirdi ve onun anıtını yaptırdı." (Ö11-6. sınıf)

"2. Dünya Savaşında patlama sonucu lösemi olan kızı anlatıyor. Arkadaşının zor gününde yanında olan ilkokul arkadaşlarından bahsediyor. Ölen Kenji'den bahsediyor. Kenji öldükten sonra çaresiz bir şekilde ölmeyi beklemesini ve en sonunda onun da ölmesini anlatıyor. (Ö26-7. Sınıf)

"Annesi ve babası her gün ziyaretine gelir ve ona korkularını hissettirmemeye çalışır. Arkadaşı ona bir kâğıt getirir ve ona kâğıttan bin turna kuşu yapmayı öğretir ve ondan 1000 tane yapmasını ister ama o bitirmeden hayatını kaybetti." (Ö41-8. Sınıf)

Karakterleri anlama

Öğrenci cevapları incelendiğinde katılımcıların çoğunun (n=32) ana karakteri ve yan karakterleri iyi anladığı görülmektedir. Karakter özelliklerinden en çok bahsedilenler Sadako, Kenji ve Şizuko'dur. Öğrencilerin çoğunlukla bu çocuk karakterlerle empati kurdukları, onlar adına üzüldükleri, onlar gibi arkadaşları olmasını istedikleri göze çarpmaktadır.

"...Sadako ilk başta çok neşeli bir kızdı. Sonra lösemi oldu ve neşesini kaybetti. Bir de ben en çok Kenji'nin öldüğünü duyunca kendisinin de öleceğini düşündüğünde de üzülmüştüm." (Ö4-5. Sınıf)

"Şizuko olmak isterdim. Sadako'ya turna kuşu için bin tane turna kuşu yapardım. Sadako'ya çok sevineceği bir şey yapmak isterdim. Onun Japonya'daki hikayesini kitap yapmak ve Sadako diye heykel yapmak isterdim. (Ö5-5. Sınıf)

"Şizuko olmak isterdim ve hep Sadako'nun yanında kalırdım. Ona turna kuşu yapmasına yardım ederdim. Onun iyi hissetmesini sağlardım. Sadako heykeli yaparlarken de onlara yardım ederdim. Çünkü Şizuko Sadako'nun en iyi arkadaşı." (Ö12-6. Sınıf)

"Kenji olmak ve Sadako'ya güzel öğütler vermek isterdim. Ona kurtulacaksın iyi olacaksın derdim. Korkmamasını sağlardım. Onu mutlu ederdim." (Ö21-6. Sınıf)

Soru sorma

Çocuk okurların kitapla ilgili herhangi bir sorgulama davranışında bulunmadıkları ve soru sormadıkları gözlemlenmiştir.

Tahmin etme

Öğrencilerin yaklaşık yarısının (n=24) kitaptaki olaylar daha farklı olsaydı ya da kitaptaki karakterlerin yerinde kendileri olsaydı neler olacağıyla ilgili tahminde buldukları görülmektedir.

"Biraz üzülüm ve savaş çıkaranlara karşı nefret duydum. Keşke bu savaş olmasaydı milyonlarca insan ölmeseydi. Sadako da hayatta olabilirdi." (Ö14-6. Sınıf)

"Empati kurarak Sadako'nun hissettiklerini hissetmeye çabaladım ve çok çaresiz hissettim. Çok acı verici ve çok üzülüm Sadako adına. Ailesi için de çok zor olduğunu düşünüyorum. Onların yerinde olsaydım nasıl olurdu diye düşündüm. Çaresiz bir şekilde ölümü beklemek herhalde çok zor olurdu." (Ö27-7. Sınıf)

"Kitap kendimi kötü hissetmemi sağladı. Çünkü savaş insanların hastalıklara, kanserlere yakalanmasını sağladı. Savaş olmasaydı bu hastalıklar olmazdı belki." (Ö42-8. Sınıf)

Ana fikir

Öğrencilerin çoğunun (n=39) kitabın vermek istediği mesajı anladığı ve ana fikre ulaştığı söylenebilir. Kimi öğrenciler bu soruda kitabı özetleme yoluna gitseler de çoğunlukla verilmek istenilen iletilerin bir veya birkaçına ulaşabilmişlerdir. Öğrenciler genellikle hastalık ve ölüm üzerine yoğunlaşmış, her ne olursa olsun umutlu olmak gerektiği üzerinde durmuşlardır. Barışla ilgili iletilere ulaşan öğrenci sayısı ise daha sınırlıdır.

"Bence Sadako ve hikâyesi bize barışı ve umudu anlatıyor. Hepimizin barış içinde yaşayabileceği bu dünyada savaşın gereksizliğini anlatıyor." (Ö8-6. Sınıf)

"Vazgeçmemeyi, asla pes etmemeyi, sonuna kadar savaşmayı anlatıyor." (Ö11-6. Sınıf)

"Bence bu hikâyede anlatılmak istenen şey hiç umudumuzu yitirmemeliyiz Sadako gibi. Sonunda başaramasak da o işi yapmaya devam ettirmeliyiz. Ölsek bile." (Ö14-6. Sınıf)

"Bu kitap bize savaşın ne kadar kötü ve dehşet verici olduğunu, savaşın çocukların, yetişkinlerin kaderiyle oynadığını anlatıyor. Barışın ne kadar önemli olduğunu, barışın olmadığı yerlerde bir sürü günahsızın hayatının değiştiğini anlatmak istiyor." (Ö33-8. Sınıf)

"Biraz da olsa moralimizi yüksek tutup mutlu olmaya çalışmalıyız çünkü bu sayede az da olsa bazı şeyleri yoluna koyabiliriz. Bu hayatta hastalıklara karşı da ne olursa olsun umutlu olmaya çalışmalıyız." (Ö43-8. Sınıf)

Kişisel tepki (düşünceler ve hisler)

Öğrencilerin tamamının (n=44) kitapla ilgili kişisel tepki verdiği belirlenmiştir. Eseri genel olarak beğenmiş olmalarına rağmen bazı öğrenciler kitabı hüznü bulduklarını ve okurken çok üzgün

hissettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin verdikleri kişisel tepkilerde çocuk karakterle özdeşim kurmalarının da etkili olduğu söylenebilir.

"Bu kitap bende güzel bir his sağladı. Çünkü kız turna kuşu yaparken inandı, bin tane yaparsa yaşayacağını düşündü. Çok umut vardı." (Ö5-5. Sınıf)

"Bu kitabı okuyunca çok üzülüm. Fakat Sadako'nun atomlardan etkilenen, hasta olan veya vefat eden binlerce insandan sadece bir tanesi olması ve Sadako'nun yaşadığı acılar beni daha çok üzdü. Sadako ölmüş olabilir ama yaşamıyla ve dünyaya yaydığı barış ve umut filizleriyle hala yaşıyor. Bence belki de bir sürü hasta ve zor durumda olan insan Sadako sayesinde umutlanıyor." (Ö8-6. Sınıf)

"Bu kitap kendimi kötü hissettirdi. Sadako'nun yerine koydum kendimi. Gerçekten tarif edemediğim bir ağlama hissi uyandırdı içimde. Buna bazen içinde bir yerde inanmasa da turnalara umut bağlaması beni çok etkiledi. Savaşın ne kadar ağır bir sonuca mal olması bana tekrar hatırlattı. Savaş bir vahşetti ya da çok büyük bir KABUS." (Ö33-8. Sınıf)

"Bence çok duygusaldı. Duygulanarak kitabın sonunu bekledim ve sonunda hayatını kaybetti. Bu beni ve arkadaşlarımı çok üzdü. Sadako'nun ölmesini hiç istemezdim." (Ö41-8. Sınıf)

"Kendimi Sadako yerine koydum ve düşündüm, çok üzülüm. Bizim başımıza da gelebilir ama moralimizi yüksek tutmaya, mutlu olmaya çalışırsak kendimizi iyi hissetmemizi sağlayabiliriz." (Ö43-8. Sınıf)

Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurma

Öğrencilerin yaklaşık yarısı (n=24) hikâye ile kendi deneyimleri arasında bağ kurarken kalan öğrenciler bu soruyu boş bırakmışlardır. Verilen cevaplar incelendiğinde çoğunlukla ölen aile büyükleriyle veya pandemi döneminde hastalanan yakınlarıyla Sadako'nun geçirdiği hastalığı ilişkilendirdikleri görülmektedir. Burada verilen cevaplar hastalık, ölüm gibi sorunu odaklı çocuk edebiyatı içerisinde yer alan konuların çocukların gerçek hayatlarında da rastladıkları problemler olmasını göstermesi açısından önem arz etmektedir.

"Benim dedem ve anneannem Covid-19 olmuşlardı. O zaman iki teyzem de onlarla yaşıyordu. Dedem ve anneannemin testi pozitif çıkınca teyzelerim de çok korkmuştu. Ben de onlar kadar çok korkmuşum. Dedem ve anneannem depresyona girmişti ağlayıp duruyordu. Neyse ki iyileştiler. Kitap bana bunları hatırlattı." (Ö1-5. Sınıf)

"Bana kuzenimi hatırlattı. Kuzenimin gözüne cam batmasıyla başladı. Kuzenime doktor gözün olmayacak dediği halde o da Sadako gibi çok uğraştı. 3 sene 5 ay boyunca ameliyatlara girdi ve gözüne tekrar kavuştu." (Ö20-6. Sınıf)

"Annemin hastalanması ve onu 2 ay görememem bana bu kitabı hatırlattı." (Ö25-7. Sınıf)

"Bu kitap bana akciğer kanserine yakalanmış dedemi hatırlattı. Yaşamayı için dua ettiğim, tüm ciğerini kanser kaplamış dedemi. Sadako gibi umutla beklediğim günleri." (Ö33-8. Sınıf)

"Teyzem kanserden hayatını kaybetti. O günleri hatırlattı. Yani o günler bile çok üzücüydü. Ben teyzem kanser olunca çok üzülseysem Sadako'yu ve ailesinin durumunu hiç düşünemiyorum." (Ö43-8. Sınıf)

Hikâyedeki olaylara katılma isteği

Öğrencilerin tamamına yakını (n=42) kitabın içerisine dâhil olmak istediklerini belirtmişlerdir. Sadece 2 öğrenci kitaptaki olayları üzücü bulduğu için hikâyeye katılmak istemediklerini, hiçbir karakterin yerinde olmak istemeyeceklerini söylemiştir. Öğrencilerin çoğunlukla Sadako'nun arkadaşı Şizuko olmak istedikleri ve ona yardım etmek istedikleri görülmektedir. Aynı amaçla Sadako'nun doktoru, hemşiresi, abisi, kardeşi, annesi, babası olmak isteyen ve onu iyileştirmek, destek olmak isteyen öğrenciler de bulunmaktadır. Sadako'yu çok sevdiği için onun yerine geçmek isteyenler de olmuştur.

“Ben Şizuko olmak isterdim. Sadako'nun en iyi arkadaşı yani. Bence Sadako'nun kısa süre de olsa kendini iyi hissetmesi Şizuko sayesinde oldu. Zaten turna kuşu fikrini de Sadako'ya Şizuko vermişti. Benim Şizuko olmak istememin farklı nedenleri var. Ben Sadako'ya ve onun umut dolu hikayesine hayran kaldım. Sadako'yu tanımayı çok isterdim. Eğer Şizuko olsaydım elimden geldiği kadar Sadako'ya destek olmaya ve umut vermeye çalışırdım.” (Ö8- 6. Sınıf)

“Ben ona bakan doktor olmak isterdim. Çünkü Sadako'nun iyileşmesi için çaba gösterirdim. En azından moral verirdim.” (Ö14-6. Sınıf)

“Sadako olmak isterdim. Çünkü o çok iyi bir kız kimseyi kırmayan kimseyi incitmeyen bir kızdı Sadako.” (Ö25-6. Sınıf)

“Sadako'nun ailesi yerinde olmayı isterdim çünkü Sadako'ya sürekli moral verirdim hep mutlu olmasını sağlardım ve bu durum onun kendisini iyi hissetmesini sağlayıp düzelmesine yardımcı olabilirdi.” (Ö43-8. Sınıf)

“Kitaptaki hiçbir karakter olmak istemezdim. Çünkü bu çok acı bir şey. Eğer ben Sadako'nun kardeşi, arkadaşı veya anne babası olsaydım eminim kaldıramazdım. Ne evlat acısı çekmek isterim ne kardeş acısı çekmek isterim ne de senelerce aynı sıraları paylaştığım insanların, kardeşim gibi olan dostlarımın acısını çekmek isterim.” (Ö33-8. Sınıf)

Öğrencilerin sorun odaklı çocuk kitaplarından biri olan Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu isimli eseri beğenip beğenmediklerini anlamak amacıyla onlara “Bu kitabı beğendin mi? Arkadaşlarına önerir misin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. Öğrencilerin “Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu” isimli eseri beğenme / arkadaşlarına tavsiye etme durumları

Tema	Beğenme Nedeni	n	%
Beğendim / Tavsiye ederim	Güzel	20	45,45
	Akıcı	1	2,27
	Kahramanları sevdim	3	6,81
	Duygusal/hüzünlü bir hikâye	9	20,45
	Herkesin empati kurması lazım	2	4,54
	Herkes Sadako'nun hayatını öğrenmeli	3	6,81

Öğretici / Güzel mesajlar var	21	47,72
Beğenmedim / Tavsiye ederim	1	2,27

Öğrenci cevapları incelendiğinde bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin beğendiği ve arkadaşlarına/alesine kitabı tavsiye etmek istedikleri görülmektedir. Beğenmediğini belirten öğrenci de sebebini ifade edememiş, hatta arkadaşlarına önereceğini söylemiştir: "Yani çok da beğenmedim. Arkadaşlarım sevecekse okusun, onlara önerebilirim."

Kitabı beğendiğini söyleyen öğrencilerin 21 tanesi içerisinde güzel mesajlar barındırdığı ve öğretici olduğu için beğendiklerini ve arkadaşlarına tavsiye edeceklerini söylemişlerdir. Çoğunlukla konuya/mesajlara odaklanan öğrenciler arkadaşlığı, barışın önemini, savaşın kötü olduğunu, sağlığın önemini, hayata tutunmayı, pes etmemek gerektiğini anlatması gibi sebeplerden ötürü kitabı beğendiklerini söylemişlerdir: "Bu kitabı okuduğumda çok beğendim ve okumayan arkadaşlara öneririm. Çünkü bu kitap bir şeylerden ders çıkarmayı ve pes etmemeyi anlatıyor." (Ö19-6. Sınıf) "Önerirdim ve kitabı çok beğendim. Bu kitap hayatın gerçeklerini bize anlatıyor. Savaşta günahsızların ve nice insanların hiç uğruna can vermelerini, barışın ne kadar önemli olduğunu, savaşın ne kadar kötü olduğunu." (Ö33-8. Sınıf) "Beğendim, arkadaşlarıma da öneririm çünkü onun da kitaptaki mesajları almasını isterim." (Ö36-8. Sınıf)

Kitabı beğendiğini söyleyen 20 öğrenci eserin estetik yönünü öne çıkararak güzel olması üzerinde durmuşlardır: "Beğendim önerirdim. Çünkü güzel, anlamlı, duygusal bir kitap. Arkadaşlarıma da önereceğim onlar da sever." (Ö40-8. Sınıf) "Evet beğendim çok güzel bir kitap. Küçük kızın öyküsünü anlatıyor. Arkadaşlarıma da aileme de öneririm." (Ö42-8. Sınıf).

Herkesin empati kurmasını ve Sadako'nun hayatını öğrenmesini istediği için arkadaşlarına tavsiye etmek isteyen öğrenciler ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "Evet beğendim. Herkesin okumasını isterim çünkü onların yerinde olmayı düşünmelerini isterim." (Ö16-6. Sınıf) "Evet beğendim. Öneririm çünkü arkadaşlarımda okumasını isterim ki Sadako'nun hikayesini bilsinler ve o atılan bombanın ne gibi hastalıklara sebep olduğunu bilsinler." (Ö28-7. Sınıf)

Kız öğrenciler genellikle duygusal, hüznü bir kitap olduğu için beğendiklerini dile getirmişlerdir: "Ben çok beğendim. Üzücü, duygusal ve akıcı bir kitaptı. Ben arkadaşlarıma da öneririm. Onlar da üzülür ama kitabı severlerdi." (Ö14-6. Sınıf)

Son olarak öğrencilerin sorun odaklı kitaplarla ilgili genel görüşlerini anlamak ve bu tarz problemler konulara bakış açılarını tespit etmek amacıyla "Bu kitapta anlatılan ölüm, hastalık veya savaş konusu seni rahatsız etti mi? Neden?" diye sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre oluşturulan tablo aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3. Öğrencilerin “Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu” isimli eserdeki konuları rahatsız edici bulma durumları

Tema	Kod	n	%
Evet (Rahatsız etti)	Savaş	11	25
	Lösemi / hastalık	5	11,36
	Ölüm	15	34,09
	Üzücü	5	11,36
	Empati	6	13,63
Hayır (Rahatsız etmedi)	Hayatın gerçekleri	6	13,63
	Güzel mesajlar	3	6,81
	Üzücü	5	11,36

Öğrenci cevapları incelendiğinde 14 öğrencinin kitapta anlatılan konulardan rahatsız olmadığı görülürken 30 öğrenci savaş, lösemi, hastalık, ölüm gibi konuların onları rahatsız ettiğini belirtmişlerdir. Bu konulardan rahatsız olduğunu söyleyen öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde aslında kitabı beğendikleri, rahatsız oldukları durumun savaş ve buna bağlı ölümler, hastalıklar olduğu görülmektedir.

Öğrenciler en çok kitapta ölümün anlatılmasından özellikle de küçük bir çocuğun ölmesinden rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Evet etti. Çünkü o kadar insan öldü orada ve Sadako’nun ailesi, akrabaları, arkadaşları çok üzüldü.” (Ö6-5. Sınıf). “Sadako’nun ölümüne çok üzüldüm. Her şey güzel ama ölümle bittiği için çok üzüntülü bir durumdu.” (Ö27-7. Sınıf) “Evet, çünkü Sadako ölecek miyim diye düşündü. Bu hastalık lösemi beni üzdü. Ölünce kendimi hiç iyi hissetmedim. Onun yerinde olmak istemezdim ve savaş yüzünden bu durumu yaşadım.” (Ö32-7. Sınıf) “Rahatsız etti. Küçük kızın küçük yaşta ölmesini sağladı. Belki o küçük kızın büyüyünce gelecek hayalleri vardı.” (Ö42-8. Sınıf)

Öğrencilerin en çok rahatsız oldukları ikinci konu savaş olmuştur. Savaşın birçok kişinin ölümüne sebep olduğunu ve bu durumdan rahatsızlık duyduklarını anlatmışlardır: “Evet savaş beni çok rahatsız etti. Bu kocaman dünyanın insanlara yetmemesi ve kendilerinden bir farkı olmayan insanları acımasızca öldürmesi beni çok üzdü.” (Ö8-6. Sınıf) “Etmez mi çok üzdü. Savaş yüzünden bir sürü insan öldü. Yazık. Sanki savaşınca ellerine ne geçtiyse.” (Ö22-6. Sınıf) “Savaş rahatsız etti çünkü insanlar çok acı çektiler, çok insan öldü.” (Ö23-6. Sınıf) Aslında kitap değil ABD’nin Japonya’ya atom bombası atması rahatsız etti. Çünkü bir çok insan hayatını kaybetti ve bu çok üzücü bir şey. Çünkü savaştan 10 yıl sonra savaştan ölenler olmuş lösemiden.” (Ö44-8. Sınıf)

Savaşın etkilerinden biri olan lösemiye çocukların yakalanması da öğrencileri çok üzmüştür: “Evet etti. Çünkü kız daha annesinin karnında yakalandı hastalığa. Daha dünyaya adım atmadan annesinin vücudunda hasta oluyor.” (Ö5- 5. Sınıf). Burada öğrencilerin bu çocuklarla empati kurmaları da onların üzülmelerinin ve kitaptaki konuları üzücü ya da rahatsız edici bulmalarının temel sebepleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bir kısmı bunu net bir şekilde ifade etmişlerdir: “Evet etti. Çünkü bu savaş olmasaydı da çocuklar, büyükler, yaşlılar ölmeseydi, sakat kalmasalardı. Belki biz de bu durumda olabilirdik. Empati kurduğumda çok üzüliyorum. İnşallah ileride böyle bir şey olmaz.” (Ö14-6. Sınıf) “Etti aynısı benim de başıma gelebilirdi.” (Ö36-8. sınıf)

Rahatsız olmadığını ifade eden öğrenciler ise ölüm, savaş, hastalık gibi konuların günlük hayatın içerisinde de olduğunu bu yüzden rahatsız olmadıklarını ifade etmişlerdir: "Hayır rahatsız etmedi çünkü normal olabilecek şey. Rahatsızlığın sonuçları böyle olabilir." (Ö30-7. Sınıf) "Etmedi. Çünkü ileride illa ki ben de yaşayabilirim böyle savaş, hastalık. Zaten herkesin sonu ölüm o yüzden etkilemedi." (Ö31-8. Sınıf).

Kitapta bu tür konuların anlatılmasının önemine vurgu yaparak güzel mesajlar verdiğini bu sebeple rahatsız olmadıklarını belirten öğrenciler de olmuştur: "Rahatsız etmedi çünkü en azından bir çaba vardı. Barışı, pes etmemeyi anlatıyordu." (Ö40-8. Sınıf). Kitaptaki konulardan rahatsız olmadığını ama hüznü bir konusu olduğunu söyleyen öğrenciler de mevcuttur: "Bu kitapta anlatılan konular rahatsız etmedi ama üzüldüm. Çünkü Sadako hayalini yerine getiremedi ve hastanede üzgündü." (Ö7-5. Sınıf).

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sorun odaklı çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" isimli kitaba yönelik tepkilerini okur-tepki teorisine göre analiz etmek amaçlanmıştır. Eser, yetişkinler tarafından çocuğa uygun olarak nitelendirilse de eserin değerini onu okuyan çocuk okurların belirleyebileceği düşünülerek böyle bir çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Öğrencilerin verdiği yazılı cevaplar incelendiğinde kitabı genel olarak beğendikleri ama kitaptaki ölüm, savaş, hastalık gibi problemlerin onların üzgün hissetmesine sebep olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" kitabına verdiği okur tepkilerinin %50.67'sinin metin merkezli, %49.32'sinin okur merkezli olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçların neredeyse eşit oranda olması, öğrencilerin çoğunun hem metni analiz edebildiğini hem de okur olarak kitapla etkileşim kurabildiğini göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekilde Çevik ve Müldür (2019) 5. sınıf öğrencileriyle "Vapurları Seven Çocuk" kitabını kullanarak yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin %51.54 oranında okur merkezli, %48.46 oranında metin merkezli cevap verdiği sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda okur merkezli cevapların daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Örneğin Ulusoy (2016) 2. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin "Kırmızı Elma" kitabı için %63.52, "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kız'dan" kitabı için %64.66 oranında okur merkezli cevap verdiğini tespit etmiştir. Kanık Uysal ve Ateş (2020) de 5. sınıf öğrencilerinin "Küçük Kara Balık" kitabı için %59 oranında okur merkezli cevap verdiğini ortaya koymuştur. Ateş ve Aktaş (2020) ise 2. sınıf öğrencilerine üç farklı kitap okumuş, öğrencilerin "Köstebek Kuki" kitabına %47.1, "Piraye'nin Bir Günü" kitabına %43.5, "Bütün Gün Esneyen Prenses" kitabına %53.7 oranında okur merkezli cevap verdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi okunan kitapların ve okurların farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Zaten okur tepki teorisinde de okuma sürecinin okur, metin ve çevre arasındaki ilişkiye bağlı olduğu belirtilmektedir (Rosenblatt, 1978). Sonuçlar bu ilişkiye bağlı olarak farklılık gösterse de tüm araştırmalarda çocukların kitaplara metin merkezli ve okur merkezli yanıtlar verdikleri, metin değiştiğinde deneyimlere ve çevreye bağlı olarak okur tepkilerinin de değiştiği belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları kitaptaki olaylara kişisel tepkiler verdikleri, kendi duygu ve düşüncelerini aktardıkları, hikâyedeki olaylara katılma isteği duydukları, ana fikri tespit edebildikleri, karakterleri anladıkları, onlarla özdeşim kurdukları görülmüştür. Benzer bir çalışmaya imza atan Karagöz (2018) de öğrencilerin resimli çocuk kitaplarında anlatılanlarla kendi yaşamlarını özdeşleştirdiği, deneyimlerini yansıttığı, kişisel duygu ve düşüncelerine yer verdiği sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazındaki birçok farklı çalışmada da çocukların okudukları kitaplara duygusal tepkiler verdikleri, kendi deneyimleriyle ile kitap arasında bağ kurduğu ortaya koyulmuştur (Yekeler ve Ulusoy, 2017; Çevik ve Müldür, 2019; Kanık Uysal ve Ateş, 2020). Çıkan sonuçlar çocuk okurların kitaplara estetik tepkiler verdiğini, edebî eseri kendine göre yorumlayarak yaratıcı bir alımlama sürecine girdiğini göstermesi açısından mühimdir. Bu yüzden dil derslerinde okur-tepki teorisinden yararlanılarak çocuğun metni yeniden yaratma sürecine girmeyi, deneyimlerinden daha fazla yararlanmayı ve eleştirel düşünmeyi öğrenmesini sağlayacak etkinlikler yapılabilir. Özellikle okuma anlama çalışmalarında sürekli soru cevap yaparak metin temelli sorularla öğrenciyi sıkmak yerine öğrencinin metni içselleştirmesini sağlayacak, kendi hayatıyla bağ kurmasına yardımcı olacak sorular sorulması daha faydalı olacaktır (Çevik ve Müldür, 2019). Garzón ve Castañeda-Peña (2015) da estetik okumanın başlayabilmesi için öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle okuma deneyimleri hakkında özgürce konuşmaya teşvik edilmesi gerektiğini ifade eder.

Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu isimli eserde yer alan ölüm, savaş ve hastalık konuları çocuklar için zorlayıcı olabilir. Kitabı okuyan öğrencilerin bir kısmı da bu konulardan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle kız öğrenciler kitaba duygusal tepkiler vermiş ve Sadako'nun ölümüne çok üzüldüklerini ifade etmişlerdir. Bunda çocukların kitabın başkahramanı olan Sadako'yla ve onun arkadaşlarıyla kendilerini özdeşleştirmelerinin etkisi oldukça fazladır. Zaten sorun odaklı çocuk kitaplarının asıl amaçlarından biri de çocukların bu konulara karşı farkındalık kazanmalarınıdır (Yılmaz ve Yakar, 2018). Bunun için çocukların kitabın kahramanlarıyla empati kurması ve onun yaşadığı problemlerle nasıl başa çıktığını gözlemlemesi istenilir. Bu sayede çocuk kendi deneyimlemediği sorunları kitaplardaki çocuk karakterler sayesinde tanıma imkânı bulmaktadır.

Öğrencilerin verdiği okur tepkileri onların okuma zevki ve okudukları kitabı nasıl yorumladıklarıyla ilgili önemli ipuçları barındırmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin seçiminde ve okuma derslerinin planlanmasında bu tepkilerin dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenci okurken zevk aldığı, kendi hayatıyla bağlantı kurduğu, karakteriyle özdeşim kurduğu bir kitapla karşılaştığında kitabı anlamlandırması da okuma alışkanlığı kazanması da daha kolay olacaktır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. İlerleyen çalışmalarda farklı yaş gruplarının aynı kitaba verdiği tepkiler karşılaştırılabilir.
- Farklı problemlere odaklanan çocuk kitapları seçilerek çocukların hangi probleme nasıl tepki verdiği ortaya konulabilir.
- Öğrencilerin verdikleri cevapları arkadaşlarıyla paylaşmaları istenerek çocukların kitap üzerinde tartışması sağlanabilir.
- Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirecek okuma etkinlikleri yapılabilir.
- Sorun odaklı çocuk edebiyatı eserleri, çocuk okurların tepkileri dikkate alınarak oluşturulabilir.

Kaynakça

- Ateş, S., & Aktaş, N. (2020). Duygu durumlarının farklılaştığı resimli çocuk kitaplarına yönelik okuyucu tepkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 6(3), 726-745.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, B., & Kara, A. (2022). Çocuk edebiyatında aykırı bir tema: Yas "Boşluk" örneği. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 207-217.
- Boubekur, S. (2021). Teaching short stories through the use of the reader-response theory: Second-year students at Dr. Moulay Tahar University-Saida. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(2), 83-92.
- Chou, C. (2015). Engaging EFL students in e-books using reader-response theory. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 167-181.
- Coerr, E. (2022). *Sadako ve kâğıttan bin turna kuşu*. (A. B. Pekiner, Çev.). İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- Cox, A. B. (1988). Children and death. *Children's Book and Media Review*, 9(2), 1-7.
- Çevik, A., & Müldür, M. (2019). "Vapurları seven çocuk" adlı kitabın okur-tepki teorisi ile değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 40-50.
- Çınar, S., & Asutay, H. (2020). Sorun odaklı gençlik yazınında çevre ve genç aktivistler. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 87-106
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Garzón, E., & Castañeda-Peña, H. (2015). Applying the reader-response theory to literary texts in EFL-pre-service teachers' initial education. *English Language Teaching*, 8(8), 187-198.
- Graves, M., Juel, C., Graves, B., & Dewitz, P. (2011). *Teaching reading in the 21st century: Motivating all learners* (5th ed.). Boston, MA: Pearson. doi:10.1598/RT.64.7.9
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Harfitt, G., & Chu, B. (2011). Actualizing reader-response theory on L2 teacher training programs. *TESL Canada Journal*, 29(1), 93-103.
- Kanık Uysal, P., & Ateş, S. (2020). Okur-tepki teorisi: Küçük kara balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777-796.
- Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1198-1218.
- Kim, M. (2004). Literature discussions in adult learning. *Language and Education*, 18(2), 145-166.
- Leung, C. (2002). Bicultural perspectives and reader response: Four American readers respond to Jean Fritz's Homesick. *Canadian Modern Language Review*, 60(1), 27-54. doi:10.3138/cmlr.60.1.227
- Lohfink, G. (2015). Struggling readers' "noticings" to make meaning of picture books. *The Open Communication Journal*, 9, 12-22.
- Louie, B. (2005). Development of empathetic responses with multicultural literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 566-578. doi:10.1598/JAAL.48.7.3
- Mart, Ç. T. (2019). Reader-response theory and literature discussions : A springboard for exploring literary texts. *The New Edecational Review*, 56(2), 78-87.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mitchell, D. (1993). Reader response theory: Some practical applications for the high school literature classroom. *Language Arts Journal of Michigan*, 9(1), 41-53. doi:10.9707/2168-149X.1604

- Mizuno, K. (2015). From reading books to sharing books: Going beyond the virtuous circle of the good reader. *The Language Teacher*, 39(2), 16-21.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Neydim, N. (2000). *Çocuk ve edebiyat*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Oğuzkan, A. F. (1987). Dünya çocuk edebiyatının ana çizgileri. *Çocuk edebiyatı yıllığı* (Haz. M. R. Şirin). İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Onur, N., & Topçuoğlu Ünal, F. (2022). Ortaokul öğrencileri için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre oluşturulan tavsiye kitap listesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 126-161.
- Özgül, M. K (2005). Edebiyatın çocukluğu- çocukluğun edebiyatı. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 472-487.
- Öztürk, H. (2022). Sorun odaklı çocuk edebiyatı ve ölüm teması. *TYB Akademi, Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 105-140.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21(4), 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 124-135.
- Tüfekçi, C. D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online*, 15(2), 487-497.
- Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.
- Woodruff, A. H., & Griffin, R. A. (2017). Reader response in secondary settings: Increasing comprehension through meaningful interactions with literary text. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108-116.
- Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(2), 20- 39.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri kitaplar üzerine bir inceleme (Trabzon ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 2, 29-42.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

37. Öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Metin KIRBAÇ¹

Fatih KAYA²

APA: Kırbaç, M. & Kaya, F. (2023). Öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 642-657. DOI: 10.29000/rumelide.1379204.

Öz

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri ile mesleğe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada; nicel yöntemli ilişkisel (korelasyonel) ve nedensel karşılaştırmalı araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi Merkez ilçelerinde bulunan okullarda 2022-2023 öğretim yılında çalışmakta olan toplam 11000 öğrenci oluştururken, örneklemini ise basit seçkisiz yöntemle belirlenen 240 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken basit seçkisiz örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde olmak üzere biri ilkököl ikisi ortaokul ikisi lise toplamda beş adet okul araştırma kapsamına alınmışlardır. Özel ortaöğretim kurumları ise araştırma kapsamına alınmamışlardır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan iki boyut ve 12 maddeden oluşan “*Öğretim Motivasyonu Ölçeği*” (*Motivation to Teach Scale*) ile Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen, üç boyut ve 20 maddeden oluşan “*Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği*” (*Teacher Professional Engagement Scale*) kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin normallik dağılımına bakılıp, hatalı veya eksik doldurulan ölçekler ayıklanmış olup 252 ölçekten geriye kalan 240 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız gruplar T, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Moment Çarpım Korelasyon testlerine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri SPSS 26.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri ile mesleğe adanmışlık düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Öğretim Motivasyonu, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık

Investigation of the relationship between teachers' teaching motivation and their level of dedication to the teaching profession

Abstract

The main purpose of this study is to examine the relationship between teachers' motivation to teach and their level of commitment to the profession. In the study; Relational (correlational) and causal comparative research model with quantitative method was used. While the study population of the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Malatya, Türkiye), metin.kirbac@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0873-6544 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.08.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379204]

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD (Malatya, Türkiye), fatih.kaya@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9011-8656

research consists of 11000 students working in the schools in Yeşilyurt and Battalgazi Center districts of Malatya province in the 2022-2023 academic year, the sample consists of 240 teachers determined by simple random method. While determining the sample of the study, simple random sampling method was taken as basis. A total of five schools, one primary school, two secondary schools and two high schools in Yeşilyurt and Battalgazi central districts, were included in the research. Private secondary education institutions were not included in the scope of the research. The first part of the measurement tool used in the research consists of the demographic information of the participants. In the second part, the “*Motivation to Teach Scale*” consisting of two dimensions and 12 items, developed by Kauffman, Yılmaz Soylu and Duke (2011) and adapted into Turkish by Güzel Candan and Evin Gencil (2015), and Kozikoğlu and Senemoğlu (2018), the “*Teacher Professional Engagement Scale*” consisting of three dimensions and 20 items was used. The normality distribution of the data obtained in the research was examined, the scales that were filled in incorrectly or incompletely were removed, and analysis was made on the remaining 240 scales out of 252 scales. The obtained data were subjected to independent groups T, One-Way ANOVA and Pearson Product Moment Correlation tests. The analyzes of the data collected within the scope of the research were made using the SPSS 26.0 package program. As a result of the research; It has been determined that there is a positive and significant relationship between teachers' teaching motivation levels and their level of dedication to the profession.

Keywords: Teacher, Motivation to teach, Dedication to the Teaching Profession

1. Giriş

Her konuda bilginin, yeteneğin ve deneyimlerin gelişimini sağlayan eğitim (Üste, 2007), ilk çağlardan günümüze insanlığın temel uğraş alanlarından biri olmuştur. Temel amacı insan davranışlarını şekillendirmek olması nedeniyle de uzun tarihsel süreç boyunca, dönem ve şartlara uygun bir biçimde kendisini yenileyerek günümüze ulaşmıştır. Nitekim tarihin ilk dönemlerinde doğayla mücadelenin ve hayatta kalmanın anahtarı olan eğitim, zamanla milletlerin ve devletlerin devamlılığının sağlanmasında itici güç haline gelmiştir. Bu durum, eğitimin zamanla devletlerin kontrolünde planlı, programlı ve temel hedefler çerçevesinde yürütülmesine zemin hazırlamıştır. Bugün gelinen noktada ise teknolojik ve küresel gelişmelerin de etkisiyle eğitim olgusu yalnızca ulusların değil tüm dünyanın ortak çalışma alanı konumundadır. Çünkü modern dünyanın önemli parametrelerinden biri olan eğitim, bireylerin ve toplumun mutluluk ve refahının yanı sıra sosyal ve ekonomik gelişim için de çok önemlidir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Bu anlamda günümüzde; öğrenci, öğretmen ve öğrenme gibi eğitimin temel öğeleriyle içinde bulunduğu dönem ve şartlara göre yeni yaklaşım ve yöntemlerle eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi büyük önem arz etmektedir.

Eğitimin geçmişten günümüze gelişim süreçlerine bakıldığında; amaçları, görevleri, etki alanları ve toplumdaki rolü sürekli değişime uğramıştır. Nitekim eğitime tarih boyunca yüklenen anlamlara ve sorumluluklara bakıldığında, 1900’lü yıllarda eğitim bilgiyi öğrenme, aynı zamanda bu bilgiyi gerekli yerlerde kullanma olarak algılanmaktadır. Böylece eğitimde birey kavramı ön plana çıkmıştır. 1930’lara gelindiğinde eğitimin insan yetiştirme süreci olduğu düşünülmekteydi. Devam eden yıllarda ise eğitim, bireyin gelişmesi olarak kabul edilmiştir. Bu yıllarda, bireyin bireysel gelişiminin yanında, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yönlerinin de gelişmesi söz konusu olmuş ve bu amaçla eğitimde yeni düzenlemeler yapılmıştır. Fakat çok geçmeden sadece bireyin gelişiminin yeterli olmadığı, onun içinde bulunduğu ailenin ve toplumun da gelişmesi gerektiği düşüncesi eğitime hakim olmuştur. Özetle eğitimin geçirdiği bu evreler boyunca eğitime yüklenen görevlere bakıldığında; bireyin içinde bulunduğu

aile ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirme, içinde bulunduğu topluma uyum sağlama, sahip olduğu yeteneklerin farkına varma ve bu yetenekleri geliştirmeyi hedefleyen davranış biçimlerinin kazandırılması gibi sorumlulukların yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitim, davranış kazanma, bu davranışı değiştirme ve geliştirme yoluyla, kişinin bireysel, toplumsal ve sosyal, ekonomik ve kültürel yönden gelişmesini sağlama görevini üstlenmiştir (Güneş, 1996; Kütükçü, 2020). Bununla birlikte son yıllarda eğitim, bireylerin ihtiyaçlarını karşılama amacının yanında içinde bulunduğu toplumun, devletin ve küresel anlamda tüm ulusların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Bu amacını ise bireylere olumlu yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırmak yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda istendik davranışları öğrencilere kazandırmanın yolu ise önemli ölçüde öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerden, onların niteliklerini ve öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmede önemli bir rol üstlenen öğretmenlerden geçmektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020).

Öğretme motivasyonu

Herhangi bir amaca yönelik gayret ya da istek olarak (Robbins & Judge, 2012) ifade edilen motivasyon kavramı, dilimizde isteklendirme veya güdüleme anlamlarına gelmektedir (TDK, 2023). Başta sosyal bilimler olmak üzere birçok alanın temel araçlarından birini oluşturan kavram, neredeyse pek çok ilmi sahaya göre farklı şekillerde ifade edilmesine rağmen temelde “isteklendirme” olarak tanımlanır. Bununla birlikte kavram hakkında en genel tanımlardan birini Cüceloğlu (2012) yapmıştır. Ona göre motivasyon (güdülenme); bireylerin istekleri, ihtiyaçları, arzuları, davranışları ve dürtülerini kapsayan bir kavramdır. Açlık, susuzluk gibi fiziksel güdülere dürtü, sevilme, başarılı olma vb. dürtülere de ihtiyaç denilmektedir. Dürtü, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için uyarılması ve harekete geçirilmesi sürecidir. Bu iki özellik bir araya geldiğinde bireylerin güdülendiği ya da motive olduğu ifade edilebilir. Gredler (2009) ise kavramı, belirli davranışların ortaya çıkarılmasını, kontrol edilmesini ve devamlılığını sağlayan bir süreç ve bu süreç içerisinde bireylerin davranışlarının doğasını, gücünü ve sürekliliğini etkileyen temel olgu biçiminde tarif etmiştir. Diğer bir ifadeyle bireylerin ihtiyaçlarını giderme noktasında bir davranışa yönlenebilirliği (Bacanlı, 2012) ya da istekli olma durumu olarak ifade edilebilir. Motivasyon anlık bir durum ya da olay değildir. Aksine bireyleri amaçları doğrultusunda harekete geçiren ve bu yönde devam etmeleri için onları güdüleyen olumlu bir süreçtir (Argon ve Cicioğlu, 2017). Alan yazına bakıldığında genel anlamda; isteklendirme, yöneltme, teşvik etme, amaca yönelik gayret, harekete geçirme gibi kavramlarla tanımlanan motivasyon, amaçlanan davranışların gerçekleşmesinde ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Bu anlamda, pek çok alanda olduğu gibi eğitim ortamlarında da hedeflere ulaşmanın önemli parçalarından biri motivasyondur.

Motivasyon, öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü hammadde, girdisi ve çıktısı insan olan okulların en önemli işlevi olan öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesinde baş aktör olan öğretmenlerin motivasyonları oldukça önemlidir (Argon ve Cicioğlu, 2017). Zira öğretmenler, eğitim programlarının yürütülmesi ve uygulanmasından, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarına kadar pek çok konudan sorumlu kişilerdir. Bu bağlamda, öğrenme-öğretme etkinliklerinin hedeflerine ulaşmasında öğretmen motivasyonunun önemli olduğu görülmektedir. Çünkü mesleğine ilişkin yüksek motivasyon düzeyine sahip öğretmenler; eğitim sürecinde daha enerjik ve istekli olmalarının (Evans, 1998) yanında, bilgi, beceri ve mesleki gelişimlerini sürdürerek daha verimli bir eğitim ortamı oluştururlar. Diğer taraftan motivasyon düzeyi düşük öğretmenlerin eğitim hedeflerini gerçekleştirme noktasında daha pasif ve verimliliği düşük olması muhtemeldir. Dolayısıyla eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi, öğrenci motivasyonunun sağlanması, daha verimli ve kaliteli bir eğitim sürecinin inşasında; öğretmenlik mesleğini isteyerek ve severek icra eden, enerjisi ve motive düzeyi yüksek öğretmenler önem arz etmektedir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık

Adanmışlık; nesneye, mesleğe, düşünceye, amaca, kişiye ya da herhangi bir şeye adanma veya bağlanma durumudur. Ergün (1975) adanmışlığı, bireyin bir şeyi yapmaya kesin karar vermesi, inandığı bir şeye zamanını ve enerjisini vermeye istekli olması biçiminde tarif etmiştir. Alan yazında bağlanmak ve bağlılık gibi kavramlarla aynı anlamda kullanılan adanmışlık; bireyin herhangi bir karşılık beklemeden elinden geleni yapması (Celep, 2014) veya bireyin gücünü belirli amaca yönlendirerek o amaç doğrultusunda çaba göstermesi (Malak-Akdağ, 2020) olarak da tanımlanır. Mesleki adanmışlık ise herhangi bir meslek grubundaki bireylerin mesleklerine bağlanma duygusudur (Shukla, 2014). Blau (1985) mesleki adanmışlığı, bireyin mesleğine yönelik tutum ve davranışları olarak tanımlamıştır. Kozikoğlu ve Özcanlı'ya göre (2020) ise kişinin kendi işine karşı tutumu ve kendine yüklenen rolleri en iyi şekilde yerine getirme beklentisidir. Bu onun mesleğe karşı bakış açısını ve mesleğe aktif katılımını gösterir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri, onların gerek kendi başarıları ve memnuniyetleri gerekse de öğrencilerinin başarısı için gösterdikleri çabayı belirleyen etkenlerden biri olarak görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde adanmışlık, öğrencilerin başarı durumlarını arttırmak için yaptığı işe değer verme ve mesleğine yoğunlaşma arzusudur (Butucha, 2013). Öğretmenlikte mesleki adanmışlık, iki farklı durumu içinde barındırmaktadır. Bunlar; öğretmenlik mesleğinde olmaktan gurur duymak ve mesleki gelişime karşı istekli olmaktır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mesleğin gerekliliklerini tam anlamıyla yerine getirebilmek için öncelikle mesleğe adanmış olmak gerekir. Çünkü bir mesleğe bağlılık ya da adanmışlık, o mesleği sevmenin de ötesinde tam anlamıyla benimsemenin temel göstergesidir. Daha genel anlamıyla Raymond Fox (1964), öğretmenlik mesleğine adanmış öğretmenin özelliklerini; nitelikli bir öğretmen olmak isteme, geçmişin bilgisinin yanında güncel gelişmeleri aktarma, her öğrencinin değerli olduğunu kabul etme, mesleki sorumluluklarını yerine getirme biçiminde sıralamaktadır. Benzer şekilde Butucha (2013), mesleğine adanmış öğretmenin; öğrencileriyle fazladan zaman geçirme ve onların aileleriyle işbirliği yapma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin gücü, mesleği icra eden öğretmenlerin adanmışlık düzeylerine bağlıdır. Bu noktadan hareketle öğretmenlik mesleği; öğrencilerle çok yönlü bağ kurma ve bire bir ilgilenmenin yanında, öğretmenliği yaşamının bir parçası haline getirerek mesleki gelişmeleri takip eden, nitelikli ve çok yönlü öğretmenlerle toplumsal statüsünü yükseltecektir. Dolayısıyla etkili bir öğrenme ve öğretme sürecini planlamak için mesleğine adanmış öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır.

Alan yazında yer alan çalışmalardan da yola çıkılarak araştırmanın temel problemi ele alındığında; öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin öğretme isteklerinin ve mesleğe ilişkin bağlılıklarının yüksek olması önem arz etmektedir. Alan yazın tarandığında, öğretme motivasyonu ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri üzerine yurt içi ve yurt dışında ayrı ayrı pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Fakat bu çalışmaların hiçbiri iki konuyu bir arada ele almamaktadır. Nitekim öğretme motivasyonu (Deci & Ryan, 1985; Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, 2011; Ayık ve Ataş, 2013; Argon ve Cicioğlu, 2017; Gün ve Turabik, 2019) ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık (Butucha, 2013; Bozdaş, 2013; Shukla, 2014; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Canlı, 2020; Ahraz, 2021; Gül ve Gül, 2022) üzerine alan yazında pek çok çalışma yer almaktadır. Bununla birlikte alan yazında öğretmenlerin öğretme motivasyonları ve öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerine odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle çalışmanın ana teması, öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile öğretmenliğe adanmışlık düzeyleri

arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçtan hareketle araştırmada alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları:

- Ne düzeydedir?
- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlıkları:

- Ne düzeydedir?
- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları ile Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma modeli

Öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma; nicel yöntemli ilişkisel (korelasyonel) ve nedensel karşılaştırma modelli bir araştırmadır. “İlişkisel modelli araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan; nedensel karşılaştırma modelli araştırmalar, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır” (Büyükoztürk vd., 2013: 15-16).

2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi Merkez ilçelerinde bulunan okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan toplam 11000 öğretmen oluştururken, örneklemini ise seçkisiz yöntemle belirlenen 240 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Yeşilyurt ve Battalgazi merkez ilçelerinde biri ilkököl, ikisi ortaokul, ikisi lise olmak üzere toplamda 5 adet okul araştırma kapsamına alınmışlardır. Özel ortaöğretim kurumları araştırma kapsamına alınmamışlardır.

Örneklem grubunu tanıtıcı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Adres	Address
<i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i>	<i>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies</i>
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8	Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714	Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	156	65.0
	Erkek	84	35.0
Kıdem	0-5 Yıl	65	27.1
	6-10 Yıl	53	22.1
	11-15 Yıl	34	14.2
	16-20 Yıl	37	15.4
	21 yıl ve üzeri	51	21.3
Branş	Dil	30	12.5
	Güzel Sanatlar	51	21.3
	Fen Bilimleri	62	25.8
	Sosyal Bilimler	61	25.4
	Temel Eğitim ve Rehberlik	36	15.0

Tablo 1’de araştırmaya öğretmenlerin kişisel özellikleri verilmiştir. Buna göre örneklemin %65’i kadın öğretmenler oluştururken, %35’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Kıdem değişkeni açısından en büyük grubu %27.1 ile 0-6 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Branş değişkeni açısından bakıldığında ise en büyük grubun %25.8 ile Fen Bilimleri alanında öğretmenlik yapanların olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracının birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanan iki boyut ve 12 maddeden oluşan “Öğretme Motivasyonu Ölçeği” (*Motivation to Teach Scale*) ile Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen, üç boyut ve 20 maddeden oluşan “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” (*Teacher Professional Engagement Scale*) kullanılmıştır.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği (Motivation to Teach Scale): Ölçeğin orjinalinde 12 madde ve iki faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kuramsal alana uygun bir biçimde belirlenen içsel ve dışsal motivasyon olarak ifade edilmiştir. Orjinalindeki iki faktörlü ve 12 maddelik yapı Türkçe’ye uyarlama süreci sonunda aynen korunmuştur. Olumsuz madde bulunmamaktadır ve 5’li Likert kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan ise 72 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma özelinde ise cronbach alpha güvenirlik katsayısı .93 bulunmuştur.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği (Teacher Professional Engagement Scale): Kozikoğlu ve Senem (2018) tarafından geliştirilen ölçekte, 20 madde ve üç faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kuramsal alana uygun bir biçimde belirlenen mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma olarak ifade edilmiştir. Olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan ise 100 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma özelinde ise cronbach alpha güvenirlik katsayısı .87 bulunmuştur.

Demografik Bilgi Anketi: Katılımcıların “cinsiyet, kıdem ve branş” bilgilerinin alındığı demografik bilgi anketi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin normallik dağılımına bakılıp, hatalı veya eksik doldurulan ölçekler ayıklanmış olup 252 ölçekten geriye kalan 240 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız gruplar T, Tek Yönlü ANOVA ve Basit Doğrusal Korelasyon testlerine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri SPSS 26.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci alt problem ilişkin bulgular ve yorum

3.1.1. Öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin birinci alt başlığı “öğretmenlerin öğretme motivasyonları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda betimleyici istatistik yapılmış olup sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretme motivasyon beşli dereceleme ölçeğinin puan aralıkları ve düzeyleri

Değişken	\bar{x}	ss	Seçenekler	Puan
Öğretme Motivasyonu	3.10	.79	Tamamen katılmıyorum	1.00-1.79
			Az düzeyde katılıyorum	1.80-2.59
			Orta düzeyde katılıyorum	2.60-3.39
			Çoğunlukla katılıyorum	3.40-4.19
			Tamamen katılıyorum	4.20-5.00

Tablo 2’deki puan aralıklarına bakıldığında öğretmenlerin öğretme motivasyonları ortalama puanları 3.10, düzeyleri “orta düzeyde” olduğu görülmektedir.

b. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci alt başlığı “öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar üzerinde T Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğretme Motivasyonu	Kadın	156	37.48	9.17	238	.625	.533
	Erkek	84	36.68	10.26			

Tablo 3'teki değerlere bakıldığında; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t=.625$ $p<.05$).

c. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin üçüncü alt başlığı "öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Motivasyon Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmış Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	n	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Öğretim Motivasyonu	0-5 Yıl	65	37.61	9.63	Gruplararası	381.578	4	95.395	1.046	.384
	6-10 Yıl	53	37.64	10.28	Gruplarıçi	21429.4	235	91.189		
	11-15 Yıl	34	35.41	9.08	Toplam	21810.9	239			
	16-20 Yıl	37	35.35	9.75						
	21 yıl ve üzeri	51	38.76	8.75						
Toplam		240	37.20	9.55						

Tablo 4'teki değerlere bakıldığında; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=1.046$ ve $p<.05$).

d. Branş değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin dördüncü alt başlığı "öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Motivasyon Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmış Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Branş	n	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Öğretim Motivasyonu	Dil	30	35.66	9.38	Gruplararası	541.689	4	135.422	1.496	.204
	Güzel Sanatlar	51	38.76	8.80	Gruplarıçi	21269.3	235	90.508		
	Fen Bilimleri	62	36.82	10.76	Toplam	21810.9	239			
	Sosyal Bilimler	61	35.67	9.15						
	Temel Eğitim ve Rehberlik	36	39.52	8.86						
Toplam		240	37.20	9.55						

Tablo 5'teki değerlere bakıldığında; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=1.496$ ve $p<.05$).

3.1.2. İkinci alt problem ilişkin bulgular ve yorum

a. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin birinci alt başlığı "öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıkları ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda betimleyici istatistik yapılmış olup sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlik mesleğine adanmışlık beşli dereceleme ölçeğinin puan aralıkları ve düzeyleri

Değişken	\bar{x}	ss	Seçenekler	Puan
Mesleğe Adanmışlık	4.21	.59	Tamamen katılmıyorum	1.00-1.79
			Az düzeyde katılıyorum	1.80-2.59
			Orta düzeyde katılıyorum	2.60-3.39
			Çoğunlukla katılıyorum	3.40-4.19
			Tamamen katılıyorum	4.20-5.00

Tablo 6'daki puan aralıklarına bakıldığında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık ortalama puanları 4.21, düzeyleri "tamamen katılıyorum" olduğu görülmektedir.

b. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci alt başlığı "öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Bağımsız Gruplar üzerinde T Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Mesleğe Adanmışlık	Kadın	156	83.83	11.96	238	-.621	.535
	Erkek	84	84.83	11.54			

Tablo 7'deki değerlere bakıldığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($t=-.621$ $p<.05$).

c. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin üçüncü alt başlığı "öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade

edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmış Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Sınıf	n	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Mesleğe Adanmışlık	0-5 Yıl	65	85.53	12.81	Gruplararası	632.996	4	158.249	1.138	.03	3>1	.018
	6-10 Yıl	53	84.26	12.19	Gruplarıçi	32685.5	235	139.088				
	11-15 Yıl	34	80.58	10.72	Toplam	33318.5	239					
	16-20 Yıl	37	83.54	12.63								
	21 yıl ve üzeri	51	85.25	9.89								
Toplam		240	84.18	11.80								

Tablo 8’deki değerlere bakıldığında; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F=1.138$ ve $p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi $X=85.53$ puan ile kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerde en yüksek, ikinci sırada $X=85.25$ puan ile kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, en düşük olarak da $X=80.58$ puan ile kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerde görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak testine göre ortaya çıkan farklılık kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenler arasında ve kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenler lehine çıkmıştır. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($\eta^2=.018$) küçük düzeyde olduğu görülmektedir.

d. Branş değişkenine ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin dördüncü alt başlığı “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek Yönlü ANOVA Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmış Farklılaşmadıklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Değişken	Branş	n	X	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Mesleğe Adanmışlık	Dil	30	84.96	12.14	Gruplararası	338.724	4	84.681	.603	.661
	Güzel Sanatlar	51	85.03	10.51	Gruplarıçi	32979.8	235	140.34		
	Fen Bilimleri	62	84.01	12.80	Toplam	33318.5	239			

Sosyal Bilimler	61	82.37	12.72
Temel Eğitim ve Rehberlik	36	85.69	9.95
Toplam	240	84.18	11.80

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($F=.603$ ve $p<.05$).

Üçüncü alt problem ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Pearson Moment Çarpım Korelasyon Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyon Düzeyleri ile Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Pearson Moment Çarpım Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	X	SS	1	2
1. Öğretme Motivasyonu	84.18	11.80	--	
2. Mesleğe Adanmışlık	37.20	9.55	.579*	--

Tablo 10'daki değerlere bakıldığında; öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan pearson moment çarpım korelasyon testi, öğretme motivasyon düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında, pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=.579$ $p<.05$).

4. Sonuç ve tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu ana problemden hareketle alt amaçlar oluşturularak araştırmanın derinlemesine irdelenmesi de sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında ilk olarak birinci alt probleme ilişkin sonuçlar irdelenmiştir.

Araştırma kapsamında birinci alt problemin (a) başlığında; “öğretmenlerin öğretme motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda analiz sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında yer alan (Altay, 2019; Ahraz, 2021; Dağ, 2021) çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bakımdan diğer çalışmalarla sonuçları bakımından paralellik arz etmektedir. Öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının orta düzeyde çıkmasında; öğretmenlik mesleğinin sunduğu olanakların sınırlı olmasının etkisinin

olduğu düşünülebilir (Dağ, 2021). Ayrıca günümüz koşullarında öğretmenlik mesleğinin diğer pek çok meslek grubuna kıyasla ekonomik ve sosyal anlamda sınırlı imkanlara sahip olmasının da etkisi olabilir. Bununla birlikte araştırmanın yapıldığı bölgede, okul koşullarının yeterince iyi olmaması ve mültecilerle birlikte kalabalık sınıfların da öğretmenlerin öğretim motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Nitekim Kardeş ve Akman (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitime karşı isteksiz olmalarından yakındıklarını ve bu konuda destek alamadıklarını dile getirmişlerdir. Mülteciler gibi hassas bir grupla çalışan öğretmenlerin yeterince destek bulamadıklarını ifade etmeleri MEB'in mültecilere yönelik uygulamalarında, öğretmen eğitimine daha fazla önem vermesi ve bu grupla çalışan öğretmenleri motive edecek uygulamaların olması gerektiğini göstermektedir (Kardeş ve Akman, 2018).

Araştırmanın birinci alt probleminin **(b)** başlığında; “öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine” göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin soruya cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç alan yazında yer alan Altay (2019), Avcı (2019), Argon ve Cicioğlu'nun (2017) araştırmalarıyla sonuçları bakımından benzerlik arz etmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim motivasyonları arasında anlamlı farklılık olmamasının pek çok sebebi olabilir. Bunlardan biri, şüphesiz cinsiyetin öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde herhangi bir öneminin olmadığı düşüncesidir. Nitekim öğretmenlik cinsiyet rollerine özgü bir meslek değildir ve cinsiyetin motive edici ya da öz yeterliliği destekleyici bir etkisi de yoktur (Avcı, 2019). Bu anlamda cinsiyetin öğretim motivasyonuna doğrudan etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenliğin evrensel bir meslek olması, kadın erkek fark etmeksizin aynı görevi yapacakları inancını doğurmaktadır. Zira öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları evrensel anlamda dil, din, ırk ve cinsiyet fark etmeksizin benzer şekilde öğretim sanatını icra etmelerini gerektiren etik anlayışın ürünüdür (Argon ve Cicioğlu, 2017).

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında yer alan **(c)** başlığında; “öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin kıdem değişkenine” göre anlamlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçtan hareketle araştırma bulguları irdelendiğinde; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinde kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan bu sonuç; alan yazın tarandığında Avcı (2019) ve İlhan vd., (2018) çalışmalarına sonuçları bakımından paralellik arz etmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çalışma sürelerinin ya da kıdemlerinin öğretim motivasyonlarını etkilemediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, kıdemli öğretmenlerin alanındaki yenilikleri takip ederek kendisini sürekli canlı ve mesleğe karşı aç hissetme duygusuna sahip olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bununla birlikte genç öğretmenlerin yeni öğretmen olmaları dolayısıyla öğretmenliğe karşı heyecan duyarak mesleklerini icra etmeye çalışmalarını da etkisinin olduğu düşünülebilir.

Son olarak araştırma kapsamında yer alan birinci alt problemin **(d)** başlığında ise “öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin branş değişkenine” göre anlamlı farklılık arz edip etmediğini incelemektir. Bu kapsamda araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar alan yazında yer alan; Ozan, Taşseven ve Ay (2010), Argon ve Cicioğlu (2017 ve Doğan ve Koçak'ın (2017) araştırmalarıyla sonuçları bakımından benzerlikler göstermektedir. Nitekim bu araştırma sonuçları da benzer şekilde branş farklılığının öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya koymaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin herhangi bir branş farkı olmadan aynı ekonomik ve sosyal çatı altında bulunmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında ikinci alt problemin **(a)** başlığında; “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıkları ne düzeydedir” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçtan hareketle analiz sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık ortalama puanlarının “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bu sonuç, alan yazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Turhan, Demirli ve Nazik (2012), Butucha (2013), Shukla (2014), Kozikoğlu ve Özcanlı'nın (2020) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında öğretmenlik mesleğinin; mesleği sevmeye, özveri ve gayret gerektiren bir meslek olmasının etkisinin olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin meslek hayatı boyunca öğrencilerle birlikte olmaları; onların mesleğe ve öğrencilere karşı adanmışlık düzeylerini arttırabilir.

Araştırma kapsamında ikinci alt problemin **(b)** başlığında; “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine” göre anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığı durumu incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları ele alındığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alan yazında yer alan Karagöz (2008) ve Turhan, Demirli ve Nazik'in (2012) araştırmalarıyla sonuçları bakımından benzerlik arz etmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından, kadın ve erkek öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmamasının pek çok sebebi olabilir. Bunlardan biri, şüphesiz cinsiyetin öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde herhangi bir öneminin olmadığı düşüncesidir. Nitekim öğretmenlik cinsiyet rollerine özgü bir meslek değildir ve cinsiyetin motive edici ya da adanmışlığı destekleyici bir etkisi de yoktur (Avcı, 2019). Bu anlamda cinsiyetin öğretmen adanmışlığına doğrudan etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenliğin evrensel bir meslek olması, kadın erkek fark etmeksizin aynı görevi yapacakları inancını doğurmaktadır. Zira öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları evrensel anlamda dil, din, ırk ve cinsiyet fark etmeksizin benzer şekilde öğretme sanatını icra etmelerini gerektiren etik bir anlayışın ürünüdür (Argon ve Cicioğlu, 2017).

Araştırma kapsamında ikinci alt problemin **(c)** başlığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin kıdem değişkenine” göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda analiz sonuçları değerlendirildiğinde; öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara bakıldığında, bu anlamlı farklılığın öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyi kıdemi 0-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine, kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Alan yazın tarandığında; Kozikoğlu ve Özcanlı'nın (2020) araştırmalarında da 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan sonuçları itibarıyla iki çalışma arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin kıdem değişkenine” göre ortalama puanlarında en yüksek orana kıdem olarak 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Bu sonucun alan yazında yer alan; Ware ve Kitsantas (2007), Zöğ (2007), Butucha (2013), Bozdemir ve Yolcu'nun (2014) araştırmalarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında; mesleğe yeni başlamış öğretmenler ile meslekte kıdemli olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini daha çok sevdikleri ve kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba sarf etmelerinin etkisinin olduğu düşünülebilir (Butucha, 2013). Ayrıca çalışmanın sonuçlarından hareketle, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği heyecan, gayret ve özveriden dolayı; meslekte deneyimli olan öğretmenlerin

ise meslekte edindikleri deneyim ve yaşantılardan dolayı daha adanmış olabilecekleri söylenebilir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020).

Araştırma kapsamında ikinci alt problemin **(d)** başlığında; “öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin branş değişkenine” göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırma bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle alan yazın tarandığında; Güner, (2006) ile Kozikoğlu ve Özcanlı'nın (2020) araştırmalarıyla paralellik arz etmektedir. Nitekim bu araştırma sonuçları, benzer şekilde branş farklılığının öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya koymaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin herhangi bir branş farkı olmadan aynı ekonomik ve sosyal çatı altında bulunmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü ve son alt problemi kapsamında “öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim motivasyon düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzey bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri arttıkça öğretim motivasyon düzeyleri de artmaktadır. Alanyazında doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bu çalışmanın değişkenleri ile ilişkili olan motivasyon ile işe adanmışlık arasında pozitif yönlü çalışmalar olduğu görülmektedir (Siu, Bakker ve Jiang, 2014; Aslan, 2021). İşe adanmışlık, motivasyon gibi örgütsel çıktılar ile doğrudan bağlantılıdır (Rothman ve Jordaan, 2006). Ayrıca mesleğe adanmışlık bireyin çalışma ortamındaki motivasyonunun (içsel) bir göstergesidir (Sawang, 2012).

Kaynakça

- Ahras, H. (2021). *Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri ve öğretim motivasyonlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Altay, B. G. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretim motivasyonları (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretim motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 1-23. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7108>
- Aslan, H. (2019). İçsel motivasyonun işe adanmışlık üzerindeki etkisinde iş becerikliliğinin aracı rolü. *International Academic Journal*, 5(2), 397-415.
- Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretim motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (1), 25-43. <http://ebad-jesr.com>
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277-288. Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Butucha, K. G. (2013). Teachers' perceived commitment as measured by age, gender and school type. *Greener Journal of Educational Research*, 3(8), 363-372. <https://doi.org/10.15580/GJER.2013.8.080913830>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dağ, Ş. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretme motivasyonlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Doğan, S. ve Koçak O. (2017). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen motivasyonuna ilişkin algı ve görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1): 1-18. <https://doi.org/10.18037/ausbd.415621>
- Ergun, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, 8(4), 97-106.
- Evans, L. (1998). *Öğretmen morali, iş tatmini ve motivasyonu*. Paul Chapman.
- Fox, R. B. (1964). The "committed" teacher. *Educational Leadership*. 22(1), 18.
- Gredler, M. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Gül, C. ve Gül, İ. (2022). Okul Öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri ile uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 788-806. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1039798>
- Gün, F., ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 214-234. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.468371>
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güzel Candan, D. ve Evin Gencel, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (36), 72-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206401>
- İlğan, A., Canoğlu, Ö., Karamert, Ö., ve Şensoy, P. Ç. (2018). Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Academic Journals*, 13/19, 979-1003. doi.org/10.7827/TurkishStudies.13985
- Karagöz, A. (2008). İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kardeş, S., ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Ilkogretim Online*, 17(3).
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. & Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Kozikoğlu, İ., ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625. [doi:10.14687/jhs.v15i4.5389](https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389)
- Kütükçü, G. (2020). *İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).

- Malak, Akdağ, Z. (2020). *Örgütsel güven ve işe adanmışlık ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ozan, M. B., Taşseven, Ö. ve Ay, N. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1): 275-294.
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (Çev: İ. Erdem). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Rothman, S. & G.M.E Jordaan, (2006). Job demands, job resources and work engagement of academic staff in south african higher education institutions, *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(4), 87-96.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). *Overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan and E. L. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 4-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Sawang, S. (2012). Is there an inverted u-shaped relationship between job demands and work engagement-the moderating role of social support. *International Journal of Manpower*, 33(2), 178-186.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 44-64.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlıklarına etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Üste, R. B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış*, 7/1, 295-310.
- Ware, H. ve Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

38. Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planları

Hatice YURTSEVEN YILMAZ¹

APA: Yurtseven Yılmaz, H. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 658-676. DOI: 10.29000/rumelide.1379205.

Öz

Bu çalışma, lisans eğitimleri kapsamında zorunlu “Kariyer Planlama” dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının yapılan bilgilendirmeler sonunda kendilerine belirledikleri kariyer planlarını betimleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlayan temel nitel araştırmadır. Araştırmaya Bursa ilindeki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’na birinci sınıf düzeyinde devam eden 24’ü erkek, 36’sı kız 60 öğrenci katılmıştır. Kariyer Planlama dersinin 14 haftalık ders içeriğinin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarından kendi kariyer planlarını yazmalarını istenmiştir. Öğretmen adayları yazdıkları kariyer planları belgelerini Microsoft Teams üzerinden araştırmacıya teslim etmiştir. Bu belgeler üzerinde içerik çözümlemesi yapılmış ve belirlenen kodlar alan içi ve alan dışı olarak ulamlara ayrılmıştır. Sonuçlara göre, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı birinci sınıf öğrencilerinin yüzde %63’ü Türkçe öğretmenliğini kariyer planlarında ilk sıraya koymuştur. Erkeklerin ve kızların ilk kariyer planları açısından yüzdeler oranları birbirine çok yakındır. Ancak akademisyenliği kariyer planlarına en çok kızların yazdığı; eğitimini tamamladıktan sonra alan dışında kariyer geliştirmeyi planlayan öğretmen adaylarının ise erkek olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni ve akademisyen olma dışında kariyer planlarının ilk sırasına editör, yazar, yurt dışında Türkçe öğretmeni, yurt içindeki Türkçe öğretim merkezlerinde öğretim görevlisi, özel eğitim kurumu sahibi mesleklerini yazmışlardır. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının kariyer planlarında ikinci ve üçüncü seçenekler bulunurken bazı öğretmen adayları kariyerlerini tek bir meslek üzerine şekillendirmeyi planlamıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni, Kariyer, Meslek

Career plans of pre-service Turkish language teachers

Abstract

This study is a descriptive and interpretive qualitative research that aims to reveal the career plans of prospective Turkish teachers who took the "Career Planning" course within the scope of their undergraduate education. A total of 60 pre-service teachers (24 male and 36 female), 24 of whom were male and 36 of whom were female, attending the Turkish Language Teaching Undergraduate Program of a state university in Bursa province, participated in the study. After completing the 14-week course content of the Career Planning course, pre-service teachers were asked to write their own career plans. The pre-service teachers submitted their career plan documents to the researcher via Microsoft Teams. Content analysis was conducted on these documents and the codes determined were categorized as in-field and out-of-field. According to the results, 63% of the first-year students in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program put Turkish language teaching in the first place in their career plans. The percentages of boys and girls in terms of their initial career plans are

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Bursa, Türkiye), hyurtseven@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9250-5174 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379205]

very close to each other. However, it was seen that girls wrote academician in their career plans the most, while the pre-service teachers who planned to develop a career outside the field after completing their education were male. Apart from Turkish language teacher and academician, they wrote the professions of editor, writer, Turkish language teacher abroad, lecturer in Turkish language teaching centers in Turkey, and private education institution owner in the first place of their career plans. In addition, some pre-service teachers had second and third options in their career plans, while some pre-service teachers planned to shape their careers on a single profession.

Keywords: Turkish Language teacher, Career, Profession

Giriş

İnsanlar, yaşamları boyunca ilgi, yetenek ve olanakları doğrultusunda pek çok mesleği deneyimleyebilir, yaşam boyu aynı meslekte kalmayı yeğleyebilir ya da mesleğinin içinde farklı görevlerde çalışmak isteyebilir. Önemli olan bireylerin yaptıkları seçimden memnun olması ve doyumuna ulaşmasıdır. Bunun için gereken işlevsel bir kariyer planlaması yapmaktır. Çünkü gerek çalışma yaşamındaki bireyler gerekse çalışma dünyasına girmeye hazırlanan gençler üzerinde yapılan araştırmalar, kariyerlerini olabildiğince rastlantılardan uzak bir şekilde seçen bireylerin daha mutlu, daha iyimser ve çalışma yaşamlarında da daha üretken olduğunu desteklemektedir (Çetin, Tatık, Çayak ve Doğan, 2015, s.12). Bu durum da kariyer planlamanın hem yolun başındaki gençler hem de yoldaki yetişkinler için yaşamlarının kalitesini belirleyen bir etmen olduğunu göstermektedir.

Kariyer planlamasından söz etmeden önce ele alınması gereken iki kavram vardır: kariyer ve meslek. Meslek, en genel tanımıyla bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, diğer insanlara yararlı bir hizmet ya da ürün sağlamaya yönelik olan, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun, 2022). Çoğu zaman kariyer denilince bireylerin mesleklerinde yaptıkları görevler ve meslekte yükselmeleri gibi dar sınırlar içinde bir kavram akla gelir. Oysa kariyer, bireyin çalışan olarak da üstlendiği tüm yaşam rollerinin gerektirdiği etkinliklerin bileşimidir. Kariyer kavramı meslek öncesi, meslek sırası ve meslek sonrası görevleri olduğu kadar boş zaman etkinliklerini, toplumda üstlenilen rolleri ve bu rolleri oynarken bireyin uyumu ve gelişimini ifade eder (Yeşilyaprak, 2010). Bireysel kariyer planlama, kişilerin beceri, yetenek, deneyim ve ilgi alanlarını dikkate alarak kariyer fırsat ve hedeflerini değerlendirme ve geliştirmeye yönelik tüm çabalarıdır (Barutçugil, 2004). Bu nedenle kariyer planlama yaşam boyu devam eden devingen bir süreçtir, meslek seçimiyle sona ermez.

Türkiye’de kariyer planlama süreci ortaöğretim döneminde hız kazanır. Çünkü öğrenciler, lisans eğitimi gerektiren meslekler için yükseköğretime geçiş sınavına bu dönemin sonunda girmektedir. Dolayısıyla bu dönemde öğrencilere mesleki danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilmesi beklenmekte; öğrencilerin de kendi ilgi ve beceri alanları doğrultusunda bir seçim yapması istenmektedir. Ancak seçme ve yerleştirme sistemine dayalı bu süreç içinde pek çok öğrencinin öğrenim gördüğü lise türü ve okul seçiminden memnun olmama, kariyer kararlarını kendilerini yeterince tanımadan gerçekleştirme, düşük kariyer uyumluluğu ve kariyer kararsızlığı gibi güçlükler yaşadıkları görülmektedir (Karacan Özdemir ve Bacanlı, 2020). Ortaöğretim öğrencileri, yaşadıkları kafa karışıklığına karşın meslek seçimi konusunda yeterli danışmanlık hizmeti alamamakta (Akoğlan-Kozak ve Dalkıranoglu, 2013; Camadan ve Sezgin, 2012) üniversiteye girme güçlüğünden ötürü açıkta kalmamak, iş garantisi olan bir meslek sahibi olmak, yaşamını güvenceye almak gibi nedenlerle gerçekten ilgi duydukları bölümleri seçmek yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri seçmek zorunda kalmaktadır (Şahin,

2011). Bu durum, yaşam boyu aynı meslekte çalışmayı planlayan ve değişimi korkutucu bulan bireyler için umut kırıcı; değişime açık bireyler için ise zaman ve kaynak kaybı olarak nitelendirilebilir.

Kariyer planlamasını kendi istek ve ilgileri doğrultusunda yapamayan bireylerin zorunlu olarak seçecekleri mesleklerde ne kadar verimli olacakları da sorgulanması gereken noktalardan biridir. Özellikle eğitim alanında çalışan kişilerle ilgili bu sorgulamanın yapılması kaçınılmazdır. Öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bilindiğinden (Darling-Hammond, 2000; Fong-Yee ve Normore, 2013) kariyer planlarını öğretmenlik mesleği üzerine yapan öğretmen adaylarının neden bu seçimi yaptıkları, onları güdüleyen etmenlerin ne olduğu ve ne düzeyde kararlı oldukları çeşitli araştırmalarda sorgulanmıştır. Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının özgeci, içsel ve dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçtiğini ortaya koymuştur (Balyer ve Özcan, 2014; Bergmark, Lundström, Manderstedt ve Palo, 2018; Kass ve Miller, 2018; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Yüce, Şahin, Koçer ve Kana, 2013). Özgeci nedenler; öğretmenliği sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak görme, çocukların başarılı olmasına yardımcı olma isteği, edinilen bilgiyi paylaşma tutkusu ve toplumun gelişmesine yardımcı olma arzusuyla ilgilidir. İçsel nedenler; öğretme tutkusu ve konu bilgisi gibi öğretmenlikle ilgili yönlere duyulan ilgiyle açıklanır (Bergmark, Lundström, Manderstedt ve Palo, 2018; Kyriacou ve Coulthard, 2000). Dışsal nedenler; maaş, düzenli bir gelir, saygınlık, uygun çalışma saatleri, tatiller veya diğer işlere karşı üstünlük gibi öğretmenin öğretmenlik mesleğinden elde edebileceği yararlarla ilgilidir (Kass ve Miller, 2018). Öğretmen adayları için çocuk sevgisi ve öğretme istekleri, uzun tatiller, çalışma saatleri ve iş güvencesi öğretmenlik mesleğini cezbedici kılmıştır (Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; Yurdakal, 2019). Özellikle ekonomik nedenler öğretmenliği ön plana çıkarmaktadır (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009; Karadağ, 2012) çünkü öğretmenliği meslek olarak seçen öğrenciler genellikle yoksul, orta sınıf ve kalabalık ailelerden gelmektedir (Balyer ve Özcan, 2014). Hem adaylar hem de aileleri için öğretmenlik düzenli bir gelirin ve devlet güvencesinin olduğu bir meslektir. Adaylar istemese bile öne çıkan bu nitelikleri nedeniyle aileler öğretmenlik mesleğini seçmede adayları etkileyebilmektedir (Amani, 2013; Deliveli, 2021; İnce Aka ve Taşar, 2020, Yurdakal, 2019). Ancak göz ardı edilmemesi gereken bir gerçek vardır; öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra öğretmenlik kariyerinde ilerleme olasılığı daha yüksek olacak (Du Preez, 2018; Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick, 2010), gelecekte beklenen düzeyleri de artacaktır (Gülşay Ogelman, Sari, Amca Toklu ve Fetih, 2023).

Mesleğin itibarı da öğretmen adaylarının seçimini etkileyen etmenlerden biridir. TÜBİTAK'ın desteği ile gerçekleştirilen "Türkiye'de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı" konulu araştırmada geliştirilen Mesleki İtibar Skalası'na göre öğretmenlik, mesleki itibar sıralamasında tıp doktoru, üniversite profesörü ve hâkimden sonra dördüncü sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin iyi bir işte en fazla aradıkları ilk üç özellik sırasıyla iyi bir ücret, iş garantisi ve iş güvenliği olmuştur (TYAP, 2014). Öğretmenlik, sayılan özellikler açısından denekler için olumlu bir nitelik taşıdığından itibarlı bir meslek olarak görülmektedir. Ayrıca öğretmenliğin toplumda "kutsal bir meslek" olarak etiketlenmesinin de bu itibar algısında etkili olması olasıdır. Her ne kadar bu mesleğe kutsallık atansa da bazı araştırmalar öğretmenliğe olan ilginin azaldığını belirlemiştir (Eren, 2012; OECD, 2018). OECD Raporu'na göre 2006 ve 2015 yılları arasında, 15 yaşındaki öğrencilerin öğretmenlik alanında kariyer yapma beklentilerinde göze çarpan bir düşüş olmuştur. Ancak bu düşüşe rağmen, çoğu ülkede öğretmen olmayı bekleyen 15 yaşındaki öğrencilerin oranı, bugün öğretmen olan çalışma çağındaki yetişkinlerin oranından daha yüksektir. Aslında öğretmenlik mesleği, 15 yaşındaki gençlerin varlığından bile haberdar olmayabileceği diğer mesleklere kıyasla açık bir üstünlüğe sahiptir. 15 yaşındaki gençlerin tamamı öğretmenlerle bir şekilde temas kurmuş ve en azından yaptıkları iş ve çalışma koşulları hakkında yaklaşık bir düşünceye sahip olmuştur (OECD, 2018). Ancak 21. yüzyıl gençlerinin mesleklerle ilgili beklentilerinin değiştiği unutulmamalıdır. Örneğin, Kyriacou ve Coulthard (2000) tarafından

yapılan araştırmada gençler, kariyer seçimindeki en önemli etmenler olarak “eğlenceli bulacağım bir iş” ve “anlaşabileceğim iş arkadaşları” seçeneklerini işaretlemişlerdir. Ancak aynı araştırmadaki öğrencilerin sadece %15’i öğretmenlik kariyerinin bunu kesinlikle sağlayacağını düşünmektedir. Başka bir deyişle gençler öğretmenlik mesleğini sıkıcı bulmaya başlamışlardır. Dolayısıyla öğretmenliğe olan ilginin azalması doğal karşılanabilir. Richardson ve Watt’a göre (2016), öğretmenlik iş gücünün büyüklüğü, onun ayrıcalıklı bir meslek olarak algılanmasının önündeki engeldir. Öğretmenliğin karmaşıklığı daha çok kabul edilseydi toplum içinde algılanan durumu ve maaşları değişirdi.

Yapılan araştırmalar cinsiyetin de karar verme sürecinde etkili olduğunu göstermiştir (Balyer ve Özcan, 2014; Duru, Bayraktar ve Gültekin, 2020; Keck Frei, Berweger ve Buschor, 2017; OECD, 2018). Toplumda yaygın bir biçimde inanılan öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olduğu düşüncesi erkeklerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde, kadınların da diğer meslekleri seçmelerinde bir kariyer engeli olarak görülebilir. Yurt dışındaki çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Keck Frei, Berweger ve Buschor’un (2017) İsviçre’de yaptıkları araştırmada, kariyer yönelimi sürecinde erkeklerin başlangıçtaki ilgilerine rağmen bir kariyer seçimi olarak öğretmenlikten uzaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. PISA 2015’te, sosyo-ekonomik durum ve akademik başarıdaki farklılıklar hesaba katıldıktan sonra bile, özellikle erkeklerin ve göçmen öğrencilerin öğretmen olarak çalışma olasılığı, kız ve göçmen kökenli olmayan öğrencilere göre daha düşüktür. Bu örüntü, mesleklerle ilgili toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının gücünü ve kariyer seçiminde kişisel bağlantıların ve rol modellerin önemini yansıtır olabilir (OECD, 2018). Özgeci, içsel ve dışsal nedenler açısından bakıldığında kadınlar çocuklarla çalışmak gibi özgeci ve içsel nedenlerle öğretmenliği yeğlemekte, erkekler ise dışsal bir neden olarak maaşa önem vermektedir (Balyer ve Özcan, 2014).

Öğretmen adaylarının, kariyer planları doğrultusunda öğretmen eğitimine başladıktan sonra öğretmenlikle ilgili tutumlarında değişimler olduğu belirlenmiştir. Örneğin 1.sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla öğretmenlik mesleğine karşı daha fazla olumlu tutum ve düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Karadağ, 2012). Benzer biçimde öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının, birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar azaldığı ve dördüncü sınıfta tekrar arttığı bulgulanmıştır (Karakış ve Demirtaş, 2022). Bu durum, hizmet öncesi eğitimin kalitesinin öğretmen yeterliliği ve öğretmenlikte kalma planları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002). Bu nedenle hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının kariyer ile ilgili bilgilendirilmeleri ve kariyer planlarını oluşturmaları önemlidir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bir bölümü, öncelikli hedef olarak KPSS’de başarılı olmayı ön plana almakta, öğretmen olduktan sonra kendilerine ‘belki’ kariyer plânları oluşturabileceklerini düşünmektedir (Sağdıç ve Demirkaya, 2009). Oysa dört yıllık eğitim süreçlerinde kariyerleri için harekete geçebilir, çeşitli etkinliklere katılabilir, farklı konularda eğitim alabilir, kendilerini ve ilgilerini keşfederek kariyerlerine yön verebilirler. Bu konuda öğrencilerde farkındalık yaratabilmek amacıyla Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi Başkanlığı önerisiyle 2020-2021 eğitim yılı bahar döneminden başlamak üzere tüm lisans programlarının ders planlarına “Kariyer Planlama” dersi eklenmiştir (<https://www.cbiko.gov.tr/projeler/kariyer-planlama-dersi>, erişim tarihi: 04.08.2023). Ders kapsamında lisans öğrencilerine zekâ, kişilik, beceri, yetenek, yetkinlik gibi kavramlar, özgeçmiş oluşturma, üniversitelerin kariyer geliştirme etkinlikleri anlatılmakta ve bu etkinliklere katılmaları için öğrenciler isteklendirilmektedir. Bu araştırmanın katılımcıları olan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’na devam eden birinci sınıf öğretmen adayları da Kariyer Planlama dersini alarak kariyer seçenekleri hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Dersin sonunda da öğretmen adaylarından kariyer planlarını yazmaları istenmiştir. Bu yolla Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planlarını ortaya koymak ve yorumlamak amaçlanmıştır. Türkçe öğretmen

adaylarının kariyer planlarını belirleyen bir araştırmaya rastlanmaması bu araştırmanın gerekliliğini göstermektedir. Buna göre araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

Türkçe öğretmen adaylarının kariyer planları nedir?

Öğretmen adaylarının kariyer planları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

1. Araştırma modeli

Lisans öğrenimlerinin birinci yılındaki Türkçe öğretmeni adaylarının “Kariyer Planlama” dersini aldıktan sonra kendilerine belirledikleri kariyer planlarını betimleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma temel nitel araştırmadır. Bütün nitel araştırmalar gibi temel nitel araştırmanın öncelikli amacı da insanların yaşamlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını açığa çıkarmak ve yorumlamaktır. Burada araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Merriam, 2013). Bu araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer olarak hangi meslekleri seçtiklerini ortaya koymak ve kariyer planları yaparken cinsiyetin etkili olup olmadığını anlamak için temel nitel desen kullanılmıştır.

Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan izin alınmıştır.

2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bursa'daki bir devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda birinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 63 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırmacının yürütücüsü olduğu zorunlu durumdaki Kariyer Planlama dersini alan öğrencilerdir. Olasılıklı olmayan, amaçlı örneklem seçimi yapılmıştır. Dersin herhangi bir puan karşılığı yoktur, öğretmen adaylarından sadece verilen görevi (kariyer planı oluşturma) yerine getirmesi beklenmektedir. Bu nedenle katılımcılarda bir puan kaygısı oluşmamıştır, onlardan kariyer planlarını olduğu gibi anlatmalarını istenmiştir. Öğretmen adaylarına dönem sonunda dersin çıktısı olarak hazırlayacakları kariyer planı belgelerinin araştırmada kullanılacağı, kişisel bilgilerinin hiçbir kurum ve kişiyle paylaşılmayacağı açıklanmıştır. 3 öğretmen adayı dönem sonunda kariyer planı belgelerini belirlenen sisteme istenilen tarihe kadar yüklememiştir. Bu nedenle 24'ü erkek, 36'sı kız toplam 60 Türkçe öğretmeni adayının belgeleri çalışmada incelenmiştir. Katılımcıların her birine “ÖA” biçimde simgeler atanmıştır. Bu simgeler ÖA1'den başlayıp ÖA60'ta sona ermektedir.

3. Verilerin toplanması

Araştırmacı, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda zorunlu olarak verilen ve 14 hafta süren “Kariyer Planlama” dersinin 2022-2023 güz dönemi yürütücüsüdür. Bu dersin içeriği Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından “üniversite öğrencilerinde kariyer farkındalığı yaratmak, onlara kariyer yolculuklarında destek sunmak amacıyla” (www.cbiko.gov.tr/, erişim tarihi: 20.07.2023) hazırlanmış ve üniversitelerin tüm programlarında birinci sınıf ders planlarına eklenmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi olarak katıldığı derste ilk beş haftada dersle ilgili bilgi, lisans programının tanıtımı, kariyer olanakları, üniversitenin kariyer geliştirmeye odaklı kurum ve etkinlikleri tanıtılmakta; zekâ, kişilik, bilgi, beceri, yetenek ve yetkinlik kavramları ele alınmaktadır. Sonraki dokuz

haftada kariyer ve kariyerle ilişkili kavramlar açıklanmakta; öğretmen adaylarını kariyere hazırlamak için sunulan olanaklar anlatılmaktadır. Üniversite ve bölüm tanıtımı dışındaki konuların anlatımında Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından hazırlanan izleme metinleri kullanılmıştır. Bu izleme metinlerine öğrenciler istediği zaman ytnk.tv adlı sanal eğitim ortamından da erişebilmektedir. Dersin içeriğinin işlendiği 14 haftanın sonunda Türkçe öğretmenleri adaylarından kendi kariyer planlarını yazmaları istenmiştir. Katılımcılar yazdıkları kariyer planlarını Microsoft Teams aracılığıyla belirlenen son tarihe kadar araştırmacıya iletmislerdir. Araştırmacı belgesel çözümleme yaparak verileri incelemiştir. İncelenen belgelerdeki yazıların uzunluğu bir sayfayı geçmemektedir.

4. Verilerin çözümlenmesi

Araştırma kapsamında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'na devam eden birinci sınıf öğrencilerinin yazdığı kariyer planları belgelerinde içerik çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sözcük ve cümle temelinde gerçekleştirilmiştir. Çözümleme sonucu ortaya çıkan kodlar alan içi ve alan dışı olarak ulamlara ayrılmıştır. Bir kariyer seçeneğinin alan dışı olarak sınıflanması "eğitim" alanının dışında kalması anlamını taşımaktadır. Alan içi ulamına giren kodlar şunlardır: Türkçe öğretmeni, akademisyen, editör, yazar, özel eğitim kurumu sahibi, yurt dışında Türkçe öğretmeni, TÖMER'de öğretim görevlisi, yazar, MEB'de uzman, ders kitabı yazarı, MEB'de idari görev, metin yazarı, askeri öğretmen, yüksek lisans. Alan dışı ulamına giren kodlar şunlardır: subay, animasyon ve yazılım uzmanı, çevirmen, borsa/yatırım danışmanı, tekstilci. Katılımcıların kariyer planlarına ilişkin çözümlemelerde frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

5. Geçerlik ve güvenilirlik

Bu çalışmada araştırmacı, aynı zamanda dersin yürütücüsüdür. Gerek verilerin elde edilmesi gerekse verilerin çözümlenmesi sürecinde kişisel görüş ve önyargılardan uzak bir tutum sergilemeye çalışmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmanın gerçekleştirildiği duruma ilişkin süreç, araştırmacının rolüne ve katılımcıların özelliklerine ilişkin belirlemeler ayrıntılı biçimde betimlenmiş; böylece inandırıcılığın artırılması amaçlanmıştır. Çünkü ayrıntılı betimlemeler sunulması okura açıklamaları anlamlandırabilme olanağı sunarken bulguların benzer durumlara uygulanabilirliği konusunda da karar verme kolaylığı sağlamaktadır (Creswell, 2014). Nitel araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise veriler detaylı bir şekilde betimlenir ve doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için katılımcıların kariyer planlarında yazdıkları belirlemelerden örnekler, üzerinde değişiklik yapılmadan bulgularda verilmiş, katılımcılara atanan simgeler de (ÖA1, ÖA2 vb.) okurla paylaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Türkçe Eğitimi alanında uzman farklı bir araştırmacının veriler üzerinde kodlama yapması istenmiş; kodlayıcılar arasındaki uyum belirlenmiştir. Uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılmıştır. Öncelikle 20 öğrencinin kariyer planları ayrı ayrı kodlanmış ve bu ön kodlamada kodlayıcılar arasındaki uyum %75 çıkmıştır. Verinin geri kalanı ayrı ayrı kodlanmaya devam edilmiş ve sonunda tekrar kodlayıcılar arasındaki uyuma bakılmış; iki kodlayıcı arasında %90 uyum olduğu ortaya çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994) bu tür bir kodlamada %80 uyumun aranması gerektiğini belirtir. Dolayısıyla araştırmanın güvenilirliğinin sağlandığı söylenebilir. Güvenirlik için ayrıca teyit edilebilirlik ilkesine dikkat edilmiştir. Bu ölçütün sağlanması için araştırmacı kendi konumunu açık hale getirirken, verileri elde ettiği bireyler ile sosyal ortamı, süreci tanıtmalı, verilerin analizinde kullandığı kavramsal çerçevenin varsayımlarını tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı elde edilen verileri çözümlerken ve raporlaştırırken kendi konumunu betimlemiş, verilerin toplandığı araçları açıklamış,

Kariyer Planlama dersini ve sürecini tanıtmış ve hangi kavramsal çerçeve bağlamında konuyu ele aldığını anlatmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planlarını nesnel bir tutumla aktarmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan 60 Türkçe öğretmeni adayının alan içi ve alan dışı kariyer planları ve bunları sıralayış biçimleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planları

Öğretmen adayı	1. Kariyer planı	2. Kariyer planı	3. Kariyer planı
ÖA1	Türkçe öğretmeni (MEB)	Akademisyen	Askeri öğretmen
ÖA2	Türkçe öğretmeni	Editör	Yazar
ÖA3, ÖA6, ÖA9, ÖA16, ÖA27, ÖA40, ÖA44, ÖA57, ÖA60	Türkçe öğretmeni		
ÖA4, ÖA21, ÖA41	Akademisyen		
ÖA5	Özel eğitim kurumu sahibi	Türkçe öğretmeni (MEB)	
ÖA7, ÖA11, ÖA32, ÖA33, ÖA36, ÖA49, ÖA55	Türkçe öğretmeni (MEB)		
ÖA8	Yüksek lisans	Türkçe öğretmeni (MEB)	Yurt dışında Türkçe öğretmeni
ÖA10	Akademisyen	Türkçe öğretmeni	Yurt dışında Türkçe öğretmeni
ÖA12, ÖA47	Türkçe öğretmeni (MEB)	Türkçe öğretmeni (Özel okul)	
ÖA13	Türkçe öğretmeni (MEB)	Akademisyen	
ÖA14, ÖA24	Özel eğitim kurumu sahibi		
ÖA15	Türkçe öğretmeni	Yurt dışında Türkçe öğretmeni	Alan dışı (Borsa/yatırım danışmanı)
ÖA17	Türkçe öğretmeni (MEB)	Akademisyen	Türkçe öğretmeni (Özel okul)
ÖA18	Türkçe öğretmeni	Akademisyen	Yazar
ÖA19	Türkçe öğretmeni	Editör	Yazar
ÖA20	Yazar	Özel eğitim kurumu sahibi	
ÖA22, ÖA46	Belirsiz		

ÖA23	Yüksek lisans	Yurt dışında Türkçe öğretmeni	Türkçe öğretmeni
ÖA25	Türkçe öğretmeni	Akademisyen	TÖMER'de öğretim görevlisi (yurt içi)
ÖA26	Türkçe öğretmeni (MEB)	Akademisyen (Tarih alanında)	
ÖA28	Türkçe öğretmeni	Yazar	
ÖA29	Türkçe öğretmeni	Akademisyen	
ÖA30	Akademisyen	Alan dışı (evirmen)	Türkçe öğretmeni
ÖA31	Akademisyen	Yazar	
ÖA34	Akademisyen	Türkçe öğretmeni (MEB)	Türkçe öğretmeni (Özel okul)
ÖA35	Alan dışı (Subay)	Akademisyen	
ÖA37	Türkçe öğretmeni (MEB)	Türkçe öğretmeni (Özel okul)	Yurt dışında Türkçe öğretmeni
ÖA38	Akademisyen	Türkçe öğretmeni (MEB)	
ÖA39	Türkçe öğretmeni (MEB)	Müdür ya da müdür yardımcısı	MEB'de uzman
ÖA42	Türkçe öğretmeni (MEB)	Metin yazarı (reklam, internet sitesi)	
ÖA43	Yüksek lisans	Türkçe öğretmeni (MEB)	Türkçe öğretmeni (Özel okul)
ÖA45	Türkçe öğretmeni (MEB)	TÖMER'de öğretim görevlisi (yurt içi)	
ÖA48	Türkçe öğretmeni (MEB)	Akademisyen	Alan dışı (Tekstilci)
ÖA50	Türkçe öğretmeni (MEB)	Türkçe öğretmeni (Özel okul)	
ÖA51	Alan dışı (Animasyon ve yazılım uzmanı)	Türkçe öğretmeni	
ÖA52	Yüksek lisans	Türkçe öğretmeni (MEB)	
ÖA53	Türkçe öğretmeni (MEB)	Yurt dışında Türkçe öğretmeni	Akademisyen
ÖA54	Türkçe öğretmeni	Yazar (ocuk kitabı)	Ders kitabı yazarı
ÖA56	Editör	Alan dışı (Sanat eleştirmeni)	
ÖA58	Alan dışı (Subay)	Türkçe öğretmeni (MEB)	Türkçe öğretmeni (Özel okul)

ÖA59	Türkçe öğretmeni	TÖMER'de öğretim görevlisi (yurt içi)	Yazar
------	------------------	--	-------

Tablo 1 incelendiğinde, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarından 55'inin birinci kariyer planı olarak alan içi ulamından meslekler belirlediği; 2 öğretmen adayının kesin bir kariyer planının olmadığı, 3 öğretmen adayının ise alan dışı ulamında yer alan mesleklerden bir kariyer planladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarından 4'ü mezun olduktan sonra kariyerleri için atacakları ilk adımın yüksek lisans yapmak olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nı tamamladıktan sonra birinci kariyer planı olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmak istediğini belirten öğretmen adayı sayısı 20'dir. 18 öğretmen adayı ise özel ya da MEB'e bağlı okul gibi bir seçenek belirtmeden yalnızca Türkçe öğretmeni olmak istediklerini yazmıştır. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra aldığı eğitim doğrultusunda Türkçe öğretmenliği yapmayı kariyer planlarının ilk sırasına yazan toplam 38 öğretmen adayı vardır. Başka bir deyişle birinci sınıftaki 60 öğrencinin yüzde %63'ü Türkçe öğretmenliği kariyerini ilk sırada tercih etmiştir. Bazı öğretmen adayları için Türkçe öğretmenliği bir çocukluk hayali iken bazıları için ilk tercihleri gerçekleşmediğinden yöneldikleri ikinci seçenektir. Aşağıda öğretmen adaylarının buna ilişkin ifadelerine yer verilmiştir:

ÖA54: Mesleğe başladığım zaman yetiştireceğim öğrencilerin dilimizi güzel kullanarak kendini iyi ifade eden bireyler olmasını sağlamayı çok önemli buluyorum çünkü kendini ifade edememek birçok sıkıntının kaynağında yer alıyor. Hayal kurabilen, okuduğunu anlayan, dilinin kıymetini bilen nesiller yetiştirme imkânımızın bulunduğu bu bölüme gelip çocukluk hayalimi gerçekleştirebilme imkânı bulduğum için mutluyum.

ÖA60: Her insanın hedefi farklıdır, ben hedefimi 14 yaşında seçtim, öğretmen olacağım dedim.

ÖA3: (...) bu bölüme yerleşmeden önce hukuk fakültesine yerleşmek için sınava çalışmışım ama ne kadar istediysen de nasip olmadı.

ÖA1: Eğitim hayatım boyunca hep olmak istediğim ve yaparken de mutlu olacağımı düşündüğüm birçok meslek vardı elbet. Bunların arasında en baskın olanları ise subaylık ve öğretmenlikti. İlk önce subaylık için şansımı denedim ama olamadım. Ben de en az subaylık kadar sevdiğim bir meslek olan öğretmenliği seçtim.

1 öğretmen adayı ise Türkçe öğretmenliğini kariyerinin yönünü değiştirmek için seçmiştir. Öğretmen adayının ifadeleri şöyledir:

ÖA7: 2014 Burdur MAKÜ Okul Öncesi Öğretmenliği mezunuyum. 9 yıldır görevimi yapmaktayım. 6 yıl öğretmenlik yaptım, 3 yıldır da müdür yardımcılığı yapıyorum. Şu anda üniversitemizde okumakta olduğum Türkçe Öğretmenliği bölümü beni hayatta mutlu edecek bir alternatiftir. Bölümden mezun olduktan sonra "alan değişikliği" başvuruları neticesinde yapacağım tercih sonucunda kontenjanı olan bir okula Türkçe Öğretmeni olarak atanmam mümkündür.

Tablo 1'e göre 8 Türkçe öğretmeni adayı, yani çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %13'ü, lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra akademisyen olmayı planlamaktadır. Öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

ÖA4: *Şu anda devam etmekte olduğum lisans bölümüm olan Türkçe Öğretmenliği programını en az 3 ortalama ile bitirmek daha sonra iki yıl tezli yüksek lisans yapmak, Ales ve yabancı dil sınavlarına katılarak yeterli başarıyı sağlamak ve şu anda da öğrencisi olduğum Uludağ Üniversitesinde araştırma görevlisi olmak. Tüm bu süreç içerisinde kendimi geliştirebileceğim pek çok seminere, konferansa katılmak. Daha sonra dört yıllık doktoramı bitirip doktora öğretim üyesi olmak. Makaleler yazıp derslere girdikten sonra doçentliğe yükselmek. Burada da yeterli başarıya ulaşip profesör olmak.*

ÖA31: *Kariyer hedefim akademisyen olma yolunda ilerlemek, lisans eğitimim boyunca alanımla ilgili pek çok makale okumak, kaynak araştırması yapmak, kendi alanımda olduğu gibi farklı alanlarda da geliştirmeye ve lisans eğitimimi başarıyla tamamlamak istiyorum.*

Yukarıda verilen örneklerden farklı olarak bazı öğretmen adaylarının akademisyenliği, Türkçe öğretmeni olarak atanamazsa seçebileceği ikinci bir yol olarak gördüğü anlaşılmıştır. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

ÖA48: *İlk hedeflerimden birisi KPSS sınavına hazırlanarak Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmeni olarak göreve başlamaktır. İlk hedefim beklediğim gibi ilerlemezse ikinci bir planım olarak üniversitede araştırma görevlisi olarak ilerlemek olacaktır. Akademik başarılarım ürün vermezse aile mesleğimiz olan tekstile yönelmek istiyorum bu yönde kendimi geliştirerek de başarıya ulaşacağıma inanıyorum.*

ÖA13: *Türkçe öğretmenliği bölümünü seçmemdeki en büyük etken öğretmenlik mesleğini yapacağıma inanmak. Atanmak istiyorum eğer olmazsa akademisyenlik düşünüyorum. Son senemde yurt dışına çıkarak kendimi geliştirmek istiyorum.*

Öğretmen adaylarının kariyer planları incelendiğinde iki adayın subay olmak istediği, birinin ise şu anda da ilgilendiği animasyon ve bilişim alanında kariyer planladığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

ÖA35: *Üniversiteyi başarıyla bitirip KPSS'ye girip derece yaparak subaylık başvurusu yapmak istiyorum. A planım ve en çok istediğim planım subay olup vatanıma bu şanlı üniforma ile bu şanlı yuvada hizmet vermektir. B planım ise asker olamazsam Türkçe Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisansımı yapıp gereken şartları sağlayıp profesör olmak üniversitede görev yapmak istiyorum.*

ÖA51: *İnternet üzerinde büyük hedeflerim bulunuyor. Şu an da animasyon yaparak para kazandığım bir Youtube kanalım var. Kendimi animasyon üzerinde daha da geliştirerek kazandığım parayı ve fırsatları büyütme istiyorum. Bunun yanında yazılım alanında da ilerlemeye çalışıyorum. Umuyorum ki 1 yıl için yazılımda belli bir noktaya gelerek güzel paralar, bağlantılar ve deneyim kazanabileceğim mobil oyunlar ve mobil uygulamalar çıkartacağım. Ek gelir olarak da öğrenmiş olduğum sektör standardı programlar ile belli bir seviyede olan İngilizcemi de kullanarak yabancı sitelerde freelance işler yapmak istiyorum. Gerekirse hayatımı internet üzerinden idame ettirmek istiyorum. Bursa Uludağ Üniversitesi'nde alacağım Türkçe Öğretmenliği unvanı ile birlikte de bir yandan şansımı denemek istiyorum. Ancak asıl hedefim internet üzerinden iş yapmak.*

ÖA58: *Kariyer hedefim okuyor olduğum Türkçe Eğitimi bölümü mezuniyetinden sonra Türk Silahlı Kuvvetleri'nin lisans eğitimi almış Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına sunmuş olduğu Subay Temel Askerlik ve Subaylık Anlayışı Kazandırma (SUTASAK) programından yararlanarak askeri personel*

olmak. Bununla birlikte Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanıp yeterli puan almak, hem öncelikli hedefimi hem de ikinci planım olan Türkçe öğretmenliği mesleğini devlet kadrosunda icra etmek için kariyer hedeflerim arasında bulunuyor. Türkçe öğretmenliği için yeterli KPSS puanını elde edemez ve atanamazsam özel sektöre yönelerek çeşitli eğitim öğretim kurumlarında çalışmayı hedefliyorum.

Lisans eğitimini tamamladıktan sonra özel bir eğitim kurumu açmak da 3 öğretmen adayının kariyer planlarının ilk sırasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının yazdıkları aşağıda verilmiştir.

ÖA5: Kariyer hedeflerimin ilki özel bir eğitim kurumu, okul ya da dersane açmak. Çünkü hem müdürlük hem de öğretmenlik yapabileceğim bir kurum gerçekten istediğim bir şey. Aynı zamanda bunu istememin sebebi kendime ait özel bir kurumumun olması hem öğrenciler hem de öğretmenlerle daha yakın ve samimi bir ilişki kurmam için harika bir ortam yaratabilmesi.

ÖA14: Türkçe öğretmenliği bölümü okuyorum bu bölüm seçmek sebebi Türkçe dili çok seviyorum ve Suriyeli Türkü öğrencileri yardım etmelidir. Ve inşallah büyük bir kursu açacağım Türkçe ve Arapça öğretmenliği olacaktır.

ÖA24: Benim kariyer hedefim kendi özel okulumu açmak. Zor ve çok masraf gerektiren bir iş ama imkânsız değil. Kendi özel okulumu açıp buradan Türkiye’de derece yapan öğrenciler yetiştirmek istiyorum. En büyük ve tek hedefim bu.

Editörlük ve yazarlık da Türkçe öğretmeni adaylarının kariyer planlarında yer alan mesleklerdendir. Mezun olduktan sonra kariyer planının birinci sırasına editör ya da yazar olmak istediğini yazan öğretmen adaylarının ifadeleri şu şekildedir:

ÖA56: (...) Gelişen ve değişen dünya sanat anlayışlarında kendime bu anlamda bir yer bulabilmem benim için çok önemli. Üniversiteyi bitirdikten sonra farklı yayınevleri ve dergilerde çalışarak editörlüğü öğrenmeyi, buradan öğrendiğim bilgilerle de belki sosyal medya belki de bir yayın kuruluşunda aktif bir şekilde Türkçe ve Türkçe sanatlar hakkında eleştiri yapabilmeyi sağlayabileceğim bir kariyer umuyorum.

ÖA20: Üniversiteyi bitirene kadar güzelce diksiyon geliştirip yazılar yazmayı planlıyorum ve kendimi geliştirirken bu aşamaları yazıya dökmek istiyorum. Üniversite bittikten sonra da yazdıklarımı bir yayınevinde paylaşıp beni örnek alabilecek gençlere örnek olmak istiyorum. Kitaplardan gelen parayla da kendi ismime ait bir etüt merkezi açmayı planlıyorum. Bu etüt merkezinde ucuz ama kaliteli eğitim verip durumu olmayan insanlara eğitim vermeyi hedefliyorum. Türkçe öğrenimi ile ilgili seminerler verip toplumu bilinçlendirmek istiyorum.

İki öğretmen adayı ise kariyerleri için gelişmeye açık olduklarını anlatmış ancak kariyer planlarını net bir biçimde ortaya koymamıştır:

ÖA46: İlk olarak şu anda okumakta olduğum Türkçe öğretmenliği bölümünü bitirmek... Bununla beraber çift ana dal yaparak Sosyal Bilgiler öğretmenliğini de okumak... Türkçe öğretmenliğinden akademik kariyerimi şekillendirmek, Sosyal Bilgiler öğretmenliğinden ise genel kültür bilgimi kazanmak istiyorum. Aynı zamanda sporla da çok iç içeyim. Spor Bilimleri Fakültesini kazanıp antrenörlük okumak istiyorum. Bununla birlikte İngilizceyi geliştirmek ve yurt dışı gezisi yapmak istiyorum. Önümüzdeki yıllarda gitar ve piyano çalarak kariyerime müzik konusunda da yön vermek istiyorum.

ÖA22: *Gelecekteki kariyer hedefim; kendimi her alanda geliştirmeye çalışmak, sadece kendi branşım da değil diğer branşlarda da söz sahibi olmak. Bunun yanında Sadece akademik bir gelişme değil sosyal ve kültürel alanlarda da kendimi göstermek isterim. İkinci bir dil olarak İngilizceyi belki ileride üçüncü bir dil de öğrenmeye açığım. Şu an ise hedefim bölümümü her alanda etkili bir şekilde bitirerek üniversite hayatımı tamamlamak. Bunun üzerine belki ikinci bir Üniversite de olabilir.*

Bazı öğretmen adayları kariyer planlarında her ne kadar Türkçe öğretmenliğini ilk sıraya koysa da zaman içinde farklı mesleklere de yönelebileceklerini belirtmiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

ÖA15: *Şuan okumakta olduğum bölümümden memnunum ve nerelerde ne yapabilirim diye araştırma yaptığım zaman devlet veyahut da özelde çalışabileceğimi fark ettim. Bunun dışında ALES sınavından yüksek alıp ve tabii devlette birkaç yıl öğretmenlik yaptıktan sonra yurtdışında da öğretmenlik yapabileceğimi öğrendim. Şimdilik daha yolun çok başında olduğum için hâlâ öğretmenlik yapmayı düşünüyorum. İleride fikirlerim değişirse şayet o zaman da borsa ya da yatırım gibi dallarda şansımı denemek istiyorum.*

ÖA42: *Kariyer hedeflerim bir devlet okulunda Türkçe Öğretmeni olmanın yanı sıra Türkçe eğitimim sayesinde iyi bir metin yazan olabilmek, reklam fikirlerimi senaryoya dökebilmek seo uyumlu yazılar yazarak internet sitelerine freelance işler yapmak ve her ne kadar öğretmen olsam da temel yazılım eğitimlerini alarak öğrencilerime teknoloji ile dersimizi sevdirmektir.*

ÖA54: (...) *Şimdiyse bu hayali (öğretmenlik) gerçekleştirme imkanım var. Öğretmenlerimin öğretmenlik karakterleri gerek öğretmenlik dışı bize davranışları sayesinde ilgim hep canlı kaldı. Öğretmenlik mesleğini yaparken kazanımları doğru şekilde vermek ve ileride öğrencilerimin beni de böyle anmalarını sağlamak hedeflerim arasında. Kendimi yazarak ifade etmeyi, hayal gücümü kullanıp soyutlamalar yapmayı çok sevdiğim için bir çocuk kitabı yazmayı ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin yazımında rol almayı istiyorum.*

Öğretmen adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine karşı ilgisinin olduğu anlaşılmaktadır. Ancak hiçbir öğretmen adayı bu kariyer seçeneğini ilk sıraya yazmamıştır. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine uzmanlaşmak istediğini belirten adayların ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

ÖA45: *Türkçe öğretmenliği bölümünü bitirdikten sonra kamu veya özel sektörde öğretmenlik yapabilirim. Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında TÖMER merkezlerinde de ders vermeyi hedefliyorum.*

ÖA53: *Öncelikli hedefim tabii ki dört yıl sonunda KPSS sınavına girip atanmak. Sonrasında tabii ki farklı aşamalara yöneleceğim. Dil eğitimi alıp yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında meslek hayatıma bir süre yurt dışında devam etmeyi çok isterim. Aynı şekilde ilerleyen zamanlarda yüksek lisans, doktora yaparak alanımda yetkinleşip akademisyen olmak da düşüncelerim arasında.*

ÖA8: *Mezun olduktan sonra Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans yapmak istiyorum. KPSS'ye girip kendimi denemek istiyorum. Eğer olursa belli bir dönem ortaöğretimde görev yapmak ve daha sonrasında yurtdışındaki Türklere Türkçe öğretimi için yurtdışına çıkmak istiyorum. Eğer KPSS ile atanamazsam da kendimi yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi alanında geliştirmek istiyorum.*

Tablo 1'e göre 21 öğretmen adayı tek seçenekli bir kariyer planı yapmayı yeğlerken 17 öğretmen adayı iki seçenekli, 20 öğretmen adayı ise üç seçenekli bir kariyer planı çizmiştir. Bu sonuç lisans eğitimlerinin birinci yıllarında olan bazı öğretmen adaylarının kariyer kararlılıkları ile ilgili olabileceği gibi seçenekleri üzerine düşünüp ciddi bir değerlendirme yapmadıklarını da gösterebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bir sınıflama yapıldığında Tablo 2'deki bulgulara ulaşılmıştır. 24 erkek öğretmen adayından 15'inin; 36 kız öğretmen adayından ise 23'ünün ilk kariyer tercihi Türkçe öğretmenliğidir. Kariyer planlarında akademisyenliğe öncelik veren kızların sayısı (f=6) erkeklerden (f=2) fazladır. Erkekler için akademisyenlik daha çok ikinci kariyer planı (f=7) olarak düşünülmektedir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra ilk hedefinin yüksek lisans yapmak olduğunu belirten 4 kişinin de kız olması bu bulguyu destekler niteliktedir.

Tablo 2. Cinsiyete göre Türkçe öğretmen adaylarının kariyer planları

	1. kariyer planı		2. kariyer planı		3. kariyer planı					
	Erkek (n=24)	Kız (n=36)	Erkek (n=24)	Kız (n=36)	Erkek (n=24)	Kız (n=36)				
	f	%	f	%	f	%				
Türkçe öğretmeni	15	62	23	64	3	12	6	17	2	5
Akademisyen	2	8	6	17	7	29	2	5	1	3
Özel eğitim kurumu sahibi	2	8	1	3	1	4				
Yüksek lisans			4	11						
Editör			1	3			2	5		
Yazar	1	4			2	8	1	3	2	8
Belirsiz	1	4	1	3						
Diğer (Alan dışı)	3	12					2	5	3	12
Ders kitabı yazarı									1	3
Yurt dışında Türkçe öğretmeni					1	4	2	5	3	8
MEB'de idari görev					1	4				
MEB'de uzman									1	4
Metin yazarı (İnternet sitesi, reklam)					1	4				
TÖMER'de öğretim görevlisi (yurt içi)					1	4	1	3	1	4

Özel eğitim kurumu sahibi olmak isteyen öğretmen adaylarının 2'si erkek 1'i kızdır. Kız olan öğretmen adayı Suriyelidir ve kendi gibi Suriyeli öğrencilere Türkçe kursu verebilmek için bu planı yapmıştır. Adayın ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

ÖA14: 33 yaşındayım evliyim ve iki çocuk var. Suriye'deyken öğretmenliği yapıyordum. Türkçe öğretmenliği bölümü okuyorum bu bölüm seçmek sebebi Türkçe dili çok seviyorum ve Suriyeli Türkili öğrencileri yardım etmelidir. Ve inşallah büyük bir kursu açacağım Türkçe ve Arapça öğretmenliği olacaktır.

İlk kariyer planı olarak eğitim aldığı alanın dışında bir mesleği seçen öğretmen adaylarının hepsi erkektir. Bu öğretmen adaylarından ikisi (ÖA58 ve ÖA35) subay olabilmek için lisans programını tamamlamayı amaçlamaktadır. Diğer öğretmen adayı ise (ÖA51) animasyon oluşturma ve yazılım üzerine çalışmak istediğini belirtmiştir.

Kariyer planları çerçevesinde yurt dışında Türkçe öğretimi üzerine uzmanlaşmayı düşünen 6 adaydan 1'i erkektir; yurt içindeki Türkçe öğretim merkezlerinde bu işi yapmayı planlayan 3 adayın ise 2'si erkektir. Yurt dışına giderek bu mesleği gerçekleştirmek kızlar için daha çekici görünmektedir.

Editörlük, sadece kızların planlarına aldıkları bir seçenektir. Kariyerlerinin bir aşamasında yazarlığa adım atmayı planlayan 8 öğretmen adayı vardır. Bu kariyer seçeneğini erkeklerin (f=5) kızlardan (f=3) daha çok yeğlediği belirlenmiştir.

Sonuç ve tartışma

Kariyer planlama sadece bir meslek seçip o meslekte yükselmek anlamını taşımamaktadır. Bireyler, uzun bir kariyer sürecinde neye, nasıl devam etmek istediklerine ve artık neyi sonlandırmak istediklerine karar verebilmek için sürekli planlarını değiştirip yenileyebilirler. Teknolojik gelişmelerin egemen olduğu yeni dünya düzeninde artık yaşam boyu tek bir kariyer çizgisi üzerinde kalmak olanaklı görünmemektedir. Bireyler, ilk kariyer planlarını daha kendilerini tanımadıkları, ilgilerini ve isteklerini tam olarak anlayamadıkları bir yaşam döneminde yaptıkları için lisans eğitimlerine ya da göreve başladıkları zaman farklı kariyer planları çizmek istemeleri normal karşılanabilir.

Yaptıkları kariyer planı doğrultusunda Türkçe öğretmenliği Lisans Programı'na birinci sınıf düzeyinde devam eden Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekten bu mesleği yapmayı planlayıp planlamadıkları bu araştırmada sorgulanmış; kendilerine nasıl bir kariyer planı çizdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre katılımcıların %63'ünün Türkçe öğretmeni olarak kariyerlerine devam etmeyi planladıkları görülmüştür. Bu sonuç, Aksu, Engin Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kiraz (2010) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan geniş ölçekli araştırmada ulaşılan "öğretmen adaylarının çoğu mezun olduktan sonra öğretmenliğe devam etmek istemektedir" sonucuyla örtüşmektedir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra Türkçe öğretmenliği yapmayı kariyer planlarının ilk sırasına yazan toplam 38 öğretmen adayından 20'si bu mesleği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda yapmak istediğini belirtmiştir. Saç'ın (2016) araştırmasına göre de eğitim fakültesinden mezun olan bireyler kariyer planlarında sektördeki en büyük işveren durumundaki kamu kurumlarını ilk sıraya koymaktadır. 18 öğretmen adayı ise sadece Türkçe öğretmenliği yapmak istediklerini yazmışlardır. Bu durumda özel okul öğretmenliğinin de onlar için bir kariyer seçeneği olduğu çıkarımı yapılabilir. Ölçü Dinçer'in (2018) araştırmasının sonuçları, sanayileşmiş şehirlerde (İstanbul ve Bursa) bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, daha az sanayileşmiş şehirlerde bulunanlara kıyasla özel iş alanında çalışmayı kariyer seçeneği olarak daha fazla düşündüklerini göstermiştir. Bu araştırma da Bursa'da gerçekleştiğinden, katılımcıların özel iş alanındaki okulları kariyer seçeneği olarak düşünmesi şaşırtıcı değildir.

Öğretmen adaylarının bazıları için Türkçe öğretmenliği çocukluk hayali iken bazıları için ilk tercihleri gerçekleşmediğinden yöneldikleri ikinci seçenektir. Şahin'in (2011) araştırmasında öğrencilerin bir kısmının açıkta kalmamak, iş garantisi olan bir meslek sahibi olmak, yaşamını güvenceye almak için gerçekten ilgi duydukları bölümleri seçmek yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri seçmek zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Deliveli de (2021) bazı öğretmen adaylarının düşlediği mesleği seçemeyip, mevcut şartlara göre karar vermek durumunda kaldıklarını göstermektedir. Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının (örneklemin) öğretmenliği idealindeki meslek olduğu için seçtiği sonucuna ulaşmışlardır.

Türkçe öğretmenliğinden sonra öğretmen adaylarınca ilk sıraya en çok yazılan meslek akademisyenlik olmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarından %13'ü akademisyenliği ilk sıraya yazarken %15'i ikinci sıraya yazmıştır. Duymuş ve Sulak'ın (2018) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde lisans eğitimi, cinsiyet ve bölümün etkisini incelediği araştırmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri en yüksek olan bölüm Türkçe öğretmenliği çıkmıştır. Bu sonuçla örtüşen biçimde katılımcılar hem akademisyenliği kariyer planlarına almış hem de yüksek lisans yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Kariyer planlarında akademisyenliğe kızların öncelik verdiği, erkeklerin akademisyenliği daha çok ikinci kariyer planı olarak düşündüğü belirlenmiştir. Ayrıca yüksek lisans yapmak istediğini belirten öğretmen adaylarının da tamamı kızdır. Oysa İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz'ın (2012) çalışmasında cinsiyetin ilköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Burada dikkat çeken nokta öğretmen adaylarının bazılarının akademisyenliği KPSS'den istediği puanı alıp atanamazsa yapmayı düşünebileceği bir meslek olarak görmesidir. Bu durum öğretmen adaylarının gözünde KPSS'nin ne kadar zor olarak algılandığını gösteriyor olabilir. Oysa akademisyenlik için de aşılması gereken pek çok aşama vardır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının akademik kariyer konusunda daha fazla bilgilendirmeye gereksinim duydukları da açıktır.

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği ve akademisyenlik dışında alan içi ulamında yazdıkları diğer kariyer seçenekleri editörlük, yazarlık ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine uzman olmaktır. Yazarlığı ilk sıraya yazan bir kişi dışında bu mesleklerin hepsi öğretmen adaylarının kariyer planlarında ikinci ve üçüncü sırada yer almıştır.

Bir öğretmen adayı şu an zaten öğretmen olarak çalıştığını, sadece alan değişikliği yapmak için yeniden lisans eğitimi aldığını belirtmiştir. Bazı öğretmen adayları ise kariyer planlarında her ne kadar Türkçe öğretmenliğini ilk sıraya koysa da zaman içinde farklı mesleklere de yönelebileceklerini göstermiştir. Aydın'a göre (2018) öğretmenler kariyerleri boyunca çeşitli aşama ya da dönemlerden geçerler. Bu aşama ya da dönemler içinde öğretmenlerin bilgi ve beceri durumunun yanında mesleklerine karşı olan tutumları, duyguları, endişeleri ve ilgileri de değişir. Kişisel, mesleki ve kurumsal etmenlerin mesleki gelişim aşamalarına olan etkisi ile bütün öğretmenler aynı kariyer aşamalarında olmayacakları gibi, her öğretmen de bu aşamalarda sıkıntıları aynı derecede yaşamayacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin göreve başladıktan sonra çeşitli nedenlerle kariyerlerinin yönünü değiştirmeleri olasıdır.

Çalışma grubunda net bir kariyer planı ortaya koymayan öğretmen adayları da vardır. Bu durum da Sağdıç ve Demirkaya'nın (2009) 1, 2 ve 3. sınıf üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çünkü bu araştırmaya göre üniversite öğrencilerinin %88,4'ünün kendi alanları ile ilgili geleceğe yönelik bir kariyer gelişim planları yoktur. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bir bölümü için zaten öncelikli kariyer hedefi KPSS'den yüksek bir puan almak olduğu için bu öğrenciler farklı bir plan yapmayı düşünmemektedirler.

Türkçe öğretmen adaylarının kariyer planları incelendiğinde 3 öğretmen adayının mezun olduktan sonra alan dışı meslekler (subay, animasyon ve yazılım) seçmek istediği görülmüştür. Bu öğretmen adaylarının hepsi erkektir. Watt ve Richardson'a göre (2008) erkek öğretmen adayları, öğretmenliği kariyerleri için bir 'sıçrama tahtası' ya da ilk aşamada seçme riskini almadıkları başka bir alanda çalışma olasılığı olan 'güvenli' bir ilk meslek olarak algılayabilmektedir. Burada da erkek öğretmen adaylarından ikisi subaylık için gereken lisans diplomasına ulaşma amacıyla Türkçe öğretmenliği eğitimi almaktadır. Aynı zamanda hayalleri gerçekleşmediğinde dönebilecekleri güvenli bir meslekleri olması için öğretmenliği seçmiş olabilirler.

21 öğretmen adayı tek seçenekli bir kariyer planı yapmayı yeğlerken 17 öğretmen adayı iki seçenekli, 20 öğretmen adayı ise üç seçenekli bir kariyer planı çizmiştir. Bu sonuç lisans eğitimlerinin birinci yıllarında olan bazı öğretmen adaylarının kariyer kararlılıkları ile ilgili olabileceği gibi seçenekleri üzerine düşünüp ciddi bir değerlendirme yapmadıklarını da gösterebilir.

Kariyer planlarında cinsiyetler açısından fark var mıdır diye bakıldığında kızların da erkeklerin de %60'a yakın oranlarda ilk kariyer planının Türkçe öğretmenliği olduğu görülmüştür. Keck Frei, Berweger ve Buschor'un (2017) araştırmasında, erkeklerin başlangıçtaki ilgilerine rağmen bir kariyer seçimi olarak öğretmenlikten uzaklaştıkları belirlenmiştir. Ancak aynı çalışmada ilgili olanların eğitim tercihlerinde ısrarcı oldukları da bulgulanmıştır. OECD (2018) Raporu'na göre de pek çok ülkede daha az sayıda erkek, öğretmen olmayı ve öğretmen olarak kalmayı yeğlemektedir. Bunun açıklaması da erkeklerin kadınlara oranla kariyer belirlemede daha çok dışsal nedenlere önem vermesi olabilir.

Öneriler

Temel görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin pek çok bölümünde dört yıl boyunca öğretmenlikte gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılır. Ancak 2021 yılına kadar öğretmen adaylarının bir kariyer planı yapması gerektiği, onların da farklı seçeneklerinin olduğu göz ardı edilmiştir. Kariyer Planlama derslerinin konulması ile birlikte öğretmen adaylarına daha birinci sınıftan kariyer seçenekleri ve bunları seçmeleri durumunda gereksinim duyabilecekleri bilgi, beceri ve yetkinliklerin neler olduğu açıklanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının çalışmayı düşündükleri alanlarda kendilerini profesyonel yaşama hazırlamaları ve iş yaşamına kolaylıkla uyum sağlamaları hedeflenmiştir. Ancak kariyer geliştirme ile ilgili daha fazla bilinçlendirmeye gereksinim olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının kariyer planlarında alan dışı mesleklere yer verdiği görülmüştür. Örneğin animasyon ve yazılım alanlarında kendini geliştirerek uzmanlaşmak isteyen bir öğretmen adayı dört yıl boyunca bununla ilgili bir eğitim almak yerine Türkçenin öğretimi üzerine eğitim alacaktır. Bu durum, çok büyük bir zaman ve kaynak kaybı yaşanması demektir. O nedenle ortaöğretim döneminde daha etkili danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesi gerekmektedir. Yükseköğretimin ilk yılında ise kariyer planlarında öğretmen adaylarına yol gösterici çalışmalar hazırlanmalıdır. Bunun yanında Türkiye genelinde yapılacak anketlerle bu derslerin işlevselliği üzerine araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kariyer gelişimi konusunda pek çok araştırma yapılmasına karşın alanlara odaklı çalışmaların eksikliği fark edilmiştir. Kariyer uyumluluğu, iş umudu, akademik isteklendirme, meslek seçiminden dolayı duydukları memnuniyet, mesleki yönelim düzeyleri ve mesleki gelişim arzuları gibi çeşitli değişkenlerin öğretmen adaylarının kariyer planlarındaki etkileri yapılacak nitel, nicel ve karma araştırmalarla sorgulanabilir.

Kaynakça

- Akoğlan-Kozak, M. ve Dalkıranoglu, T. (2013). Mezun Öğrencilerin Kariyer Algılamaları: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 41-52.
- Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloglu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who Are Future Teachers in Turkey? Characteristics of Entering Student Teachers. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 91-101. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Amani, J. (2013). Social Influence And Occupational Knowledge as Predictors of Career Choice Intentions Among Undergraduate Students in Tanzania. *International Journal of Learning and Development*, 3, 183-195.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 20472065. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450>
- Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N.T.,(2009). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Boylamsal Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018) Why Become A Teacher? Student Teachers' Perceptions of The Teaching Profession and Motives for Career Choice, *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281, <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Creswell, J. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin, M., Tatık, R. Ş., Çayak, S. ve Doğan, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Kariyer Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4, 119-130.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286e302.
- Deliveli, K. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 393-427. <https://doi.org/10.9779.pauefd.774418>
- Du Preez, M. (2018). The Factors Influencing Mathematics Students to Choose Teaching as a Career. *South African Journal of Education*, 38(2). <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n2a1465>
- Duru, H., Bayraktar, M. ve Gültekin, F. (2020). Öğretmen adaylarının kariyer kararlarının algılanan kariyer engelleri ve kariyer geleceği açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 613-629. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.693421>
- Duymuş, Y. ve Sulak, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Üzerinde Lisans Eğitimi, Cinsiyet ve Bölümün Etkisi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(2), 58-74, <https://doi.org/10.29250/sead.427723>
- Eren, A. (2012). Prospective Teachers' Interest in Teaching, Professional Plans About Teaching and Career Choice Satisfaction: A Relevant Framework?. *Australian Journal of Education*, 56(3), 303-318.

- Fong-Yee, D. & Normore, A. H. (2004, April). *The Impact of Quality Teachers on Student Achievement*. Paper presented at the 3rd Annual College of Education Research Conference, Miami, FL.
- Gülay Ogelman, H., Sari, B., Amca Toklu, D., & Fetihi, L. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve gelecekte bekledikleri. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 16-32. <https://doi.org/10.52974/jena.1206647>
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- İlhan, M., Öner Sünkür, M. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 22-42.
- İnce Aka, E., & Taşar, M. F. (2020). Prospective Science Teachers' Views on Career Planning and Their Self-Efficacy Levels For Career Decision-Making. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3). 960-975.
- Karacan Özdemir, N. ve Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri, *Millî Eğitim*, 49 (226), 323-344.
- Karadağ, R. (2012), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(2), 44-66.
- Karakış, Ö. ve Demirtaş, Z. (2022). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçimlerinden Duydukları Memnuniyetin Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordaması, *Euluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 77-92. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1121973>
- Kass, E., & Miller, E. C. (2018). Career Choice Among Academically Excellent Students: Choosing Teaching Career as a Corrective Experience. *Teaching and Teacher Education*, 73, 90-98.
- Keck Frei, A., Berweger, S., & Buschor, C.B. (2017). Men Considering (and Choosing) Teaching as a Career: What Accounts For Their Decision to Become a Teacher?. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315397>
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Kuzgun, Y. (2022). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş* (8. Baskı). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev. Turan, S.), (Özgün yayın tarihi 2009). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.
- Ölçü Dinçer, Z. (2018). To be or? Career Intentions of Prospective Teachers From Different Universities. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 835-841. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413381>
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921. <https://hdl.handle.net/20.500.12628/1342>
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher Education and The Choice to Enter The Teaching Profession: A Prospective Study. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1619-1629.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2016). Factors Influencing Teaching Choice: Why Do Future Teachers Choose The Career?. *International Handbook of Teacher Education*, 2, 275-304.

- Saç, C. (2016). *2002-2014 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sağdıç, M ve Demirkaya, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Planlarına İlişkin Yaklaşımları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 233-246.
- Şahin, İ. (2011). Prospective Teachers' Ideas about Teacher Recruitment and Their Professional Future. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1179-1184.
- Toplumsal Yapı Araştırmaları Programı (TYAP) (2014). Mesleki İtibarı Araştırması. (<https://tyap.net/mia>, erişim tarihi: 18.07.2023).
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221.
- Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14, 295-306. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9>
- Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, Perceptions, and Aspirations concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.

39. Matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin incelenmesi

Aygen KOÇ KOCA¹

APA: Koç Koca, A. (2023). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 677-686. DOI: 10.29000/rumelide.1379207.

Öz

Bilişsel, duygusal, akademik ve sosyal gelişmelerde kendini gösteren ve oldukça önemli bir yere sahip olan matematiksel yaratıcılık öğrenme ve yenilik becerilerinin kazanılarak geliştirilmesinde kendini göstermektedir. Bu çalışmanın amacı matematiksel yaratıcılıkla ilgili matematik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma durum çalışması yönteminde tasarlanmıştır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ulusal ve uluslararası faaliyetlerde görev almak isteyen 53 matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak alanyazın taraması sonucu araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler genel bir değerlendirmenin ardından tüm veriler kendi içinde sınıflandırılmış ve olası kodlar belirlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Böylece elde edilen verilere betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar matematik öğretmen adaylarının özgün fikirler ve deneyimler için eğitimin gerekli olduğunu düşündüklerini, yenilikçi ve özgün fikirlerin gelişimini eğitime bağladıklarını ve yaratıcılığa önem verdiklerini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik öğretmen adayları, matematiksel yaratıcılık, görüş, yaratıcı düşünme becerileri

Examination of pre-service mathematics teachers' views on mathematical creativity

Abstract

Mathematical creativity, which manifests itself in cognitive, emotional, academic and social developments and has a very important place, shows itself in the acquisition and development of learning and innovation skills. The aim of this study is to examine the views of pre-service mathematics teachers about mathematical creativity. The research was designed in the case study method. Participants consist of 53 pre-service mathematics teachers who want to take part in national and international activities using the criterion sampling method. As a data collection tool in the research, an interview form consisting of five questions developed by the researcher as a result of the literature review was used. After a general evaluation of the obtained data, all data were classified within themselves and categories were created by determining possible codes. Thus, the descriptive analysis method was applied to the data obtained. The results showed that pre-service mathematics teachers think that education is necessary for original ideas and experiences, they connect the development of innovative and original ideas to education and give importance to creativity.

¹ Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD (Adıyaman, Türkiye), akoc@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9667-7099 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 24.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379207]

Keywords: Mathematics teacher candidates, mathematical creativity, vision, creative thinking skills

1. Giriş

Günlük yaşam aktiviteleri ve karşılaşılan sorunlar belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için insanların sahip oldukları bilgi ve yetenekleri organize etmelerini gerektirmektedir. Olay ve durumların anlamlandırılması ve karşılaşılan sorunlara çözüm yollarının geliştirilmesi düşünme süreçlerinin ve becerilerinin aktifleştirilmesiyle anlamlandırılır (Taşçı, 2005). Bu konuda oldukça fazla çalışması olan Torrance (1974) yaratıcılığı bireylerin karşılaştıkları sorunlara karşı duyarlı olmaları, gördükleri güçlükleri belirleyip çözüm geliştirmeleri, hipotezler kurup bunları deneyerek hayata geçirmeleri gibi durumlarla açıklamaktadır. Yaratıcı düşünme, özgün problem çözebilme, farklı durumlara bilginin transferi, ilgisiz konular arasında bağlantı kurabilme gibi durumlar bu süreç ve beceriler arasında yer almaktadır. Bu durum karşılaşılan olaylara kişilerin bakış açılarını değiştirerek düşünceler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmelerini ve yaratıcı düşünme süreçlerini kullanabilmelerini sağlamaktadır. Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi açısından yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimi oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukluk döneminden itibaren titizlikle ele alınarak bu süreç öğretmenler tarafından dikkatlice planlanmalıdır (Özerbaş, 2011).

Yaratıcı düşünme becerilerini içeren çalışmalar mesleki deneyimleri arttıkça öğretmenlerin davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılmasında daha fazla katkı sağladıklarını göstermektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Okullarda yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduklarını göstermiştir (Stenberg, 2003). Bu durum öğretmenlerin demokratik yaklaşımla yaratıcı düşünmenin gelişeceği ortamların oluşturulması ve eğitimin düzenlenmesi aşamasında büyük bir sorumluluk sahibi olduklarını göstermektedir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olması kişilerde olan yaratıcılığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesi noktasında öğretmen öğrenci etkileşimleri önem kazanmaktadır (Yıldırım, 2006). Öğretmenin öğrencisini iyi tanıması ve onun güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması bu durumun etkenlerinden biridir. Bu konuda yapılan çalışmalar öğretmenin yaratıcılık düzeyleri ile onların öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin paralel olduğunu göstermektedir (Dündar, 2015).

Matematik öğretmen adaylarının olgu ve olayları anlamlandırma durumları gelecekte öğrencilerinin de olgu ve olayları anlama durumlarını etkileyecektir. Bu nedenle matematik öğretmen adaylarının yaratıcılıkları ve yaratıcılıkla ilgili görüşleri her geçen gün önem kazanmaktadır. Yaratıcı sürecin yeni fikirler ve durumlar arasındaki ilişkilerin orijinal bir şekilde ele alınması ve geliştirilmesi durumlarını doğrudan etkilediği düşünüldüğünde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının konuya etkisinin önemi daha çok ön plana çıkmaktadır. Böylece öğretmenlerin yaratıcı süreci öğrencilerin zihinlerinde meydana gelen yeni ve orijinal fikirlerin gerçek hayat problemlerine uyarlanması ve problemlere çözüm üretilerek orijinal ürünlerin ortaya konması bağlamında eğitim yoluyla etkilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar yaratıcı düşünme sürecinin geliştirilebilmesi için üzerinde uzun süre çalışılması gerektiğini göstermektedir (Tekin, 2008). Böyle durumlar hassas ve özenli öğretim planlamaları ile yürütülmelidir.

Teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve pazar rekabetleri hızla değişen iş gücü taleplerini ortaya çıkarmaktadır. Bu talepleri cevaplayabilecek ve geliştirebilecek esnek düşünme becerilerine sahip kişiler

ancak yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle sağlanabilir. Bu durum öğrencilerde yaratıcı düşüncenin gelişiminin öğrencilerin iraksak ve yakınsak düşünme becerilerinin, içsel motivasyonlarının, problem çözme istekliliklerinin ve merak duygularının öğretmen tarafından titizlikle planlanarak harekete geçirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ihtiyaç vardır (Tezci ve Dikici, 2003). Bu bakımdan öğretmenler ve öğretmen adayları yaratıcı düşünme becerilerinin yeni nesillere kazandırılması görev ve sorumluluğunu yüklenmektedir. Bu durum gelişen ve değişen dünya koşullarında problem çözebilen ve olayları farklı yorumlayabilen kişilere olan ihtiyacın ortaya çıkardığı bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcı düşünme becerilerini kazanmış bireyleri yetiştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmen ve öğretmen adaylarının hangi durumlarla karşılaşacaklarını bilmeleri ve yaratıcılıkla ilgili deneyim sahibi olmaları oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğrenme ve yenilik becerilerinden biri olan matematiksel yaratıcılıkla ilgili matematik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesidir. Alanyazın incelendiğinde matematiksel yaratıcılık çalışmalarının son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir (Brunkalla, 2009; Tabach ve Friedlander, 2013). Alanyazında öğrencilerin yaratıcılıklarının incelendiği çalışmaların (Leikin, 2011, Lev-Zamir ve Leikin, 2011; Leikin ve Lev, 2013) sayısı fazla olmakla birlikte öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yaratıcılığa yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmalar oldukça az yer almaktadır (Demir ve Açıkgül, 2021; Koç Koca, 2022). Bu nedenle öğretmen adaylarıyla yaratıcılık konusuna yönelik yapılacak yeni araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaratıcılıkla ilgili kritik sorumlulukları ve alanyazında olan boşluk nedeniyle mevcut araştırmada matematik öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin neler olduğu incelenmiştir.

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek yaşam, güncel konular veya belli bir zaman diliminde gerçekleşen çoklu durumlara ilişkin gözlemlerin mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, gözlemler, dokümanlar veya raporlar yoluyla derinlemesine incelendiği araştırma metotlarından biridir (Creswell, 2013). Bu çalışmada durum çalışması matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin ve yaklaşımlarının derinlemesine tanımlanıp, anlamlandırılmasına ve bunlara bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesine olanak tanıdığı için kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan devlet üniversitelerinden birinde "İlköğretim Matematik Öğretmenliği" bölümünü okuyan 2. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının seçimleri yaratıcı düşünme gerektiren ulusal ve uluslararası faaliyetlerde görev almak isteyen matematik öğretmen adaylarından oluşacak şekilde belirlenmiştir. Bu kriteri taşıyan 27'si kız, 26'sı erkek olmak üzere toplam 53 matematik öğretmen adayıyla çalışma yürütülmüştür.

2.2. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak alanyazın taraması sonucu araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Formun kapsam geçerliliği için matematik eğitimi alanında uzman iki kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Gereki düzenlemeler yapıldıktan sonra 4 matematik öğretmen adayının katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve uygulama sonrasında elde edilen veriler dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.3. Verilerin analizi

Bu çalışmanın verileri matematik öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan beş soruya verdikleri yanıtlar ve kendileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilenlerden oluşmaktadır. Formda yer alan beş soruyu matematik öğretmen adayları 15 dakika sürecinde tamamlamıştır. Formda yer alan sorular aşağıdaki gibidir.

1. Yaratıcılık hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Yaratıcı bir öğretmenin özellikleri nelerdir?
3. Kendinizi yaratıcılık konusunda değerlendiriniz.
4. Sizce matematiksel yaratıcılık nedir?
5. Matematiksel yaratıcılık geliştirilebilir mi? Nasıl?

Ardından her bir öğrencinin forma verdiği cevaplar incelenmiş ve her biriyle 10'ar dakikalık yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler elde edildikten sonra analiz yapılmadan önce genel bir değerlendirme yapılmış, tüm veriler kendi içinde sınıflandırılmış ve olası kodlar sınıflandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen verilere betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı elde edilen verileri tanımlayabilecek kavram veya kavramlar arasındaki ilişkilerin doğru betimlenebilmesini sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için birden fazla veri kaynağının kullanılmasına, kategoriler ve kodlamaların anlamlı bir bütün oluşturmasına ve iki araştırmacı tarafından incelenmesine, katılımcılardan elde edilen bulguların doğrulanmasının sağlanmasına, çalışma sürecinin ve elde edilen verilerin uygun alıntılarla detaylandırılmasına dikkat edilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği kodlayıcılar arası uyum formülü kullanılarak elde edilmiştir. Böylece kodlayıcılar arasında %86 uyum olduğu belirlenmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular kategoriler yardımıyla tablolar halinde sunulmuştur. Oluşan kategorilere ilişkin matematik öğretmen adaylarının görüşleri K1, K2,... şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Matematik öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Matematik öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Matematik öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Orijinal fikirler üretmek	Yeni fikirler ortaya koyma	13
	Özgün durumlar geliştirme	19
Problem çözmek	Karmaşık problemleri çözebilme	25
	Problemlere farklı ve işe yarar bakış açısı geliştirme	11
	Problemlere alışılmamışın dışında çözüm geliştirme	7
Üretkenlik	Yeni ürün geliştirme	39
Orijinal çözümler üretmek	Orijinal çözüm yolları kullanarak problem çözme	28
	Problem çözümlerinde farklı şeyler deneme veya kullanma	22

Tablo 2 incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramını “orijinal fikirler üretmek”, “problem çözmek”, “üretkenlik” ve “orijinal çözümler üretmek” olarak tanımladıkları görülmektedir. Aşağıda bazı matematik öğretmen adaylarının açıklamalarına yer verilmiştir.

“Yaratıcı düşünme insan beynindeki kilitli kapıların açılmasını sağlayan bir güç. Karşılaştığımız her yerde ve durumdaki sorunları farklı şeyler yardımıyla çözümleriz. Kullanılan yaratıcı düşünme yöntemleri yeni ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlıyor. İnsan beyni bu nedenle aslında sürekli soru sorma halinde. Sorulara geliştirilen çözümler ve orijinallikleri de bu süreçteki yaratıcılığı gösteriyor.” (K2)

“Yaratıcılık aslında zor ama oldukça değerli bir düşünce gelişimi. Sayesinde güzel ama eşsiz ürünler ortaya konabiliyor.” (K9)

“Yaratıcılık bence karşılaşılan problemlere getirilen çözüm yollarının farklı ve alternatifli olmasıyla alakalı. Çünkü hayatta sürekli sorunlarla karşılaşıyoruz ve bu sorunları çözebilmek için sürekli yeni fikirler ve bağlantılar geliştiriyoruz.” (K37)

3.2. Matematik öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmene ilişkin görüşleri

Matematik öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmenlerin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmene ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Kişisel özellikler	Yeni fikirler ortaya koyma	42
	Özgün durumlar geliştirme	39
	Liderlik özellikleri olma	13
	Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş olma	19
	Hayal dünyasının gelişmiş olması	28
Öğretimsel özellikler	Karmaşık problemleri çözebilme ve öğrenciye ifade edebilme	40
	Öğrenci farklılıklarını belirleyebilme	33
	Orijinal çözümler geliştirilebilecek sorular sorma	9

Tablo 2 incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının yaratıcı öğretmene ilişkin görüşlerinin “kişisel özellikler” ve “öğretimsel özellikler” olmak üzere iki kategoride ele aldıkları görülmektedir. Bu kategorileri oluşturan kodlar ise öğretmenlerden beklenen kişisel ve öğretimsel özelliklerin neler olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmen adayları kişisel özelliklerde en fazla öğretmenin yeni fikirler ortaya atmasına yönelik; öğretimsel özelliklerde ise en fazla karmaşık problemleri çözebilme ve öğrenciyi ifade edebilmeye yönelik görüş bildirmiştir. Aşağıda bazı matematik öğretmen adaylarının açıklamalarına yer verilmiştir.

“Yaratıcı öğretmen öğrencilerini iyi tanıyan, problemlere farklı yol ve yöntemler geliştirebilen kişilerdir. Böyle öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerini oldukça iyi bilir ve farklılık katarak derslerinde kullanabilir. Gelişmiş hayal güçleri öğrencilerle iletişimlerinin güçlenmesini ve onlara yeni yollar gösterebilmelerini sağlar.” (K42)

“Sınıfındaki öğrencilerin farklılıklarını ve sıradanlıklarını oldukça iyi bilen kişilerdir. Öğrencilerin matematik başarılarının artması için yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini sağlayan matematik problemleri oluşturabilir, derslerinde kullanabilir ve bu problemleri kendisi yanıtlayabilir.” (K3)

3.3. Matematik öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına ilişkin görüşleri

Matematik öğretmen adaylarının kendi yaratıcılıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde matematik öğretmeni adaylarının çoğunun (42 kişi) bu durumu problem çözme becerileriyle ilişkilendirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının matematiksel problemleri ve zorlukları çözmek için farklı alternatifler geliştirebildiklerini bu nedenle yaratıcılıklarının iyi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Aşağıda matematik öğretmen adaylarının kendi yaratıcılıklarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

“Yüksek derecede olmasa da yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Boş zamanlarımda özel ders verdiğim öğrencilerim var. Lise hazırlık gruplarıyla çalışıyorum. Orada çözdüğümüz soruların cevaplarını bulabilmek kısmen zamanımı alıyor ama çoğunluğunu buluyorum. Öğrenciyi de bu soruları açıklamak gerekiyor. Öğrencilerimden de olumlu dönütler aldığım için bence ben yaratıcı biriyim. Ayrıca matematik öğretmenliği bölümünde okumakta bir yaratıcılık gerektiriyor.” (K16)

“Sayısalcı olduğumuz için birçoğumuzun yaratıcı olduğunu düşünüyorum. Ben kendimi ele alacak olursam öğrendiklerimi aklımda tutabiliyorum ve bunları kullanabiliyorum.” (K19)

“Yüksek düzeyde yaratıcı olduğumu düşünmüyorum. Geçenlerde problem kurma çalışması yaptık. Baya başarısız oldum. Sanırım matematikteki geçmiş olumsuz yaşantıları ve olumsuz inançlarım benim yaratıcılığımı engellemiş.” (K49)

3.4. Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Yaratıcılığa ve Geliştirilebilmesine İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığın nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Eğitsel açıdan	Mantıklı	37
	Herkes aktarılabilir	5
Farklı alanlarla bağdaştırma	Farklı disiplinleri matematikle ilişkilendirme	21
Orijinallik	Matematikte yeni teorilerin üretilmesi	34
	Yeni problemlerin çözülebilmesi	47
	Özgünlük bağlamında matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi	12
Yetenek	Bir matematiksel beceri	51

Tablo 3 incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşlerinin “eğitsel açıdan”, “farklı alanlarla bağdaştırma”, “orijinallik” ve “yetenek” olarak dört kategoride ele aldıkları görülmektedir. Aşağıda bazı matematik öğretmen adaylarının açıklamalarına yer verilmiştir.

“Bence matematiksel yaratıcılık doğuştan getirilen önemli bir beceri. Sanırım herkeste aynı miktarda olamaz. Düşünme belli bir süreç gerektiriyor. Hele ki matematiksel düşünme için içine girdiğinde bu sürecin daha da karmaşıklaştığını sanıyorum. Bu nedenle herkeste olmayan özel bir özelliktir diye düşünüyorum.” (K47)

“Sanırım yeni fikir, proje ya da ürün ortaya çıkarılan ve diğer disiplinlerle bağdaştırılabilen bir yetenekten bahsediyoruz.” (K13)

“Matematiksel yaratıcılık çözümsüz gibi görünen durumlara yeni fikir ve çözümler üretilmesidir. Yeni yolların keşfedilmesini ve kullanılmasını içeriyor.” (K26)

Öğretmen adaylarının çoğunun matematiksel yaratıcılığın doğuştan getirilen bir yetenek olması sebebiyle (51 kişi) herkeste olmayan nadir bir beceri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ancak matematik öğretmen adaylarının çoğu bu becerinin eğitimle geliştirilip ilerletilebileceğini ifade etmiştir (46 kişi). Nasıl ilerletileceğini ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (45 kişi) eğitime bağdaştırmıştır.

“Bence kesinlikle doğru öğretmen desteğiyle geliştirilebilir bir durum.” (K3)

“Matematiksel yaratıcılık her ne kadar doğuştan getirilen potansiyelle ilişkili olsa da eğitimle de ilerletilebilir. Doğuştan o potansiyel bir kişide olsa ve bu durumu kullanmasa körelir. Bu nedenle eğitimin olumlu yönde geliştireceğini düşünüyorum.” (K40)

4. Sonuç, tartışma ve öneriler

Yaratıcı düşünme becerisi bireyin potansiyelini tamamen kullanarak karşılaştığı sorunların ve zorlukların üstesinden gelebilmesidir. Bireylerin hem yaşadıkları toplumda hem de aldıkları eğitimlerde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici ortamlarda yer alması potansiyelin gelişmesini ve değişen çevre durumlarına ayak uydurabilmesini kolaylaştırıcı etmenlerden biridir. Bu çalışmanın amacı öğrenme ve yenilik becerilerinden biri olan matematiksel yaratıcılıkla ilgili matematik öğretmen adaylarının

görüşlerinin incelenmesidir. Bu bölümde bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazındaki tartışmasına yer verilecektir. Ayrıca elde edilen sonuçlara yönelik çeşitli önerilere de yer verilmiştir.

Araştırmada matematik öğretmen adaylarının yaratıcılığı çoğunlukla yeni ürün geliştirme ve orijinal çözüm yolları kullanarak problemleri çözme gibi yeterliliklerle özdeşleştirdikleri görülmüştür. Bu durum alanyazında yaratıcılığa ilişkin yapılan tanımlarla benzerlik göstermektedir. Birçok araştırmacının yaratıcılığı orijinal bir süreç içeren ve orijinal ürünler ortaya konulan bir beceri şeklinde ifade ettiği görülmektedir (Köse vd., 2016; Taşçı, 2005; Torrance, 1974). Özerbaş (2011) yaratıcılığın mevcut durumdan uzaklaşarak günlük hayatta karşılaşılan durumlara alternatif ve yenilikçi çözümler üretmek olduğunu söylemiştir. Okullarda verilen eğitimlerde bireysel yaratıcılığın ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik sorumluluk öğretmene düşmektedir. Bu nedenle oldukça hassas bir durum sergileyen yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik okullarda önlem alınması sağlanmalıdır. Yaratıcı düşünme becerisini bireye kazandırma sorumluluğu yüklenen öğretmenin günlük ve mesleki yaşamında işlevsel ve etkili bir şekilde yaratıcılığı kullanabilmesine olanak tanınmalı ve bu durum desteklenmelidir.

Matematik öğretmen adayları yaratıcı öğretmenlerin kişisel ve öğretimsel özelliklerinin yaratıcılıkla bağdaşması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adayları yaratıcı öğretmenlerin derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca kendi yetenekleri sayesinde öğrencilere de yenilikçi ve farklı matematik problemleri sunabileceklerini ve bu durumun öğrencilerin matematik yeteneklerinde gelişme sağlayabileceğini söylemişlerdir. Kişisel özelliklerinde ise hayal dünyalarının gelişmiş olmasının, liderlik özelliklerinin olmasının ve gelişmelere açık ve uyumlu olmalarının öğrencilerde yaratıcılığı destekleyici ortamların oluşturulmasına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu durum alan yazında yaratıcı öğretmenin özelliklerinin açıklandığı çalışmalarla uyumluluk göstermektedir (Dündar, 2015; Torrance, 1995). Öğretmenin öğretim programıyla sınırlı kalmaması ve öğrencilerinin algılarını geliştirecek etkinliklere liderlik edebilmesi yaratıcı düşünmenin gelişiminde önemli unsurlardan biridir. Aiken (1973) yaratıcı öğretmenlerin orijinal içerikte ve çözümde problem oluşturabileceklerini, öğrencilere soru sorarak onları tartışmaya sevk edebileceklerini belirtmiştir. Matematiksel keşif ve gözlem olanaklarının sunulduğu öğrenciler öğretmenin öğretimsel özelliklerinin oldukça gelişmiş olduğu yaratıcı nitelikte öğretmenlerle iletişim halinde olanlardır. Bu durumu Torrance (1995) yaptığı çalışmada öğrenci öğretmen iletişiminin gelişmiş olduğu sınıflarda öğrencilerin yaratıcılıklarının da yüksek düzeyde olduğunu söyleyerek ifade etmektedir.

Matematik öğretmen adayları kendi yaratıcılıklarının yüksek olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu durumu problem çözme becerileriyle ilişkilendirerek matematiksel problemleri ve zorlukları çözmek için farklı alternatifler geliştirebildiklerini bu nedenle yaratıcılıklarının iyi olduğunu düşündüklerini ifade ederek açıklamıştır. Bu durum kendi yaratıcılıklarının yüksek olduğuna inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Buradan bireysel olarak pozitif yönde algılarının olduğunu ve öğretmenlik hayatlarında öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici önlemler alabilecekleri konusundaki sorumlulukları üstlenebileceklerini düşündürmektedir. Bu nedenle bu durumun önemli ve kıymetli olduğu düşünülmektedir. Olumlu yöndeki değerlendirmeleri yaratıcılık bağlamında özgün fikirler üretebilmelerine, problem çözebilmelerine, yeniden düşünme ve özgün ürünler ortaya koyma gibi becerilerine katkıda bulunabilir.

Matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşleri incelendiğinde bu durumu eğitsel, farklı disiplinleri işe koşma, orijinallik ve yetenek bakımlarından ele aldıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çoğu matematiksel yaratıcılığın doğuştan getirilen matematiksel bir beceri olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarına göre bu durum matematiksel yaratıcılığı olan kişilerin matematik problemlerine yeni çözümler getirmelerine, farklı bakış açısına sahip olmalarına ve muhakeme becerilerinin gelişmiş olmasına katkıda bulunmaktadır. Bu durum alan yazında belirtilenlerle örtüşmektedir. Nitekim Bahar ve Maker (2011) çalışmalarında matematiksel yaratıcılığı problemlere getirilen yeni ve orijinal çözümlerle ilişkilendirmektedir. Dündar (2015) da çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Elde ettiği sonuçlara göre öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığı karşılaşılan problemlerin farklı çözüm yolları ile çözülmesi, özgün bakış açısı içermesi, ilişkisel ve soyut bağlamda düşünme becerilerini içermesi, eleştirel düşünme gibi becerilerle ilişkilendirdiklerini tespit etmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma alanyazından elde edilen çalışmalarla büyük oranda paralellik göstermektedir.

Son olarak matematik öğretmenlerinden matematiksel yaratıcılığın geliştirilebilirliğini tartışmaları istenmiştir. Öğretmen adayları bu durumun bir matematiksel beceri olmasına bağlamış ve bu becerinin eğitimle ilerletilebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının özgün fikirler ve deneyimler için eğitimin gerekli olduğunu düşündükleri, yenilikçi ve özgün fikirlerin gelişimini eğitime bağladıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme de mevcut bilgilerin kullanılarak benzersiz fikirlerin elde edilmesine yapılan geçişin eğitim aracılığıyla gelişebileceğini göstermektedir. Bu durum sadece orijinal fikirlerle sınırlı değildir. Problem çözme, yaratıcı ve yenilikçi çözümler üretme, mevcut durum ve fikirleri yeniden yapılandırma gibi durumlar da bu kategori içinde değerlendirilebilir. Özgün ürün ortaya koyabilmek ürünün farklı bir bakış açısıyla ele alınması anlamını içermektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan matematik öğretmen adaylarının matematiksel yaratıcılığı çeşitli boyutlarıyla ele alarak etraflıca değerlendirdikleri görülmektedir. Yeni nesillere yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi sorumluluğunu üstlenecek olan matematik öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmeyi farklı açılardan ele alarak değerlendirmeleri bu konuya açık olduklarını ve önyargı barındırmadıklarını göstermektedir. Böylece yaratıcı düşünmeyi eleştirel bir yaklaşımla ele aldıkları, etkili ve işlevsel yorumladıkları söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının yeni nesillere yaratıcı düşünme becerisi kazandırma görev ve sorumluluklarını yerine getirirken sadece teorik açıdan değil uygulamalı anlatımlarla da özgün ve yenilikçi bir yaklaşım ortaya koyabileceklerini hissettirmektedir.

Kaynakça

- Aiken, L. R. (1973). Ability and creativity in mathematics. *Review of educational research*, 43(4), 405–432. doi:10.3102/00346543043004405
- Bahar, A. K., & Maker, C. J. (2011). Exploring the relationship between mathematical creativity and mathematical achievement. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*, 3(1), 33-48.
- Brunkalla, K. (2009). How to increase mathematical creativity-An experiment. *The Mathematics Enthusiast*, 6(1), 257-266.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demir, M., & Açıkgül, K. (2021). Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Yaratıcılığa İlişkin Görüşlerinin ve Yaratıcı Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(3), 175-194.
- Dündar, S. (2015). Matematiksel yaratıcılığa yönelik matematik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 18-34.
- Koç Koca, A. (2023). Investigation of Special Education Teacher Candidates' Problem-Solving Skills and Their Views on Mathematical Creativity. *Base for Electronic Educational Sciences*, 4(1), 1-14.

- Köse, E., Çelik Ercoşkun, N., & Balcı, A. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 153-170.
- Leikin, R. (2011). The education of mathematically gifted students: Some complexities and questions. *The Mathematics Enthusiast*, 8(1), 167-188.
- Leikin R., & Lev, M. (2013). Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: what makes the difference? *The International Journal on Mathematics Education*, 45, 183-197.
- Lev-Zamir, H. & Leikin, R. (2011). Creative Mathematics teaching in the eye of the beholder: Focusing on teachers' conceptions. *Research in Mathematics Education*, 13(1), 17-32.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Tabach, M., & Friedlander, A. (2013). School mathematics and creativity at the elementary and middle-grade levels: How are they related?. *ZDM*, 45, 227-238.
- Taşçı S.(2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14 (Ek Sayı: Hemşirelik Özel Sayısı), 73-78.
- Tekin, M. (2008). Orta öğretimde öğrenim gören öğrencilerden spor yapan ve yapmayanlar arasındaki yaratıcılık ve çoklu zekâ alanlarının araştırılması (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi).
- Tezci, E.& Dikici A. (2003). Yaratıcı düşünceyi geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(13), 251-260.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking: norms and technical manual*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7, 313-322
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 258-267.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

40. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Muhacir Osman" metni üzerine bir inceleme

Merve ERCAN¹

APA: Ercan, M. (2023). 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Muhacir Osman" metni üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 687-718. DOI: 10.29000/rumelide.1379212.

Öz

Ders kitapları, tematik bir yaklaşım çerçevesinde metinlerin bir araya getirilmesiyle oluşan öğretim araçları olarak tanımlanabilmektedir. Ana dili öğretimi açısından bakıldığında Türkçe ders kitaplarında hedef sınıf düzeyinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun farklı türlerde metinlerin yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait 7. sınıf Türkçe ders kitabında, "Millî Kültürümüz" temasında serbest okuma metni olarak yer alan Muhacir Osman metninin çeşitli unsurlar açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel araştırma geleneği içerisinde ele alınan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Belirlenen alt amaçlar doğrultusunda araştırma verileri toplanmış ve betimsel analizle elde edilen veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; metnin iç yapı özelliklerinin sunumunda bazı eksiklikler olduğu, metnin okunabilirliğinin Ateşman (1997) formülüne göre "kolay" düzeye, Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre ise "eğitsel" düzeye karşılık geldiği görülmektedir. Metnin resimlerinin tasarım açısından bazı hatalar içerdiği, resim-metin ilişkisinin bazı noktalarda göz ardı edildiği ve metnin resimlerinin çocuklarda estetik duyarlılığı geliştirmek için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada metnin özgün hâliyle yapılan karşılaştırması sonucunda; çeşitli farklılıkların olduğu, kısaltma işlemi yapılırken dikkat edilmesi gereken bazı noktaların göz ardı edildiği, ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri bağlamında her maddenin dikkate alınmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Son olarak ise ilgili metnin bulunduğu temanın konu önerileriyle iletileriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe ders kitabı, metin, çocuk edebiyatı

An analysis on the text of "Muhacir Osman" in the 7th grade Turkish textbook

Abstract

Textbooks can be defined as teaching tools that are formed by bringing together texts within the framework of a thematic approach. From the point of view of mother tongue teaching, it can be said that there are different types of texts suitable for the age and developmental characteristics of the target class level in Turkish textbooks. In this context, it is considered important to examine the texts in Turkish textbooks. In the research, it is aimed to evaluate the Muhacir Osman text, which is included as a free reading text under the theme of "Our National Culture" in the 7th grade Turkish textbook belonging to the Publications of the Ministry of National Education, in terms of various elements. In line with the purpose of the research, the case study pattern, which is considered within the tradition of qualitative research, was used. Research data were collected in line with the

¹ Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği (Malatya, Türkiye), merve.ercan@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7222-3217 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379212]

determined sub-objectives and the data obtained by descriptive analysis were analyzed. When we look at the results of the research in general; It is seen that there are some deficiencies in the presentation of the internal structure features of the text, and the readability of the text corresponds to the "easy" level according to the Ateşman (1997) formula, and to the "educational" level according to the Çetinkaya-Uzun (2010) formula. It has been concluded that the pictures of the text contain some errors in terms of design, the picture-text relationship is ignored at some points and the pictures of the text are insufficient develop aesthetic sensitivity in children. As a result of the comparison of the text with its original form; it has also been concluded that there are various differences, some points that need to be considered while making the abbreviation process are ignored, and not every item is taken into account in terms of the qualities of the texts to be included in the textbook. Finally, it was concluded that the theme with the relevant text was compatible with the subject suggestions and messages.

Keywords: Turkish textbook, text, children's literature

7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki "Muhacir Osman" metni üzerine bir inceleme

Giriş

Öğrenme öğretme sürecinde hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılması için çeşitli eğitsel araçlar kullanılabilir. Bu eğitsel araçlardan biri olan ders kitabı, öğretmenler tarafından başvurulan ana kaynak olabilmektedir. Özbay (2003) Türkçe öğretmenlerinin, derslerinde kullandıkları öncelikli kaynağın ders kitabı olduğunu vurgulamaktadır. Kılıç'a (2021) göre bir dersin öğretiminde, ders kitabının ana kaynak olarak kullanılması bugün de önceliğini korumaktadır. Ders kitaplarının, öğrenme öğretme sürecinde etkin kullanımının sadece ülkemiz eğitim sistemine özgü olmadığı, uluslararası düzeyde de ders kitaplarının eğitsel bir araç işlevi taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda Canale (2021) ders kitaplarının, uzun yıllardır dil öğrenimi için resmî bir eğitim aracı olduğunu ve bu şekilde de devam ettiğini belirtmektedir. Ders kitapları; öğretime bir materyal ve geri bildirim sağlayabilir, öğrenme yolu çizebilir, destek sağlayabilir, iletişimsel görevlere odaklanan etkileşimlerle anlam kurmaya yönlendirebilir ve teşvik edebilir (Funk, 2012).

Ders kitapları içerik açısından ele alındığında ilgili alana özgü kazanımlar çerçevesinde; metinlerin, hazırlık çalışmalarının, etkinliklerin ve resimlerin (illüstrasyon) bulunduğu eğitsel bir içeriğe sahip oldukları söylenebilir. Oral (2021) ders kitaplarında içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesinde dikkate alınması gereken unsurları; kazanımlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğrenci özellikleri ve konu alanına uygunluk biçiminde sıralamaktadır. Benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde (2021) ders kitapları ve eğitim araçlarının taşıdığı nitelikler arasında; eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsadığı, dil ve anlatıma uygunluk açısından hata içermediği ve görsel tasarım ve içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olduğu ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak yazıldığı belirtilmektedir. Çağdaş araç gereçlere karşın vazgeçilmeyen bir öğretim aracı olan ders kitabının, öğrenme sürecine katkı sunması için birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir (Canlı, 2015). Nitekim bir ders kitabında yer alan metinlerin, etkinliklerin ve resimlerin öğretim programındaki kazanımlara ve hedef sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimsel özelliklerine uygun olması gerektiği düşünülmektedir.

Ders kitaplarının, ana dili öğretimi hedefleyen Türkçe derslerinde sundukları içerikle büyük bir öneme sahip oldukları söylenebilir. Dil becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde, Türkçe ders kitapları

vazgeçilmeyen temel ders araçlarıdır (Yurt ve Arslan, 2014). Bilindiği üzere Türkçe ders kitaplarında farklı türde ve içerikte metinlere yer verilmektedir. Ana dili öğretimi sürecinde bu metinlerin önemli bir rolü vardır. Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin kazandırılmasında metinlerden faydalanılmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinler, Türkçe derslerinde kullanılan başat gereçlerdir (Lüle Mert, 2011).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre, dilin kullanım kuralları metinlerden yararlanılarak öğrencilere sistemli ve düzenli bir biçimde öğretilmelidir (Güneş, 2013). Öğrenme öğretme sürecinde, yazınsal nitelikli metinlerin incelenmesiyle belirlenen kazanımlara ulaşılması beklenmektedir (Çalışkan, 2016). Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin ve metinlere bağlı etkinliklerin hedeflenen kazanımlara ulaşmak için aracı işlevi gördükleri söylenebilir. Bu nedenle Türkçe ders kitabına alınan metinlerin ve etkinliklerin seçiminde özenli davranılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) bakıldığında ders kitabına alınacak metinlerin sahip olması gereken niteliklerin maddeler hâlinde sunulduğu görülmektedir. Bu maddelerin, ders kitabına alınacak bir metnin seçimi ve seçilen metnin ders kitabında nasıl yer alması gerektiği noktasında zihinlerde oluşabilecek bazı sorulara yanıt sunan, yönlendirici nitelikte maddeler oldukları söylenebilir.

Güneş'e (2022) göre ders kitabına alınacak metnin seçimi iyi yapılmalı, eğitici bir metin öğrencinin zihninde sadece etki bırakmamalı aynı zamanda öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştırmalıdır. Bu bağlamda Türkçe ders kitabındaki metinlerin belirli nitelikleri taşıyan, öğrencilerin yaş düzeyine uygun ve çocuğa görelilik ilkeleri doğrultusunda seçilmiş metinler olması gerektiği düşünülmektedir. Canlı (2015) Türkçe ders kitaplarına düzeye uygun metin seçilmesi için gerekli unsurları; türsel özellikleri taşıma, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olma, yaş düzeyinin öğrenme gereksinimlerine yanıt oluşturma biçiminde özetlemektedir. Ayrıca bütün bu unsurlar dikkate alındığında çocuğa görelilik ilkesinin gerçekleşeceğini vurgulamaktadır. Çocuğa görelilik ilkesi, çocuklar için yazılan edebiyat ürünlerinde dikkate alınması gereken unsurlara çağrışım yapmaktadır. Oğuzkan (2021) çocuk yayınlarında biçim ve içerik yönünden bazı özelliklerin bulunmasının istendiğini belirtmektedir. Bu bağlamda biçim özelliklerini; büyüklük (boyutlar), kâğıt cinsi, sayfa düzeni(mizanpaj), harfler(hurufat), yazım ve noktalama işaretleri, resimler, kapak (cilt) şeklinde içerik özelliklerini; tema, konu, kahramanlar, plan, üslup ve dil biçiminde sıralamaktadır. Benzer şekilde Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016) çocuk kitaplarının fiziksel özelliklerini kitabın boyutu, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, harfler, resimler ve kapak; içerik özelliklerini konu, tema, kahramanlar ve plan biçiminde sınıflandırmaktadır.

Yukarıda ifade edilenlerin yanı sıra Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin; okunabilirliklerine, buldukları temayla olan ilişkilerine, özgün hâlleriyle karşılaştırmalarına ve resimleriyle oluşturdukları bütünlüğe yönelik yapılacak değerlendirmelerin de nitelikleri hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Bir metnin okunabilirliğinin düzeye uygun olması, ele aldığı konunun yer aldığı temanın konu alanlarıyla uygun olması, özgün hâlden aktarımı yapılırken anlamsal, mantıksal bütünlüğünün bozulmaması ve içeriğini temsil eden resimlere sahip olması metni anlamlandırma sürecine katkı sağlayacaktır. Nitekim bu özelliklere sahip metinler, ana dilinin zenginliklerini öğrenciye hissettirme bağlamında üstlendiği işlevi yerine getirmiş olabilecektir. Bu nedenle söz edilen bu noktaların üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

Temizyürek (2010) okunabilirlik düzeyi uygun olan metinlerin okunmasının ve anlaşılmasının daha kolay olacağını belirtmektedir. Özdemir (2021) ise bir metnin hedef kitleye uygun olup olmamasını belirlemek için başvurulan yöntemleri; uzman görüşü alma, çıkartmalı okunabilirlik testlerini kullanma ve okunabilirlik formüllerini kullanma biçiminde sıralamaktadır. Alanyazındaki çalışmalara

bakıldığında Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) tarafından geliştirilen formüller aracılığıyla metinlerin okunabilirlik düzeylerine yönelik çıkarımlar yapıldığı görülmektedir. Bir metnin okunabilirliğinin anlam kurma sürecini dolaylı da olsa etkilediği düşünülmektedir. Okunması çok kolay veya güç olan, okunabilirlik puanı eğitim düzeyine uygun olmayan metinlerin, anlaşılabilirlik açısından problem oluşturabileceği söylenebilir. Bu durum ise dolaylı olarak okur metin etkileşimini etkileyebilir.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler, belirli konu alanları bağlamında aynı tema altında sunulabilmektedir. "Yapılandırmacı Türkçe programlarına göre hazırlanan ders kitapları izlekler üzerine kurulmuştur" (Yaylı, 2020, ss.29). Metinlerin aynı temalarda sunulması, öğretim programının dayandığı tematik yaklaşımın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Coşkun ve Taş (2008) tematik yaklaşımın, ders kitabına alınacak metnin seçiminde önemli bir değişiklik sağladığını belirtmektedir. Bu anlayışın; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtildiği, temalara ilişkin açıklamalar yapıldığı, öğrenme öğretme sürecinde işlenmesi ya da öğretim materyallerinde yer verilmesi öngörülen temalara ve bu temalar içerisinde ele alınabilecek konu önerilerine yer verildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hepsinin özgün hâllerine yer verilmediği söylenebilir. Bu durumun ilgili metnin türünden kaynaklı olabileceği gibi ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleriyle de ilişkili olabileceği söylenebilir. Bayraktar ve Durukan (2016) Türkçe ders kitaplarında sadeleştirme, kısaltma ve düzenle gibi işlemlerden geçmiş metinlerin de bulunduğunu belirtmektedir. Ders kitabına alınacak metinlerde kısaltma işleminin yapılmasına yönelik ifadelerin ise öğretim programlarında belirtildiği görülmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2006, ss.56) bakıldığında okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler arasında "Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3'ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz" ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ilgili programda şiir dışındaki metin türlerinde eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin metnin bütünlüğünü bozmamak şartıyla en fazla bir cümle, cümle bütünlüğünü bozmamak şartıyla ise en fazla beş kelime çıkarılabileceği vurgulanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ise metinlerin kısaltılmasına yönelik "Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir" ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Bu ifadeler ders kitabına alınacak metnin özgün hâli üzerinde yapılabilecek değişikliklerin boyutuna ilişkin fikir verebilmektedir.

Türkben'e (2019) göre Türkçe öğretiminde, öğrencilere sunulan metinlerin niteliği kadar metinle beraber sunulacak resimler de önemlidir. Metinlerin resimlerinin, metni anlamlandırma sürecinde başvurulan destekleyici estetik unsurlar oldukları söylenebilir. Sever (2015) resmin; metinle beraber düşünüldüğünde anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten bazen ise metne yeni anlam katan estetik bir uyaran olduğunu belirtmektedir. Ders kitaplarındaki resimlerin de tıpkı metinler gibi taşıması gereken çeşitli nitelikleri olduğu düşünülmektedir. Bu niteliklerin genel olarak içeriğe ve tasarıma yönelik olduğu ifade edilebilir. Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları'na (2022) bakıldığında beşinci bölümde görsel tasarımının, içerik tasarımının öğrenmeyi destekleyici nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olması gerektiği çeşitli ölçütlerle açıklanmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlere ilişkin birçok çalışma yapıldığı söylenebilir. Sur (2023) çalışmasında, Türkçe ders kitaplarına yönelik incelemelerin en çok metinler ve etkinlikler üzerine yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Türkçe ders kitabındaki metinler

üzerine yapılan çalışmaların içeriklerine genel olarak bakıldığında; metinlerin türlerine-temalarına ve metinsellik özelliklerine yönelik (Aytan ve Güneş, 2017; Özbay ve Çeçen, 2012; Pilav ve Oğuz, 2013; Solak ve Yaylı, 2009; Türkben, 2018; Üründü, 2011), metinlerin okunabilirliğine yönelik (Baki, 2019; Bora ve Arslan, 2021; Çarkıt ve Bahadır, 2022; Çıplak ve Balcı, 2022; Durukan, 2014; Karatay, Bolat ve Güngör, 2013; Okur ve Arı, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020; Özdemir, 2016; Sağlam, İnce ve Eker, 2018; Zorbaz, 2007), metinlerin resimlerle uyumuna yönelik (Baş ve İnan Yıldız, 2015; Demirel, Kökçü ve Akbaba, 2018; İşcan ve Cımbız, 2018; İşcan ve Karadağ, 2021; Türkben, 2019), metinlerin çocuğa göreliğine yönelik (Çakır, 2013; Demirel ve Deniz, 2021; Karakuş Doğan, 2019; Küçükavşar ve Hasırcı, 2013; Lüle Mert, 2012; Mirzaoğlu, 2017; Solar, 2010) çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca alanyazında, Türkçe ders kitabındaki tiyatro metinlerinin (Koç ve Kıymaz, 2013) ve yine ders kitabında bulunan bir metnin (Bayraktar ve Durukan, 2016) özgün hâlleriyle karşılaştırıldığı ve çeşitli tespitler yapıldığı çalışmalar da bulunmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalardan hareketle Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik birçok çalışma yapıldığı ve çeşitli sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Ancak bu çalışmaların ders kitaplarındaki metinlerin, belirli unsur bağlamında incelenmesine ilişkin oldukları görülmektedir. Yapılan bu değerlendirmelerin genel bir bakış açısı sunmaları nedeniyle büyük bir öneme sahip oldukları düşünülmektedir. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran en önemli bakış açısı ise 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki bir serbest okuma metninin (Muhacir Osman) birçok unsur açısından detaylı bir şekilde incelenmesidir. Böylelikle bir metnin taşınması gereken nitelikler bütüncül bir şekilde değerlendirilebilecektir.

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "Muhacir Osman" adlı metnin çeşitli unsurlar açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. Metnin iç yapı özellikleri çocuğa görelik bağlamında nasıl değerlendirilebilir?
2. Metnin okunabilirliğine ilişkin nasıl değerlendirme yapılabilir?
3. Metnin görsellerinin tasarım özellikleri, metinle uyumu ve çocuğa göreliği nasıldır?
4. Metnin özgün hâliyle ders kitabına alınmış hâli arasındaki farklılıklar nelerdir?
5. Metnin bulunduğu temayla uyumu nasıldır?
6. Metnin ders kitabına alınacak metinlerin niteliği bağlamında değerlendirilmesi nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda *incelenen olguya ilişkin özellikler değiştirilmeden kendi doğal ortamı içinde gözlemlenir, katılımcıların bakış açılarından anlaşılmaya çalışılır ve bağlama özgü olarak analitik genellemeler yapılır* (Özden ve Saban, 2019, ss. 6). Nitel araştırma yönteminde tasarlanan araştırma problemine bağlı olarak farklı araştırma desenlerinin kullanılabilmesi söylenebilir. Bu araştırmada da durum (vaka) çalışması deseninden yararlanılmıştır. Yin'e (2018) göre vaka çalışmasının tercih edilmesi araştırma sorularına bağlıdır,

araştırma soruları bazı güncel durumları (sosyal olguları) nasıl veya neden sorularıyla açıklamaya yönelik ise vaka çalışmasının tercih edilmesi uygun olacaktır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplayarak bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021). Bu çalışmada da Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan, serbest okuma metni olan "Muhacir Osman" adlı metnin çeşitli unsurlar açısından detaylı ve derinlemesine betimlenmesi amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma materyali

Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda iki çalışma materyali incelenerek veriler elde edilmiştir. Bunlardan birincisi Talim ve Terbiye Kurulunun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile ders kitabı olarak okutulmasını uygun gördüğü, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan Muhacir Osman metnidir. Bu metnin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Bu metnin incelenmesinde etkili olan ölçüt; 7. sınıf Türkçe ders kitabında zorunlu temalardan birinde kısaltılmış olarak bulunan hikâye edici serbest okuma metni olmasıdır. Bu metin, söz konusu Türkçe ders kitabının "Millî Kültürümüz" adlı dördüncü temasında hikâye edici türde serbest okuma metni olarak yer almaktadır. Söz konusu kitaptaki diğer zorunlu temalarda bulunan serbest okuma metinlerine bakıldığında "kısaltılmış" olarak yer almadıkları görülmektedir. Ele alınan metni çeşitli unsurlar açısından incelerken özgün hâliyle farklılıklarına da değinebilmek amacıyla "Muhacir Osman" metni söz konusu çalışmanın materyali olarak belirlenmiştir. Böylelikle ilgili temada bulunan serbest okuma metninin niteliği ve özgün hâliyle farklılığı üzerine değerlendirme yapılabileceği öngörülmüştür. Araştırmada incelenen ikinci materyal ise Ali (2015) tarafından kaleme alınan Batı Trakya'da Türk Edebiyatı'na Gönül Verenler adlı eser içerisinde yer alan "Muhacir Osman" adlı metnidir. Muhacir Osman metninin bu eserden alındığı ilgili Türkçe ders kitabının kaynakçasında belirtilmektedir. Bu bağlamda metnin özgün hâliyle karşılaştırılabilmesi için bu materyalden yararlanılmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman adlı metninden ve Batı Trakya'da Türk Edebiyatı'na Gönül Verenler adlı eserdeki Muhacir Osman metninden elde edilmiştir. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda; metnin çocuğa göreliliğini belirlemek amacıyla Oğuzkan'ın (2021) çocuk edebiyatının temel nitelikleri arasında ele aldığı iç yapı özellikleri içerisinde yer alan başlıklar belirleyici olmuştur. Metnin görselleriyle ilgili verileri elde etmek için Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları'ndaki (2022) görsellerle ilgili bulunan maddelerden, İşeri (2020) tarafından alana kazandırılan "Ders Kitabındaki Resimleri Değerlendirme Ölçütleri"nden ve Özdemir (2021) tarafından belirlenen görsel tasarım ölçütlerinden fikir edinilmiştir. Bu doğrultuda incelenen resimlerde karşılığı olan ölçütler çerçevesinde değerlendirmeler yapılmıştır. Resim metin oranına ilişkin değerlendirme yapabilmek için Karatay (2018) tarafından belirlenen oranlar dikkate alınmıştır. Metnin okunabilirliğini belirlemek için ise Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) tarafından oluşturulan formüllerden yararlanılmıştır. Metnin bulunduğu temaya uygunluğuna, özgün hâlinde yapılan kısaltmasına yönelik değerlendirmelere ve ders kitabına alınması için taşınması gereken niteliklerine ilişkin değerlendirmeler ise Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) dikkate alınmıştır. Ayrıca kısaltma, düzenleme işlemleriyle

İlgili yapılan incelemede İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2006) maddelerden hareketle de değerlendirme yapılmıştır. Türkçe ders kitabında bulunan metnin özgün hâliyle karşılaştırılması için ise iki metin ayrı ayrı okunmuş, farklılıklar belirlenmiş ve kodlanmıştır. Ardından benzer kodlar bir araya getirilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde hem betimsel analiz hem içerik analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre betimsel analiz, tümdengelimci analiz türüne karşı gelmektedir, bu analiz türüne göre elde edilen veriler daha önce araştırma problemi ve alt problemleri kapsamında belirlenmiş temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Metnin çocuğa görelilik bağlamında iç yapı özelliklerinin incelenmesi, okunabilirliğinin belirlenmesi, görsellerinin tasarım özelliklerinin-metinle uyumunun ve çocuğa göreliliğinin incelenmesi, bulunduğu temayla uyumunun belirlenmesi ve ders kitabına alınacak metinlerin niteliği bakımından değerlendirilmesi için alanyazında bulunan belirli ölçütler ve kuramsal temeller çerçevesinde analiz yapılması amacıyla betimsel analiz tercih edilmiştir. Söz konusu metnin özgün hâliyle karşılaştırılmasıyla elde edilen veriler ise içerik analiziyle çözümlenmiştir. "İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır" (Patton, 2018, ss.453). Araştırma verileri elde edildikten bir süre sonra araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda araştırma verilerinde yeniden düzenlemeler, birleştirmeler yapılmıştır.

Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları kapsamında elde edilen veriler uygun oldukları temalar altında birleştirilmiş ve sunulmuştur. Veriler sunulurken gerektiğinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

1. Muhacir Osman adlı metnin çocuğa görelilik bağlamında incelenmesi

Konu

Muhacir Osman adlı metin; Batı Trakya'da yaşayan anlatıcının, çocukluğunda "Osman Aga" olarak seslendiği kişiyi görmek için İzmir'e gelmesini ve bir deniz kıyısındaki çayevinde memleketleriyle ilgili hatıraları hakkında sohbetlerini konu edinmektedir. Bu sohbetlerden, Muhacir Osman'ın vatanı olan Batı Trakya'dan Türkiye'ye göç edişinin anlatıldığı anlaşılabilir. Muhacir Osman'ın Batı Trakya'dan göç ettiği metinde geçen mekan adından (Karabayır) çıkarılabilmektedir.

Çocuklara yönelik oluşturulan içeriklerde konunun önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Karatay (2018) çocuğa yönelik kitap yazımı ve seçiminde çocuğa görelilik ilkesine ve çocukların ilgi alanlarına uygun konuların seçimine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Metinde ele alınan konunun genel kurgusu itibarıyla yedinci sınıf düzeyindeki çocuklar için uygun olduğu düşünülmektedir. Muhacir Osman'ın vatanından göç edişi sonrası memleketine duyduğu özlem ve bağlılığı ortaya koyan ifadelerin çocukların millî değerleri benimsemeleri bağlamında bir duyarlılık oluşturabileceği söylenebilir. Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016) çocuklara yönelik hazırlanan kitapların; millî kültür değerlerini, yaşanan toplumun ahlak kuralları, gelenek ve göreneklerini içermesini önemli görmektedir. Bu bağlamda Muhacir Osman metninde; millî kültür değerlerine, gelenek ve göreneklere yönelik farkındalık oluşturacak ifadelerin bulunduğu söylenebilir. Muhacir Osman'ın vatanına duyduğu özlemi

içeren ifadeler, Ramazan Bayramı'nda davul çalınması, maniler söylenmesi ve çocukların Osman Aga ile bağ bozumunu gelenek hâline getirmeleri bu bulguyu destekleyici örnekler olarak sunulabilir.

Muhacir Osman metninde konunun yaş düzeyine uygun olmasının yanı sıra konunun sunulmasında çocukların duygusal dünyasına uygun olmadığı düşünülen aktarımların da söz konusu olduğu söylenebilir. Osman Aga'nın Türkiye'ye göç etmeden önce bir grup çocuğun önünde tüfekli askerler tarafından götürülmesinin ve karakolda dövüldüğünün anlatılmasının, çocuk dünyasında şiddet unsurunu anımsatacağı için örseleyici olduğu düşünülmektedir. Yılmaz ve Yakar (2018) Çocukların günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri fiziksel ve sözel şiddet türlerinin hayatın bir gerçeği olarak çocuk kitapları aracılığıyla çocuklara gösterilebileceğini fakat sorunların şiddete başvurarak çözen karakterlerin olumlanmamasının, çocuklarda şiddete yönelik farkındalık oluşturabileceğini vurgulamaktadırlar. Ancak Muhacir Osman metninde şiddetin olumlanmadığı herhangi bir iletiyle sunulmadığı için çocuk okurun ruhsal dünyasında olumsuz yönde bir etki bırakabileceği düşünülmektedir.

Metinde Osman Aga'nın eşi Gülizar Hanım'ın ölümünün de kurgu içerisinde ele alındığı görülmektedir. Ölüm, çocuk okurları duygusal olarak etkileyebilecek bir olgu gibi düşünülse de gerçek hayatın bir gerçeği olduğu için çocuklara yönelik eserlerde yer almasının sakıncalı olmadığı düşünülmektedir. Ölüm olgusunun ele alındığı eserlerde olayın nasıl sunulduğunun önemli olduğu düşünülmektedir. Demirel (2021) çocuk kitaplarında işlenen konuların aşırı duygusallığı, melankoliği ve rastlantıları içermemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda da Muhacir Osman metninde Gülizar Hanım'ın ölümünün anlatıldığı bölümlerde aşırı duygusallık içeren örseleyici ifadeler olmadığı düşünülmektedir.

Son olarak ders kitabına alınmış olan Muhacir Osman metninin konu bağlamında kurgusunun bazı bölümlerde doğru bir şekilde yapılandırılmadığı söylenebilir. Bu duruma örnek olarak Muhacir Osman'ın karakola alınmasının ve sonrasında Türkiye'ye göç etmesinin nedeninin açık bir biçimde sunulmaması gösterilebilir. Bu durum anlatımsal ve mantıksal bütünlük bağlamında belirsizliğe yol açabilmektedir. Özgün metne bakıldığında Muhacir Osman'ın Türkiye'ye göç edişinin farklı temelde anlatıldığı görülürken Türkçe ders kitabında alınmış olan Muhacir Osman metninde çetecilerin Osman Aga'ya zorla eşya aldıkları için karakola düştüğü anlaşılmaktadır. Ancak bu durumun göçle sonuçlanmasının sağlam bir kurgu temelinde sunulmadığı söylenebilir. Demirel'e (2021) göre çocuk edebiyatı ürünlerinde konu kurgu itibarıyla kendi içerisinde tutarlı olmalıdır. Ancak Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninde konunun kurgu temelinde yapılandırılmasında eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Tema / İzlek

Muhacir Osman metninde yukarıda ifade edilen konunun göç teması içerisinde işlendiği söylenebilir. Metinde Muhacir Osman'ın yaşadıkları, ana yurttan göç teması çerçevesinde şekillendirilmiştir. Gerçek dünyadaki toplumsal bir olgu olan göç olgusunun çocuk okura sunulmasının olumsuz bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir. Aksine güncel bir sorunsalın çocuğa sunulmasıyla gerçek hayatta karşılaşılacak durumlara yönelik farkındalık kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Yalçın ve Aktaş (2017) yakından uzağa ilkesi kapsamında, temanın çocuğun kendi yaşantısı veya yaşantısı olabilecek durumlardan seçildiğinde daha etkili olacağını vurgulamaktadır. Sever (2003) ise temayla ilgili ifadelerinde çocukların; insanları ve hayatın gerçeklerini estetik bir bakış açısıyla tanımlarına fırsat verilmesine değinmektedir. Bu bağlamda ana yurttan göçü anlatan metnin temasının çocuk gerçekliğine uygun olduğu söylenebilir.

Plan

Muhacir Osman metnindeki olay ve düşüncelerin genel olarak bir plan dahilinde sunulduğu ancak metnin genel çerçevesi düşünüldüğünde bazı noktalarda eksiklik olarak görülebilecek durumların da olduğu söylenebilir. Oğuzkan (2021) planın; bir eserin yapı ve iç düzeninin tasarlanmasını sağlayan, yazma işini disipline bağlayan bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle metinlerde plan unsuru çerçevesinde olayların sunulmasının büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Metinde eksiklik olarak görülen unsurlardan birincisi konu başlığında da üzerinde durulduğu gibi Muhacir Osman'ın karakola götürülmesi ve daha sonra Türkiye'ye göç etmesi sürecinin akıllarda soru işareti bırakacak biçimde yüzeysel olarak anlatılmasıdır. Bu durumun, ilgili konunun sunulmasında düzensizliğe neden olduğu ve çocukların zihinsel dünyasında mantıksal tutarlılığın sağlanmasını engellediği düşünülmektedir. Pilten (2021) konu ve plan unsurlarının birlikte değerlendirilmesine vurgu yaparak çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken önemli niteliklerden birinin de konu plan arasındaki ilişkinin düzeyi olduğunu dile getirmektedir. Plan yapmak, metnin öğelerinin dağınık olmasını engelleyerek iletinin doğru biçimde hedef kitleye ulaşmasına yardımcı olur (Kökçü, 2021). Bu bağlamda ders kitabına alınmış olan Muhacir Osman metninde konu ve plan arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu söylemek olanaklıdır. Plan unsuru içerisinde ele alınan diğer bir konu ise metinde geçen karakterlerin sunumuna ilişkindir. Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman adlı metinde kurgu içerisinde "Ferişte" isimli bir karakterden söz edilmektedir. Ancak bu karakterin kurgu içerisindeki rolü ve Muhacir Osman ile olan bağı açık bir şekilde anlaşılmamaktadır. Ferište karakterinin kim olduğuna ve Muhacir Osman ile nasıl bir ilişkisinin olduğuna yönelik çıkarımlardan hareketle değerlendirme yapılabilse de karakterin açık ve belirgin bir şekilde sunulmadığı düşünülmektedir. Bu durum metnin planlanmasında bir eksiklik olarak görülmektedir. Kökçü (2021) iyi planlanmış bir çocuk kitabında olaylar arasındaki geçiş bağlantılarının sağlam olduğuna, kahramanların karakteristik özelliklerinin net olduğuna ve tema kapsamında işlenen konunun belirgin olduğuna değinmektedir. Oğuzkan (2021, ss.373) ise dikkatle planlanmış bir eserin niteliklerini sıralarken "kahramanlar ayrıntılar içerisinde kaybolmaz" ifadesine yer vermektedir. Bu bağlamda metindeki karakterin sunulduğu eksikliğin, metnin genel planı çerçevesindeki bazı yapıların anlamlandırılmasını güçleştirdiği söylenebilir.

Karakter

Yalçın ve Aytaş'a (2017) göre yaş düzeyi fark etmeksizin çocuklar okudukları kitaptaki kahramanlarla özdeşim kurmaktadır. Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman adlı metindeki karakterlere bakıldığında hedef yaş düzeyindeki çocukların doğrudan olumsuz yönde özdeşim kurmasına neden olabilecek herhangi bir karakter olmadığı söylenebilir. Aksine anlatıcının; Muhacir Osman ile geçmişe dönük sohbet etmesi, Muhacir Osman'ı dinlemesi ve onun ana yurduna duyduğu özlemi gidermek için memleketinin mevcut durumundan haberdar etmesi gibi davranışlarıyla hedef yaş düzeyindeki çocuklara olumlu özdeşim kurmaları için rol model olduğu söylenebilir. Sever (2008) çocuklara yönelik hazırlanan öykü, roman ve diğer anlatılarda kahramanların karakter özelliklerinin belirlenmesinde, durum ve olaylar karşısındaki davranışların en önemli gösterge olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda Muhacir Osman'ın yaşadığı bütün olumsuzluklara rağmen ana yurdunu güzellikleriyle anımsaması, buruk anılarını ifade ederken örseleyici bir dil kullanmaması gibi davranışları, yaşama karşı güçlü ve olumlu yaklaşan bir karakter özelliğine sahip olduğuna işaret edilmektedir. Sever (2008) çocuk edebiyatında karakterlerin açık (geliştirilmiş) ve kapalı (geliştirilmemiş) olmak üzere iki farklı grupta incelenebileceğini de belirtmektedir. Bu bağlamda Muhacir Osman karakterinin, okur tarafından çeşitli nitelikleriyle tanınması ve iletilerin paylaşımında etkin bir sorumluluk alması nedeniyle açık (geliştirilmiş) bir karakter olduğunu söylemek olanaklıdır. Metne bakıldığında Muhacir

Osman'ın geçmiş dönemde yaşadığı bölgedeki insanlarla ilişkilerini, hangi işlerle uğraştığını ve insanların ona nasıl seslendiğini anlatan ifadelerin, onun çeşitli niteliklerinin okura sunulmasını sağladığı söylenebilir. Temizyürek, Şahbaz ve Gürel (2016) çocuk kitaplarındaki kahramanların seçiminde çocukların iyi tanıdıkları, ilgi duymadıkları kahramanların ya da çocuklara çok uzak, bilinmedik çevreden kahramanların seçilmemesini belirtmektedirler. Bu bağlamda Muhacir Osman metninde karakterlerin belirlenmesinde dengeli bir tutum sergilendiği ifade edilebilir. Metindeki karakterlerin çocukların günlük yaşamda karşılaşabilecekleri, çocuk gerçekliğine uygun kişiler oldukları düşünülmektedir.

Metinde genel olarak karakterlere ilişkin olumlu değerlendirmeler yapılmasına karşılık davranışlarında dolaylı olarak olumsuz yönde değerlendirilebilecek noktalar olduğu da düşünülmektedir. Metindeki şahıs ve varlık kadrosu genel olarak düşünüldüğünde anlatıcının ve bir grup arkadaşının gözü önünde Osman Aga'yı karakola götürülen tüfekli askerlerin ve karakolda Osman Aga'ya şiddet uygulayan kişilerin davranışlarıyla dolaylı da olsa hedef yaş düzeyindeki çocukların olumsuz özdeşim kurmasına neden olabilecek karakter özellikleri taşıdıkları söylenebilir. Ancak bu karakterlerin söz edilen davranışlarıyla ön plana çıkartıldığına ya da davranışlarının olumlandığına ilişkin aktarımların söz konusu olmadığı görülmektedir. Çocuklar için yazılmış, düzenlenmiş metinlerde idealize etme kaygısı güdülmeyen karakterlerin ve şahıs varlık kadrosunun evrensel değerlerin savunucusu, olumlu davranışlar sergileyen veya gerçekleştirdiği olumsuz davranışa ilişkin kurgu içerisinde farkındalık kazanmış kişiler olarak sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Dil ve anlatım

Karakuş'a (2020) göre çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken önemli unsurlar arasında dil ve anlatım da bulunmaktadır. Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninde genel anlamda açık ve anlaşılır bir dil kullanıldığı söylenebilir. Böylelikle hedef yaş düzeyindeki çocuklar metni okuduklarında yoğun bir anlatımla karşı karşıya kalmayıp okumaya istekli bir şekilde devam etme olanağı bulabileceklerdir. Ancak zaman zaman çocukların doğrudan anlamlandıramayacağı, üzerine zihinsel bir çaba harcayacakları mecazlı ifadeler ve betimlemelere yer verildiği de görülmektedir. Örneğin Muhacir Osman ile anlatıcının deniz kıyısında oturdukları yerin çevresi betimlenirken "...renkli bir kargaşalık içindeydiler" ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Çocuk okurlar ilk okumalarında renkli bir kargaşanın nasıl olduğunu anlamlandırma noktasında zihinsel bir karmaşa yaşayabilirler. Ayrıca anlatıcının babasının Osman Aga için kurduğu "Ama değil mi kuşkulanmışlar bir kere, bundan sonra Osman'ı ancak Türkiye paklar" cümlesinde de benzer biçimde mecazlı anlatımın söz konusu olduğu söylenebilir. Ancak bu ifadelerin çocukların zihinsel çabaları sonucu, bağlamdan hareketle anlamlandırma olanağı bulabileceği ifadeler oldukları düşünülmektedir. Karatay (2018) çocuklara yönelik eserlerde açık ve anlaşılır bir dil kullanılmasının yanı sıra süslü, sanatlı söyleyişlere, deyim ve atasözlerine yer verilmesine; günlük hayatta yaygın kullanılan bilinen kelimelere ek olarak çocuğun bağlamdan hareketle cümleden çıkarım yapabileceği, söz varlığına katkı sağlayacak yeni sözcüklerle buluşturulmasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda metinde yer verilen mecaz anlatımların çocukların söz varlığının gelişmesine destek sağlayan unsurlar olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Metinde kullanılan sözcüklere bakıldığında farklı söyleyiş özelliklerine sahip ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu sözcükler "Aga, görmeğe, napçan, büle, abe, buba, misir, uğlum" şeklinde örneklendirilebilir. Bu ifadelerin Türkçe ders kitabında değiştirilmeden kullanılması, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunan yazarın ve Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı oluşan yazım farklılıklarının hata olarak nitelendirilip düzeltilmemesine ilişkin maddenin dikkate alındığını ortaya koyabilmektedir. Ancak yazarın söyleyiş farklılığından kaynaklı sözcüklerin yoğun bir

şekilde kullanılmasının ana dilinin incelik ve detaylarını hissettirme düşüncesini kısmen de olsa olumsuz etkilediği düşünölmektedir. Lüle Mert'e (2020) göre çocuk, metinde kullanılan dilden etkilenip kendi diline ona göre şekillendirebilmektedir. Bu bağlamda ilgili sözcüklerin söyleyiş özelliklerinden kaynaklı farklılıkları içerdiği çocuk okura hissettirilmeli, bu sözcüklerin İstanbul Türkçesindeki karşılıkları üzerine farkındalık oluşturulmalıdır.

Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninde betimlemelerin yoğun bir şekilde kullanıldığı, zaman zaman benzetmelere başvurulduğu görölmektedir. Betimlemelerin yoğun bir şekilde kullanılmasının olay ve durumların çocukların zihninde somutlaştırılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Ancak benzetmelere bakıldığında çocuğun ruh dünyasında olumsuz bir izlenim oluşturacak bir ifadeyle de karşılaşıldığı görölmektedir. Metnin sonunda Muhacir Osman'ın mezarlıkla ilgili sorusunu yöneltmeden önce "Son sözünü söylemeye hazırlanan bir idam mahkumu gibiydi" ifadesiyle bir idam mahkumuna benzetildiği görölmektedir. Bu benzetmenin çocukların duygusal dünyasını olumsuz etkileyeceği düşünölmektedir. Bu bağlamda dilin anlatım olanakları doğrultusunda benzetmelerden yararlanıldığı görölse de yukarıdaki benzetmenin çocuğa göre olmadığı düşünölmektedir.

Metinde kahraman bakış açısının kullanıldığı, anlatıcının birinci ağızdan olayları aktardığı görölmektedir. Yalçın ve Aytaş (2017) birinci kişi ağızından yapılan anlatımın samimi olduğunu, duyu, düşünce ve sırları paylaşma izlenimi verdiği için çocuklar tarafından beğenildiğini ve benimsendiğini dile getirmektedir. Bu nedenle metinle kahraman bakış açısının kullanılmasının, çocukların metne ilgi duymasında etkili olabileceği düşünölmektedir.

Dil ve anlatım başlığı içerisinde üzerinde durulması gereken önemli bir noktanın da cümlelerin uzunluğuna yönelik yapılacak değerlendirmeler olduğu söylenebilir. Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) bakıldığında sınıf düzeylerine uygun olarak kullanılması gereken sözcük sayısına ilişkin fikir veren bir ifade olmadığı görölmektedir. Ancak 1981 Türkçe Öğretimi Programı'nda sınıf düzeyleri ve cümle uzunluklarına ilişkin kazanımların bulunduğu, bu bağlamda 7. sınıf düzeyinde 400-500 sözcükten oluşan öykü yazısının anlamlı bir şekilde okunabileceği ifade edilmektedir (Coşkun ve Taş, 2008). Bu doğrultuda Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninin sözcük sayısı hesaplanmış ve 1000'in üzerinde bulunmuştur. Bu bağlamda söz edilen 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre metnin sözcük sayısının hedef sınıf düzeyine uygun olmadığı anlaşılabilmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Canlı 'nın (2020) 7. sınıf düzeyindeki çocukların bir çırpıda okuyabilecekleri öykülerden yararlanılabileceği gibi kurgu, olayların ilerleyişi, dil ve anlatım özellikleri bakımından daha karmaşık öykülerin bulunduğu seçkilerden de yararlanılabileceğini belirttiği görölmektedir.

Metnin cümle uzunluğuna ve dil anlatım açısından çocuğa göreliğine yönelik daha geniş çerçevede değerlendirme yapılabilmesi için metnin okunabilirliğinin de alanyazındaki okunabilirlik formülleri dikkate alınarak hesaplanması ve düzeylere ilişkin çıkarım yapılması gerektiği düşünölmektedir.

2. Muhacir Osman metninin okunabilirliği

Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninin okunabilirliği alanyazındaki okunabilirlik formülleri dikkate alınarak hesaplanmış ve aşağdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1 Muhacir Osman Metninin Okunabilirliği

Okunabilirlik Formülleri	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Tümce Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı/Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
Ateşman (1997)	2,52	5,72	82,7	Kolay	-
Çetinkaya-Uzun (2010)	2,52	5,72	47,9	Eğitsel	8 ve 9.sınıf

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Muhacir Osman metninin Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik sayısının 82,7 olduğu, Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre ise okunabilirlik puanının 47,9 olduğu görülmektedir. Ateşman (1997) formülüne göre hesaplanan okunabilirlik sayısı "kolay" düzeyine, Çetinkaya-Uzun (2010) formülüne göre hesaplanan okunabilirlik puanı ise "eğitsel" düzeye karşılık gelmektedir. Çetinkaya'ya (2010) göre eğitsel düzeyde; okur metni işleyebilmek ve anlamlandırabilmek için bir eğitimcinin desteğine ihtiyaç duyar. Ayrıca Çetinkaya-Uzun'un (2010) formülüne göre hesaplanan okunabilirlik puanının, eğitim düzeyi açısından 8.ve 9.sınıf düzeylerine denk geldiği görülmektedir. Bu bağlamda ilgili metnin 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunmasının, Çetinkaya-Uzun'un (2010) eğitim düzeyi sınıflandırmasıyla tutarlı olmadığı söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Muhacir Osman metninin çeşitli araştırmacılar tarafından okunabilirliğinin hesaplandığı görülmektedir. Bu bağlamda Ogur (2022), Muhacir Osman metninin okunabilirliğinin orta güçlükte ve eğitsel okuma düzeyinde; Gökgül ve Bayram (2022) ise kolay düzeyde yer aldığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ateşman'ın (1997) formülünde kolay olarak nitelendirilen metnin, Çetinkaya-Uzun (2010) formülünde eğitsel düzeye karşılık gelmesi metnin anlaşılabilirliğinin değerlendirilmesinde, okunabilirlik formülleriyle hesaplanan puanların tam anlamıyla fikir vermediğini düşündürmektedir.

3. Muhacir Osman metninin resimlerinin tasarımsal özellikleri, metinle uyumu ve çocuğa göreliği

Muhacir Osman metni, Türkçe ders kitabında üç sayfalık bir anlatımla yer almaktadır. Bu üç sayfanın her birinde bir resim olmak üzere toplam üç resim kullanıldığı görülmektedir. Bu tema içerisinde Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninin resimlerine yer verilmiş ve resimlerin altında sıralı bir biçimde tasarımsal özelliklerine, metinle uyumuna ve çocuğa göreliğine ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.



Şekil 2 Muhacir Osman ile Anlatıcının Sohbeti

Yukarıdaki resim metnin ilk sayfasında anlatıma başlamadan önce, ortalanmış bir biçimde sayfaya yerleştirilmiştir. Sayfa tasarımı açısından düşünüldüğünde resmin bulunduğu yerin içeriğe uygun olduğu, sayfa içerisinde herhangi bir tasarımsal karmaşıklığa neden olmadığı görülmektedir. Resim gerçeğe uygundur ve kullanılan renk sayısı bakımından dengelidir. Resim, görsel tasarım açısından orantılı ve bütünlük ilkesine uygundur. Ancak resmin, öğeleri bağlamında genel olarak açık ve anlaşılır olsa da bazı noktalarda belirsizliğe neden olabilecek detayları içerdiği düşünülmektedir. Örneğin iki ağacın arasında denizin uzanmaya devam ettiği noktada bir karartı olduğu görülmektedir. Bu karartı gerçeklik açısından düşünüldüğünde akıllarda soru işareti oluşmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda karartı ile gösterilen yerin neresi olduğuna ilişkin sorular, çocukların zihinlerinde oluşabilir. Yoğun koyu bir renk kullanıldığı için bu sorulara zihinlerde verilecek cevapların da yine gerçeklikle tam örtüşmeyeceği düşünülmektedir. Örneğin bir kıyı şeridi veya ufuk çizgisi ise somut olarak bu yeri tam anlamıyla yansıtan bir tasarımın söz konusu olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde karartıyla belirtilen kısma bir tekne yaklaşıyor gibi görünse de ilgili ögenin belirsiz olduğu, net olmadığı görülmektedir. Bu nedenle Şekil 1 için görseli oluşturan öğelerin bazılarının hata içerdiği ve tasarımsal öğelerinin bazılarının çizgi, boyut, doku, renk, ışık, gölge, tonlama, perspektif vb. unsurlar bağlamında öğrenmeye katkı sunmak için yeterli olmadığı söylenebilir.

Metne bakıldığında Muhacir Osman ile anlatıcının deniz kıyısındaki çayevinde karşılıklı sohbet ettiklerini anlatan Şekil 1'deki resmin metinde anlatılan olay örgüsü ile genel olarak uyumlu olmasına rağmen bazı noktalarda ifade edilenleri tam olarak temsil etmediği söylenebilir. Örneğin metindeki "Kıyıya yanaşan tekneler, çalışan, gezen, duran insanlar, asfaltta karşılıklı akıp giden vasıtalar sessiz, renkli bir kargaşalık içindeydiler" ifadesine bakıldığında kıyıya teknelerin yanaştığının belirtildiği görülmektedir. Ancak resimde bunu temsil eden öğelerin yer almadığı görülmektedir. Daha önce de sözü edilen karartıyla belirtilen kısma bir tekne yaklaşıyor gibi görünse de ilgili ögenin net olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra rengarenk bir kargaşa olduğu belirtilse de resme bakıldığında Muhacir Osman ile anlatıcının sakin bir deniz kıyısında baş başa sohbet ettikleri kanısına varılabileceği görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra ilgili resmin genel olarak metnin içeriğini temsil etme ve okuma öncesinde metne ısınma ve tahminlerde bulunmayı sağlamak için uygun olduğu düşünülmektedir.

Çocuğa görelik açısından bakıldığında Şekil 1'deki resmin öğelerinin genel anlamda öğrencinin gelişim seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Resmin öğelerinin büyük çoğunluğunda açık ve parlak renkler kullanıldığı için çocukların estetik duyarlılık geliştirmelerine yarar sağlayacağı düşünülse de bazı noktalarda estetik duyarlılık oluşturmada yetersiz kalabileceği de düşünülmektedir. Örneğin resimdeki simitlere bakıldığında daha canlı, çizim yerine gerçek bir resim kullanıldığı anlaşılabilmektedir. Ancak kişilerin yüz hatlarına bakıldığında çizgi detaylarının belli olduğu, çizim yapıldığı görülmektedir. Ayrıca resmin içerdiği öğe hataları nedeniyle çocukların zihninde karışıklığa neden olabileceği de düşünülmektedir.



Şekil 3 Muhacir Osman'ın Davul Çalması

Şekil 2'deki resim, metnin ikinci sayfasında sağ orta ve alt köşeyi kapsayacak şekilde metnin yanına yerleştirilmiştir. Resim, sayfa tasarımı ve görsel tasarım açısından fiziksel anlamda herhangi bir karışıklık oluşturmaya da oran bakımından sayfada yer almasının dengeli olmadığı görülmektedir. Resim dikdörtgen bir biçimde metnin sağ tarafına yerleştirilmiştir. Ancak resmin boyutunun sayfanın büyük bir kısmını kapladığı görülmektedir. Hedef yaş düzeyi dikkate alındığında bu durumun, çocukların metne odaklanmasını engelleyebileceği ifade edilebilir. Bunların yanı sıra resmin öğelerinin gerçeğe uygun olduğu, açık ve net olduğu, kullanılan renk sayısı açısından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Resmin metinle ilişkisine bakıldığında Osman Aga'nın bir evin kapısının önünde davul çaldığı görülmektedir. Metnin içeriği dikkate alındığında bu resmin, bayram sabahı olduğu düşünülen bir günde Osman Aga'nın, Sığırtmaç Hasan'ın kapısında davul çaldığı bir anı temsil ettiği söylenebilir. Bu anlamda ilgili resmin; metnin içeriğini temsil ettiğini, çocukların metni anlamlandırmasını kolaylaştırabileceğini söylemek olanaklıdır. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli nokta ilgili resmin; hemen solunda anlatılanları değil, üstündeki paragrafta anlatılanları destekleyen bir resim olduğudur. Bu bağlamda resim-metin ilişkisi bağlamında Şekil 2'deki resmin sayfaya uygun bir şekilde yerleştirilmediği, sayfa tasarımında kullanılan resmin yerinin solundaki içeriğe uygun olmadığı söylenebilir.

Çocuğa görelik açısından bakıldığında Şekil 2'deki resmin öğelerinin açık ve net olması nedeniyle hedef yaş düzeyindeki çocukların gelişim seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca açık, parlak ve uygun sayıda renk kullanıldığı için resmin, çocuklarda estetik duyarlılığı kısmen de olsa geliştireceği düşünülmektedir.



Şekil 4 Mezarlıkta Bulunan Güller

Şekil 3'teki resim, metnin üçüncü sayfasında sağ alt köşeye yerleştirilmiştir. Sayfa tasarımı açısından düşünüldüğünde resmin, metnin sağında konumlandırılmasının ve boyutunun uygun olduğu düşünülmektedir. Resmin anlaşılır, net ve gerçeğe uygun olduğu görülmektedir. Resimde kullanılan tasarım öğelerinin (çizgi, boyut, doku, renk, ışık, gölge, tonlama, perspektif vb. unsurlar) öğrenmeye katkı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca resimde vurgulanmak istenen öge olan güllerin ön plana çıkarıldığı da görülmektedir. Ancak vurgulanan bu ögenin metnin içeriğinden bağımsız olduğu düşünülmektedir.

Resim metin ilişkisi açısından Şekil 3'e bakıldığında, metnin içeriğini tam anlamıyla temsil etmediği söylenebilir. Resmin solunda bulunan ifadelerle bakıldığında Osman Aga'nın anlatıcıya mezarlığın sağ üst köşesindeki karaçalıları sorduğu, anlatıcının ise karaçalı yerine orada bir gül ağacı olduğunu, ağacın çok güzel açtığı anlatılmaktadır. İlgili resme bakıldığında güllerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Ancak sadece gül ağacının ön plana çıkarıldığı, anlatılanlarla bağ kurmayı sağlayacak başka öğelerin olmadığı görülmektedir. Bu durumun ilgili resmin metinle olan bağı zayıflattığı, metnin iletisinin anlaşılmasını desteklemediği düşünülmektedir.

Çocuğa görelik bağlamında Şekil 3'teki resmin, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olsa da estetik duyarlılık kazandırma ya da estetik duyarlılığı artırma noktasında yetersiz olduğu söylenebilir. Resmin, öğrencinin okuma öncesinde metne ısınmasını sağlayacak nitelikte veya görsel okumaya uygun nitelikte olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda ilgili resmin, öğrenmeyi desteklemede ve anlamayı kolaylaştırmada herhangi bir rolü olmadığı düşünülmektedir.

Muhacir Osman metnine ilişkin değerlendirme yapılması gereken noktalardan birinin de resimlerin sözel metne oranına yönelik olduğu düşünülmektedir. Karatay (2018) metin ve resim oranlarının yaş düzeylerine göre değiştiğini, 2-7 yaş düzeyi için bir kitabın ¼ ' nün yazı ¾ 'ünün resim olabileceğini, 7-9 yaş düzeyi için 2/4'ünün yazı 2/4'ünün resim olabileceğini, 9-12 yaş ve üstü için ¾'ünün yazı ¼'ünün resim olabileceğini dile getirmektedir. Bu bağlamda Muhacir Osman metninin bütünü, resim metin oranı bağlamında ele alındığında yaş düzeyine göre dengeli bir dağılım gösterdiğini söylemek olanaklıdır.

Son olarak metnin resimlerinin; genel olarak estetik duyarlılık kazandırma noktasında tasarım özellikleri, renklerin kullanımı gibi işlevleri üstlenmiş olmalarına rağmen yine de yetersiz oldukları düşünülmektedir. Sever'e (2008, ss.166) göre "Çocuk kitaplarına resim, kendi başına önemli bir işlevi yerine getirdiği gibi, metinle birlikte düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyaran olur." Bu düşünceye paralel olarak metinler açısından da resimlerin anlamın yapılandırılmasını sağlayan estetik uyaranlar oldukları söylenebilir. Bu bağlamda metinlerin destekleyicisi olan estetik uyaranların çocuklarda sanatsal gelişimi destekleyecek nitelikte olmaları, önemli bir detay olarak görülmektedir.

4. Muhacir Osman metninin özgün hâliyle karşılaştırılması

Türkçe ders kitabında bulunan Muhacir Osman metninin sonunda "kısaltılmıştır" ifadesinin yer aldığı görülmektedir. İlgili ders kitabının kaynakçasına bakıldığında metnin özgün hâlinin Rahmi Ali'ye (2015) ait olan " Batı Trakya'da Türk Edebiyatı'na Gönül Verenler" adlı eserden alındığı anlaşılabilmektedir. Bu bağlamda iki metnin karşılaştırılması yapılmış, farklılıklar ortaya konmuş ve değerlendirilmiştir. Bu farklılıkların; noktalama işaretlerinin kullanımına, eklerin kullanımına, söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıklarına, sözcüklerin kullanımına ve düzeltme işaretinin kullanımına yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca iki metnin karşılaştırılmasında özgün metinden çıkarılan bölümlerin Türkçe ders kitabına alınan metinde gösterilmesine veya gösterilmemesine ilişkin bulgular da elde edilmiş, değerlendirilmiştir.

Noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik farklılıklar

İki metin karşılaştırıldığında noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar; özgün metinde kullanılan noktalama işaretlerinin Türkçe ders kitabına alınan metinden çıkarılması, özgün metinde olmayan noktalama işaretinin Türkçe ders kitabındaki metne eklenmesi, Türkçe ders kitabında bulunan metindeki noktalama işaretinin değiştirilmesi ve noktalama işaretinin Türkçe ders kitabındaki metinde, özgün metinde kullanıldığı yerden farklı yerde kullanılması biçiminde sıralanabilmektedir. Söz edilen bu farklılıklar aşağıdaki tablolarda özgün metin ile Türkçe ders kitabına alınmış olan metinden doğrudan alıntılarla vurgulu bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 2 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninden Çıkarılan Noktalama İşaretleri

Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
Baktığımı anlayınca ezilir gibi oldu , gülümsemeye çalışarak:	Baktığımı anlayınca ezilir gibi oldu gülümsemeye çalışarak:
O, deminden beri , bir türlü salınmadığı iskemlesine âdeta çökmüş, gözlerini denizin uçsuz bucaksız ufkuna dikmişti.	O, deminden beri bir türlü salınmadığı iskemlesine âdeta çökmüş, gözlerini denizin uçsuz bucaksız ufkuna dikmişti.
Bakıyor, o bildiğim , benim pek yakından tanıdığım Osman Aga ile bu Muhacir Osman arasında bir türlü bir benzerlik, bir yakınlık bulamıyordum.	Bakıyor; o bildiğim benim pek yakından tanıdığım Osman Aga ile bu Muhacir Osman arasında bir türlü bir benzerlik, bir yakınlık bulamıyordum.
Biz çocuklar Osman Aga , derdik kendisine; büyükler ve akranlarıysa Uzunların Osman...	Biz çocuklar Osman Aga derdik kendisine, büyükler ve akranları Uzunların Osman...
Hele , "Bu Ramazan davulu yine Uzunların Osman çalacak" dediler miydi biz çocukların bayramı olurdu.	Hele "Bu Ramazan davulu yine Uzunların Osman çalacak." dediler miydi biz çocukların bayramı olurdu.
Bilirdik ki bizim çok sevdiğimiz manileri yine söleyecek , hatta güzel havalarda sahur vakti dolaşırken ardı sıra gezmemize ses çıkarmıyacak.	Bilirdik ki bizim çok sevdiğimiz manileri yine söleyecek hatta güzel havalarda sahur vakti dolaşırken ardı sıra gezmemize ses çıkarmıyacak.
O ne ses , ne canla başla davul çalmaydı öyle.	O ne ses ne canla başla davul çalmaydı öyle.
Gerek sahur vakitleri , gerekse bayram sabahları olsun, en çok Sığırtmaç Hasan'ın kapısında durur, en güzel manileri de belki orada söylerdi.	Gerek sahur vakitleri gerekse bayram sabahları olsun, en çok Sığırtmaç Hasan'ın kapısında durur, en güzel manileri de belki orada söylerdi.
Bizim , kurnadan akan şırayı tasa doldurarak içmemize kızmaz, tam tersine gülerdi.	Bizim kurnadan akan şırayı tasa doldurarak içmemize kızmaz, tam tersine gülerdi.
Sonraki yaz Gülizar Hanım'ın mezarının başucunda , pembe, tek bir gül açtı.	Sonraki yaz Gülizar Hanım'ın mezarının başucunda pembe, tek bir gül açtı.
Tutmuş çeteciler kendisini, eline para verip , "Bize kasabadan bu eşyaları alacaksınız " demişler.	Tutmuş çeteciler kendisini, eline para verip "Bize kasabadan bu eşyaları alacaksınız." demişler.
Bir ara Raife teyzenin sağ koluna bir tutukluk gelmişti ama , önemli bir şey değil, demişti doktorlar.	Bir ara Raife teyzenin sağ koluna bir tutukluk gelmişti ama önemli bir şey değil, demişti doktorlar.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Türkçe ders kitabına alınan Muhacir Osman metninde tümcelerden çıkarılan noktalama işaretinin sadece "virgül" işareti olduğu görülmektedir. Virgül işaretinin çıkarıldığı tümcelere bakıldığında anlatımsal açıdan herhangi bir karışıklık veya eksiklik olmadığı söylenebilir. Noktalama işaretlerinin kullanımı bakımından ele alındığında zarf fiilden sonra ve bağlaçtan sonra kullanılan virgölün kaldırılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Tümcelerden noktalama işaretinin çıkarılmasının yanı sıra bazı tümcelerde özgün metinde bulunmayan noktalama işaretlerinin Türkçe ders kitabına alınmış olan metne eklendiği de görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen örnekler aşağıdaki tabloda vurgulanarak sunulmuştur.

Tablo 3 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metnine Eklenen Noktalama İşaretleri

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metnine Eklenen Noktalama İşaretleri	Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
	Hele, "Bu Ramazan davulu yine Uzunların Osman çalacak " dediler miydi biz çocukların bayramı olurdu.	Hele "Bu Ramazan davulu yine Uzunların Osman çalacak. " dediler miydi biz çocukların bayramı olurdu.
	"Gökten indi bir yeşil melek / Elhamdülillâhi tebarek / A benim canım sultanım / Bayramınız olsun mubarek "	"Gökten indi bir yeşil melek , / Elhamdülillâhi tebarek. / A benim canım sultanım ,/ Bayramınız olsun mübarek. "
	Tutmuş çeteciler kendisini, eline para verip, "Bize kasabadan bu eşyaları alacaksınız " demişler.	Tutmuş çeteciler kendisini, eline para verip "Bize kasabadan bu eşyaları alacaksınız. " demişler.
	" Hayır " desen öleceksin. " Evet " desen ölme tehlikesi var.	" Hayır. " desen öleceksin. " Evet. " desen ölme tehlikesi var.
	"Olsun be " dermiş.	"Olsun be! " dermiş.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Türkçe ders kitabına alınmış olan Muhacir Osman metninde tırnak içerisinde belirtilmiş tümce ve dizelerin sonuna getirilmesi uygun olan noktalama işaretlerinin konulduğu görülmektedir. Yapılan bu eklemelerin yazım kuralları bağlamında düşünüldüğünde uygun olduğu söylenebilir.

Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninde noktalama işaretlerinin çıkarılması ve eklenmesi işlemlerinin yanı sıra özgün metindeki bazı noktalama işaretlerinin değiştirildiği de görülmektedir.

Tablo 4 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Değiştirilen Noktalama İşaretleri

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Değiştirilen	Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
	Abe düşünme beni sen ; rahatım ben.	Abe düşünme beni sen , rahatım ben.
	Bakıyor , o bildiğim, benim pek yakından tanıdığım Osman Aga ile bu Muhacir Osman arasında bir türlü bir ben-zerlik, bir yakınlık bulamıyordum.	Bakıyor ; o bildiğim benim pek yakından tanıdığım Osman Aga ile bu Muhacir Osman arasında bir türlü bir benzerlik, bir yakınlık bulamıyordum.
	Biz çocuklar Osman Aga, derdik kendisine ; büyükler ve akranlarıysa Uzunların Osman...	Biz çocuklar Osman Aga derdik kendisine , büyükler ve akranları Uzunların Osman...

Her kapıda durur, birer ikişer mani söyler , aynı şevk, aynı heyecan bir ay boyunca sürerdi.	Her kapıda durur, birer ikişer mani söyler ; aynı şevk, aynı heyecan bir ay boyunca sürerdi.
Osman gene akıllı davrandı ; ölümden kaçtı.	Osman gene akıllı davrandı , ölümden kaçtı.
Hani bir iğde ağacı vardı eskiden ; onun olduğu yere.	Hani bir iğde ağacı vardı eskiden , onun olduğu yere.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Türkçe ders kitabına alınan Muhacir Osman metnindeki noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik değişikliklerin virgül ile noktalı virgül işaretleri arasında olduğu görülmektedir. Özgün metinde kullanılan noktalı virgül işaretinin Türkçe ders kitabındaki metinde virgül olarak değiştirildiği ya da virgül işaretinin noktalı virgül işareti olarak değiştirildiği görülmektedir. İki noktalama işaretinin de işlevleri düşünöldüğünde yapılan bu değişikliklerin uygun olduğunu söylemek olanaklıdır.

Bütün bu çıkarıma, ekleme ve değiştirme ifadelerinin dışında yapılan karşılaştırmada dikkat çeken bir diğer nokta ise kullanılan noktalama işaretinin yerinin değiştirilmesidir. Bu durumu örnekleyecek nitelikte olan örnek aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Yeri Değiştirilen Noktalama İşaretleri

Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
Deniz altımızda , bizden ötedeydi.	Deniz, altımızda bizden ötedeydi.

Yukarıda iki metinden alınan örnek ifadeler bulunmaktadır. Bu iki örnek karşılaştırıldığında virgül işaretinin özgün metinde altımızda sözcüğünden sonra kullanıldığı Türkçe ders kitabındaki metinde ise deniz sözcüğünden sonra kullanıldığı görülmektedir. Yapılan bu değişikliğin tümcenin öznesini belirtmeye yönelik olduğu ve anlatımsal açıdan uygun olduğu düşünölmektedir.

Türkçe ders kitabına alınmış olan Muhacir Osman metnindeki bazı noktalama işaretlerinin kullanımının özgün metinden farklı olmasının ders kitabına alınacak metinlerin nitelikleri bağlamında ele alınması gerektiği düşünölmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) metinlerdeki yöresel farklılıklardan kaynaklanan yazım ve noktalama farklılıklarının dipnotla sunulmasından ve bu durumlardan öğretim amaçlı yararlanılabileceğinden söz edilmektedir. Ancak noktalama işaretlerinin kullanımındaki farklılıkların dipnot şeklinde sunulmadığı, bu durumdan öğretim amaçlı olarak yararlanılmadığı görülmektedir.

Ek Kullanımındaki farklılıklar

İki metin karşılaştırıldığında ek kullanımıyla ilgili de farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların; kullanılan ekin değiştirilmesine veya çıkarılmasına yönelik olduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda bu bulguyu destekleyen örnekler vurgulanmıştır.

Tablo 6 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Ek Kullanımındaki Farklılıklar

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Ek Kullanımındaki Farklılıklar	Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
		Kıyıya yanaşmış tekneler, çalışan, gezen, duran insanlar, asfaltta karşılıklı akıp giden vasıtalar sessiz, renkli bir kargaşalık için-deydiler.
	Biz çocuklar Osman Aga, derdik kendisine; büyükler ve akranlarıysa Uzunların Osman...	Biz çocuklar Osman Aga derdik kendisine, büyükler ve akranları Uzunların Osman...

Yukarıdaki tabloya bakıldığında özgün metinde "mıs" olarak kullanılan fiilimsi ekinin Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninde "an" biçiminde değiştirildiği görülmektedir. Yapılan bu değişikliğin ilgili tümceye sıralı olarak aynı fiilimsi ekinin kullanılması ve okunabilirlik açısından hedef yaş düzeyine kolaylık sağlaması nedeniyle yapıldığı düşünülmektedir. Benzer biçimde özgün metinde kullanılan "akranlarıysa" sözcüğündeki ekin çıkarılarak sözcüğün "akranları" biçiminde kullanıldığı da görülmektedir. Bu çıkarma işleminin de yine okunabilirliği uygun seviyeye getirme düşüncesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları

İki metin karşılaştırıldığında özgün metinde söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları olduğu bu farklılıkların Türkçe ders kitabına alınan metinde düzenlendiği görülmektedir. Söz edilen yazım farklılıkları aşağıda tabloda vurgulanmıştır.

Tablo 7 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Söyleyiş Özelliklerinden Kaynaklı Yazım Farklılıkları

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Söyleyiş Özelliklerinden Kaynaklı Yazım Farklılıkları	Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
		Bilirdik ki bizim çok sevdiğimiz manileri yine söyleyecek, hatta güzel havalarda sahur vakti dolaşırken ardı sıra gezmemize ses çıkarmıyacak.
	Ama diyil mi kuşkulanmışlar bir kere, bundan sonra Osman'ı ancak Türkiye paklar.	Ama değil mi kuşkulanmışlar bir kere, bundan sonra Osman'ı ancak Türkiye paklar.
	"Muhacir diyil miyim?"	"Muhacir değil miyim?"
	Bozmuş, yenilemiş kalba Hacıların Bekir onları.	Bozmuş, yenilemiş galiba Hacıların Bekir onları.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Türkçe ders kitabına alınan metinde söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıklarının değiştirildiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) bakıldığında "Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleniş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir." maddesinin yer aldığı görülmektedir. Ancak Türkçe ders kitabındaki

Muhacir Osman metnine bakıldığında bazı yazım farklılıklarının düzeltildiği bazılarının ise düzeltilmediği görülmektedir. Düzeltilen ifadeler yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Düzeltilmeyen ifadeler örnek olarak ise "Aga, görmeğe, napçan, büle, misir, bubaaa, uğlum" sözcükleri gösterilebilir. Bu bağlamda metnin bütününde yazım farklılıklarının düzenlenmesi noktasında birlik olmadığını söylemek olanaklıdır. Ayrıca yazım farklılıklarının dipnot biçiminde sunulmadığı, öğretici amaçlı yararlanılmadığı görülmektedir.

Sözcüklerin kullanımındaki farklılıklar

İki metin karşılaştırıldığında özgün metin ile Türkçe ders kitabına alınmış metin arasında sözcüklerin kullanımıyla ilgili farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların sözcük çıkarılmasına, sözcüğün ayrı ya da birleşik yazılmasına ve sözcüğün yerine başka bir sözcük kullanılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda bu bulguyu destekleyen ifadeler vurgulanmıştır.

Tablo 8 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Sözcük Kullanımındaki Farklılıklar

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Sözcük Kullanımındaki Farklılıklar	Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
		Adaşımı nasıl nasıl görmelisin , dedi.
	Biz mahallenin tüm çocukları Osman Aga'sız bir bağbozumu da düşünemedik.	Biz mahallenin tüm çocukları Osman Aga'sız bir bağ bozumu da düşünemedik.
	Osman ne yapabilirdi sanki ?	Osman ne yapabilirdi ki ?

Yukarıdaki tabloya bakıldığında özgün metinde bulunan "nasıl" sözcüğünün ders kitabına alınan Muhacir Osman metninden çıkarıldığı görülmektedir. Özgün metinde "bağbozumu" biçiminde birleşik yazılan sözcüğün ise değiştirilerek "bağ bozumu" biçiminde yazıldığı görülmektedir. Ayrıca özgün metinde kullanılan "sanki" bağlacının ders kitabına alınan metinde "ki" olarak değiştirildiği de görülmektedir.

Düzeltilme işaretinin kullanımıyla ilgili farklılıklar

İki metin karşılaştırıldığında özgün metinde inceltme gereksinimi duyulan bazı sözcüklerde düzeltme işareti kullanılmadığı görülmektedir. Ancak ders kitabına alınan Muhacir Osman metninde bu sözcüklerde düzeltme işaretinin kullanıldığı görülmektedir. Bu durumu örnekleyen tümceler aşağıda vurgulanmıştır.

Tablo 9 Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Düzeltme İşaretinin Kullanımı İlgili Farklılıklar

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninde Sözcük Kullanımındaki Farklılıklar	Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı, (2021)
		Bütün arkadaşları birer iş gücü sahibi oldukları halde o daha belli başlı bir işe tutunamamıştı.
	Bizim viranelikler (evler) ne alemde ?	Bizim viranelikler (evler) ne âlemde ?

O, deminden beri bir türlü salnamadığı iskemlesine **adeta** çökmüş, gözlerini denizin uçsuz bucaksız ufku dikmişti.

O, deminden beri bir türlü salnamadığı iskemlesine **âdeta** çökmüş, gözlerini denizin uçsuz bucaksız ufku dikmişti.

Türkçe ders kitabına alınan metinden çıkarılan bölümler

Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metni özgün hâliyle karşılaştırıldığında bazı bölümlerin ders kitabına alınırken çıkarıldığı ve "(...)" biçiminde gösterildiği görülmektedir. Bu bölümler, özgün metinden doğrudan alıntılar aracılığıyla Türkçe ders kitabında kısaltılmış olarak gösterilen bölümlerle eşleşecek biçimde numaralandırılarak aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Ancak özgün metinden çıkarılan bölümlerin tamamının Türkçe ders kitabında "(...)" biçiminde gösterilmediği görülmektedir. Bu bölümler aşağıdaki tabloda karşısında açıklama yapılarak belirtilmiştir.

Tablo 10 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Muhacir Osman Metninden Çıkarılan Bölümler

Muhacir Osman Metni Ali, R. (2015)	Muhacir Osman Metni Millî Eğitim Bakanlığı (2021)
Cebimden bir Yunan sigarası çıkardım, kendisine uzattım. -İçmem gâvurun cıgarasını, dedi. Sert gelir bana. Bazı memleketliler geldiklerinde verirler bana; içmem. Abe napçam ben sizin cıgaranızı, derim onlara. Anlatın memleketi, anlatın akranları... Onlar gülerler hep. Almışlardır birer saat kollarına, ikide bir bakarlar saatlara. İşimiz var, derler. Falancayı görmemiz lâzım, falan. Anlamaz sanırlar beni. Onlar simitçi Osman Aga'nın yanında oturup konuşmaya tenezzül etmezler be. Ondan bakarlar saatlarına gene gene. -Al sen, dedim.	(...) 1 Olumsuz örnek oluşturabilecek nitelikte davranış içermektedir.
Sigarayı aldı, elleri titriyordu. Bir hayli uğraştı sigarasını yakmak için.	Bu bölüm ders kitabına alınmamıştır fakat "(...)" biçiminde kısaltılarak gösterilmemiştir. Olumsuz örnek oluşturabilecek nitelikte davranış içermektedir.
Raife Teyze sırtında yeni feracesiyle merdivenlerde görünür, krem başörtüsünün ucunu bir eliyle çenesinin altına tutturmaya çalışırdı. Elini çene altından çeker çekmez yeniden iki yana düşerdi başörtüsünün uçları, ince zarif boynu, harbollunun güvezi vurmuş ak gerdanı görünürdü. Bütün çocuklar susardık o ara, davulcu Osman Aga'nın ağzından çıkacak sözleri beklerdik; ya da bana öyle gelirdi. Sığırtmaç Hasan'ın karısı Raife, elinde dört ucu işlemeli al mendil, merdivenler üzerinde saygıyla beklerdi. Gür, tatlı bir ses bozardı sessizliği, ardından davulun tokmağı hızla inip kalkardı:	(...) 2 Olumsuz örnek oluşturabilecek nitelikte davranış içermektedir.
Bu sırada Raife Teyze'nin yüzü aydınlanır, gülümsemelerin en güzeli, en cömerdi, gelip dudaklarında bir gelincik çiçeği gibi açardı. Sonra merdivenleri, adeta duvağı başında bir gelin ciddiyetiyle iner; gelir dört ucu işlemeli al mendili davulun kasnağına özenle tuttururdu.	(...) 3
-Çok içmeyim. Sonra sarhoş olursanız karışmam bak, derdi. İşli olan kadınlar ellerinde kepçe, kevgir veya bakırlarla telaşlanırlar, işli olmayıp da kendilerine eğlence arayan mahallenin genç kadınları ise avludaki ocaklar üstüne dizilmiş sıra tavalalarının karşılarında altlarına birer odun çekerek oturur, bazen de ayakta dururlardı. Atılan kuru meşe odunlarıyla yalınlar daha da parlardı. Kadınların yüzlerinde kızıl gölgeler	Bu bölüm ders kitabına alınmamıştır fakat "(...)" biçiminde kısaltılarak gösterilmemiştir. Olumsuz örnek oluşturabilecek nitelikte davranış içermektedir.

dolaşır, büyüyen gölgeler duvarlara sığmazdı. Bazı açık saçık konuşmalar gelirdi kulaklarımıza. Kadınların gülüşleri ekşi cibre kokan gecede yitip giderdi.

Bir ara Osman Aga'nın, karısı öldükten sonra camiye gitmediği söylentileri dolaştı. Sözde Gülizar Hanım ölünce kendisini namahremdir diye bir daha yanına yaklaştırmak istememişler, saçlarını okşayıp sevmesine engel olmuşlar. Buna pek içerlemiş Osman Aga, elleri çaresiz iki yana düşmüş:
-Yaa... Demek üle. Demek şimdi Gülizar namahrem bana ?.. demiş, ağlamış. O günden sonra da kendisini camiye giderken gören olmamış. Doğrusu ben bu söylentilere inanmadım hiç. Inanlara da için için kızdım.

Bir ara, Osman Aga'nın, Ferište'yi zengin bir beye evlâtlık olarak verdiği duyduk. (...) 5

Olumsuz örnek oluşturabilecek nitelikte davranış içermektedir.

Yapmasaydı ya o işi!

(...) 6

Olumsuz örnek oluşturabilecek nitelikte davranış içermektedir.

Ne oluyordu? Neydi bu olup bitenler? Neler dönüyordu? (...) 7

Herkesin gözlerinde okunan çaresizlik ve korkunun sebebi neydi? Bunu daha sonra K.K.E. (Yunanistan Komünist Partisi) çetecileri her gece köylere baskın yapmaya, köprüleri, demiryollarını atmaya, birkaç uçağın uzak tepelere kartallar gibi saldırarak ortalağı duman ve derinden gelen uzak patlamalara boğmaya başlamasından sonra anlamıştım. Herkesler işinde gücündeyken, ovanın ortasından geçerek düdüğünü acı acı öttüren bir tirenin çığlığı yerini birden korkunç bir patlamaya bırakıyor, yerden kapkara bir duman yükseliyordu. Yarım saate varmadan tüfekli askerler rasgele, sağa sola ateş ederek geliyor, kişileri şehre, kırlara götürüyorlardı. Dövünen kadınlar, ninelerinin feraceleri altında titreşen çocuklar, suskun yaşlı erkekler bir duvarın altında, götürülen yakınlarını bekliyorlardı.

-Hasan Çavuşlar'ın tarlasının başındaki kaynarca durur mu? Buz gibiydi suyu... Salardık içine bostanları...Ama yoktur artık. (Sonra bir umutla soruyordu yine) Yoksam durur mu yerinde? Bazı memleketlilere sorarım, kimi yok der, kimi var. Konuşurlar karı gibi. (...) 8

Kaynarca çoktan kurumuş, kapanmıştı ama, "Orda" diyordum. "Aynı eskisi gibi. Buz gibi suyu. İçinden yine karpuzlar eksik olmuyor."

Elini uzattı.

-Ver bana o gâvurun cıgarasından, dedi. Sert olsun. İsterse yaksın gırtlığımı!..

Bu bölüm ders kitabına alınmamıştır fakat "(...)" biçiminde kısaltılarak gösterilmemiştir.

Yukarıdaki bölümlere bakıldığında numaralandırılmış biçimde belirtilen bölümlerin Türkçe ders kitabına alınırken çıkarılmalarının uygun olduğu düşünülmektedir. İlgili bölümlerde anlatılanlara bakıldığında çoğunlukla çocukların olumsuz yönde özdeşim kurmalarına neden olabilecek eğitsel yönü bulunmayan argo, cinsellik ve şiddet içeren ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Örneğin bir numaralı kısaltılan bölümde sigara kullanımının, iki numaralı bölümde Raife Teyze üzerinden yapılan betimlemelerin, dört numaralı bölümde Osman Aga'nın eşini sevip okşamasının engellendiğinden söz edilmesi çocukların zihninde eğitsel yönü olmayan olumsuz davranışları uyandırabileceği söylenebilir. Beş numaralı bölümde evlâtlık durumundan söz edilmesi çocukların duygusal anlamda örselenmelerine neden olabilir ve duygusal şiddeti çağırabilir. Altı numaralı bölümde Osman Aga'nın olumsuz davranışına yönelik bir gönderme olduğu, yedi numaralı bölümde ise şiddet içerikli olumsuz örnek

oluşturabilecek davranışların ön planda olduğu görülmektedir. Bu ifadelerin de yine çocuk okurlara olumsuz örnekler sunan ifadeler oldukları söylenebilir. Bu bağlamda sözü edilen bu bölümlerin Türkçe ders kitabına alınırken çıkarılmalarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) "Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır." maddesiyle tutarlı olduğunu ortaya koyabilmektedir. Ancak bu bağlamda üzerinde durulması gereken bir nokta daha söz konusudur. Metinden bazı bölümlerin çıkarılması eğitsel olarak ve öğretim programı bağlamında uygun görülse de bu çıkarma işlemi metnin ele aldığı temanın sunulmasını engelleyebilmektedir. Yukarıdaki tabloda belirtilen yedi numaralı bölümün çıkarılmasıyla metnin bulunduğu "Millî Kültürümüz" temasında ele alınan konunun örtülü bir hâle geldiği düşünülmektedir. Bu bağlamda metnin başlangıcında, çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun ifadelerle örtülü hâle gelen bölüm hakkında parantez içi açıklama yapılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tabloda kısaltıldığı belirtilen bölümlere bakıldığında bazı bölümlerin ise herhangi bir olumsuz davranış içermediği hâlde çıkarıldıkları görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen örnekler olarak üç numaralı ve sekiz numaralı kısaltılan bölümler gösterilebilir. Bu bölümlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen "Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir" maddesini temel alarak çıkarıldıkları düşünülmektedir. Ayrıca yukarıdaki tabloda özgün metinde olduğu hâlde Türkçe ders kitabına alınmayan bölümlerinde olduğu ve bu bölümlerin metinden çıkarıldığının ders kitabındaki metinde "(...)" biçiminde belirtilmediği görülmektedir. Bu durum ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) üzerinde durulan yukarıdaki maddenin metnin bütününe dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır.

5. Muhacir Osman metninin bulunduğu temayla ilişkisi

Coşkun ve Taş'a (2008, ss.71) göre 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında temel alınan tematik yaklaşımla beraber metin seçiminde önemli bir değişiklik sağlanmıştır. Bilindiği gibi Türkçe ders kitaplarında metinlerin seçiminde ve bir araya getirilmesinde tematik yaklaşım belirleyici olmaktadır. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metninin "Millî Kültürümüz" teması içerisinde serbest okuma metni olarak yer aldığı görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019, ss.15) bakıldığında temalara ilişkin açıklamalar yapıldığı, belirli temalar kapsamında hangi konu önerilerinin ele alınabileceğinin belirtildiği görülmektedir. Bu Muhacir Osman metni; anlatıcı ile Muhacir Osman'ın memleketleriyle ilgili sohbetlerini konu edinen olay örgüsünü, göç izleği çerçevesinde ele almaktadır. Bu bağlamda metinde ele alınan konunun "sıla, vatan, yurdumuz" gibi konu önerileriyle ve Millî Kültürümüz temasıyla örtüştüğü düşünülmektedir.

6. Muhacir Osman metninin ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri bağlamında değerlendirilmesi

Ana dili öğretimi sürecinde metin seçiminin önemli bir detay olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin belirli nitelikleri taşımaları gerektiği söylenebilir. Düzeye uygun, nitelikli metinler aracılığıyla öğrenciler, ana dillerinin anlatım inceliklerini keşfetme olanağı bulabilirler. Bu noktada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, ss. 18) ders kitabına alınacak metinlerin taşımaları gereken nitelikler maddeler hâlinde sıralanmış ve ilgili maddelere yönelik değerlendirmelere yer verilmiştir. İlgili metin kapsamında değerlendirilemeyen maddelere (3, 6, 8, 11, 13 ve 14.) yer verilmemiştir.

1-Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.

Muhacir Osman metninin yazarının Rahmi Ali olduğu görölmektedir. Bu bağlamda ders kitabına alınmış olan bu metnin, yaygın olarak kabul görmüş bir yazarın edebî ve kültürel değer taşıyan eseri olma niteliğini taşıdığı söylenebilir. Ayrıca ilgili eserin Balkan Türkleri edebiyatından seçilmiş bir eser olduğu da ifade edilebilir.

2- Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.

Muhacir Osman metninin ikincil aktarım biçiminde sunulmadığı, yazarın kendi eserinden alındığı görölmektedir.

4-Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.

Muhacir Osman metninin, aynı yayınevinin yani farklı sınıf düzeyindeki herhangi bir kitabında yer almadığı görölmektedir.

5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.

Rahmi Ali'ye ait başka bir eserin Türkçe ders kitabında yer almadığı görölmektedir.

7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.

Muhacir Osman metninin bulunduğu "Millî Kültürümüz" temasını destekleyen, edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metni olarak yer aldığı görölmektedir.

9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.

Muhacir Osman metninin Türkçe ders kitabına alınırken eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin çıkarıldığı görölmektedir. Çıkarılan bölümler, yukarıda özgün metinle karşılaştırmanın yapıldığı temada sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.

Muhacir Osman metninde yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıklarının bazı noktalarda düzeltildiği bazı noktalarda ise düzeltilmediği görölmektedir. Bu bağlamda metnin bütününde bir birlik sağlanmadığı söylenebilir. Ayrıca dönemsel

farklılıklardan kaynaklı düzeltilen yazım ve noktalama farklılıklarının dipnot aracılığıyla açıklanmadığı ve öğretim amaçlı yararlanılmadığı görülmektedir.

12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.

Muhacir Osman metninde bazı bölümlerin çıkarılarak kısaltmaya gidildiği görülmektedir. Ancak çıkarılan bu bölümlerin çoğunluğu "(...)" biçiminde gösterilirken bazı noktalarda çıkarılan bölümlerin "(...)" biçiminde gösterilmediği de görülmektedir. Ayrıca bütün çıkarılma işlemlerinde metnin anlam bütünlüğünü ve temayla ilişkisini bozmama düşüncesinin dikkate alınmadığı, bazı noktalarda çıkarılma işleminden kaynaklı olarak iletinin ve temanın sunulmasının olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar özetleyici bir biçimde sunulmuştur.

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki Muhacir Osman metni, iç yapı özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde ele aldığı konunun ve temanın çocuğa göre olduğu ancak konu ve karakterlerin bir plan çerçevesinde sunumunda bazı eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin dil ve anlatım açısından değerlendirildiğinde ise söz varlığının geliştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte benzetme ve betimlemelerden yararlandığı ifade edilebilmektedir. Ancak kullanılan sözcük sayısının ve cümle uzunluğunun hedef yaş düzeyinin üzerinde olmasının ve yazarın söyleyişinden kaynaklı farklılıkların sıklıkla kullanılmış olmasının çocukların okuma anlama ve ana dilinin inceliklerini keşfetme süreçlerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra betimlemelere sıklıkla başvurulmasının ve kahraman bakış açısıyla anlatımın yapılmasının, çocukların metinle etkileşim kurmalarına yarar sağladığı söylenebilir.

Muhacir Osman metninin dil ve anlatım açısından uygunluğuna yönelik değerlendirmeyi daha geniş çerçevede görmek amacıyla okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Muhacir Osman metninin okunabilirliği Ateşman'ın (1997) formülüne göre 82,7 olarak Çetinkaya-Uzun'un (2010) formülüne göre ise 47,9 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ilgili metin Ateşman'a (1997) göre "kolay" düzeyde, Çetinkaya-Uzun'a (2010) göre ise "eğitsel" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Baki'nin (2019) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliğine ilişkin çalışmasında metin türleri bağlamında sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bu bağlamda Baki (2019) Ateşman'ın formülüne göre öyküleyici metinlerinin tamamının kolay, Çetinkaya-Uzun'un formülüne göre ise öyküleyici metinlerin tamamının eğitsel düzeyde (8 ve 9 sınıf) olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçların hikaye türünde olan Muhacir Osman metniyle de tutarlı olduğu görülmektedir. Okunabilirlik teması bağlamında üzerinde durulması gereken noktalardan birinin de okunabilirlik formülleri aracılığıyla elde edilen puanların birbirinden farklı düzeylere işaret etmesi olduğu düşünülmektedir. Bu durum okunabilirlik formüllerinin metnin anlaşılabilirliği noktasında tek başına yeterli olmadıklarını, sözcük ve tümce sayımları ile elde edilen değişkenlerin sözcüklerin niteliğinin göz ardı edilmesine neden olduğunu düşündürmektedir. Bunun yanı sıra Çetinkaya-Uzun formülüne göre metnin 8. ve 9. sınıf düzeyine karşılık gelmesi, yukarıda ifade edilen sözcük sayısı ve cümle uzunluğunun okuma sürecindeki olumsuz etkisini destekler nitelikte bir sonuç olarak değerlendirilebilmektedir.

Muhacir Osman metni 7. sınıf Türkçe ders kitabında üç sayfa olarak yer almaktadır ve her sayfada metne ait bir resim bulunmaktadır. Resimlerin tasarımsal özelliklerine, metinle uyumuna ve çocuğa göreliliğine ilişkin çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Tasarım özellikleri açısından bakıldığında Şekil 1'in bazı eksiklikler ve hatalar içerdiği, Şekil 2'nin konumunun sayfa tasarımı ve metinle uyum açısından uygun olmadığı, Şekil 3'ün ise tasarım öğeleri açısından gerekli nitelikleri taşısa da gerçek bir fotoğraf karesi olması nedeniyle estetik bir uyaran olma işlevini taşımadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu değerlendirmelerin yanı sıra, metinde kullanılan bütün resimlerde açık, parlak ve yeterli sayıda renklerin kullanıldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Metnin resimlerinin içerikle uyumuna ilişkin bulgulara bakıldığında Şekil 1'in genel olarak olay örgüsünü temsil etse de bazı detayları içermediği, Şekil 2'nin metinde anlatılanların bir bölümüyle uyumlu olduğu, Şekil 3'ün ise metinde anlatılanları bütünüyle temsil etmediği sadece metinde üzerinde durulan bir öğeyi ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu bağlamda Şekil 1 ve Şekil 2'nin genel anlamıyla çocukların okuma öncesinde metne hazırlanmasını ve tahminlerde bulunmasını sağlayacak nitelikte olduğu ancak Şekil 3'ün okumaya güdülenmeyi ve tahminde bulunmayı güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Metnin resimlerinin çocuğa göreliliğine ilişkin yapılan değerlendirmelerde genel olarak kullanılan renklerin açık, parlak olması ve renk sayısı açısından en az beş rengin kullanılmış olması gibi nitelikleriyle çocuk gerçekliğine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak resimlerin estetik duyarlılık bağlamında eksiklikleri olduğu da düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkben (2019) Türkçe ders kitabındaki resimlerin değerlendirilmesine yönelik çalışmasında resimlerin; estetik duyarlılığı artırıcı, geliştirici ve ortaya çıkarıcı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Muhacir Osman metni, özgün hâliyle karşılaştırıldığında Türkçe ders kitabına alınırken kısaltma işlemi yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitabındaki metin ve özgün metin arasındaki farklılıkların; noktalama işaretlerinin kullanımına, eklerin kullanımına, sözcüklerin kullanımına ve düzeltme işaretinin kullanımına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların yanı sıra kısaltma işlemi yapılırken olumsuz davranış örneği içeren bazı bölümlerin ders kitabına alınan metinden çıkarıldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Çıkarılan bu bölümler "(...)" biçiminde belirtilmiştir. Ancak metinden çıkarıldığı hâlde "(...)" biçiminde gösterilmeyen bölümler olduğu da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda özgün metinden yapılan kısaltma işleminin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) kısaltma işlemi yapılırken üzerinde durulması gerektiği vurgulanan maddelerle genel olarak uyumlu olsa da bazı noktalar da ilgili maddelerin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca metinden çıkarılan bölümlerin ilgili temada belirli konu çerçevesinde sunulan iletilerin örtülü hâle gelmesine neden olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer şekilde Koç ve Kıymaz'ın (2013) da çalışmaları sonucunda ders kitabına alınmış, kısaltılmış veya sadeleştirilmiş tiyatro metinlerinde anlamı bozan değişiklikler yapıldığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Kısaltma ve düzenleme işlemlerine yönelik fikir veren önemli bir kaynak olan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006, ss.56) şiir dışındaki metin türlerinde eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin "...metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla beş kelime- çıkarılmalıdır" ölçütüne uygun çıkarılması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Ancak Muhacir Osman metninde yapılan kısaltma işleminde bu ölçütün de göz ardı edildiğini söylemek olanaklıdır.

"Millî Kültürümüz" temasında yer alan Muhacir Osman metninin bulunduğu tema ile uyumuna bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ilgili tema çerçevesinde ele alınabilecek konu önerileriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında Kurtoğlu Zorlu'nun (2021) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin temalarla uyumuna yönelik yaptığı çalışması sonucunda bazı metinlerin yer aldıkları temayla tamamen ilgisiz olduğuna, bazı metinlerin ise kısmen ilgili olduğuna ulaştığı görülmektedir. Ayrıca ilgili çalışmada tüm metinlerin temayla uygun olduğu temalar arasında "Millî Kültürümüz" temasının yer aldığı görülmektedir.

Son olarak Muhacir Osman metnin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen "Ders Kitabına Alınacak Metinlerin Nitelikleri" maddeleri kapsamında değerlendirilmiştir. Metnin değerlendirilmesinde 3, 6, 11, 13 ve 14. maddelere yönelik bulgu elde edilmemiştir. Metin 1, 2, 4, 5, 7, ve 9. maddeler açısından değerlendirildiğinde vurgulanan ifadelere uygun bir biçimde Türkçe ders kitabında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 10. ve 12. maddelere göre yapılan değerlendirmede ise kısmen ifade edilenlerin dikkate alındığı ancak bazı önemli noktaların da göz ardı edildiği sonucu elde edilmiştir. Örneğin 10. madde kapsamında, Muhacir Osman metninde yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıklarının bazı noktalarda düzeltildiği bazı noktalarda ise düzeltilmediği görülmektedir. Ayrıca düzeltilen yazım ve noktalama farklılıklarının dipnot aracılığıyla açıklanmadığı ve bu farklılıklardan öğretim amaçlı yararlanılmadığı görülmektedir. Benzer şekilde 12. Madde kapsamında bazı bölümlerin metinden çıkarıldığı ve kısaltmaya gidildiği görülmektedir. Ancak kısaltma işlemi yapılırken sunulması hedeflenen temanın veya tema bağlamında öne çıkarılması gereken iletilerin örtülü hâle geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak 7. sınıf Türkçe ders kitabına kısaltılarak serbest okuma metni olarak alınan Muhacir Osman metninin, bir metnin taşınması gereken temel nitelikler bağlamında bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde her ne kadar hedef yaş düzeyindeki çocuklara uygun olduğu düşünülse de birçok yönden eksik ve eleştirilebilir olduğunu söylemek olanaklıdır.

Kaynakça

- Ali, R. (2015). *Batı Trakya'da Türk Edebiyatı'na Gönül Verenler*. Bengü Yayınları.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aytan, T., & Güneş, G. (2017). Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin temaları ve türleri üzerine bir değerlendirme. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 256-275.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 30-46. <https://doi.org/10.31464/jlere.528298>.
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). Türkçe 1 sınıf ders kitabının resim metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1).
- Bayraktar, İ., & Durukan, E. (2016). Türkçe ders kitaplarında metin sadeleştirme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1356-1369
- Bora, A. & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders (5, 6, 7, 8) kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 10 (1), 222-236.
- Canale, G. (2021). The language textbook: representation, interaction and learning. *Language, Culture And Curriculum*, 34(2), 113-118. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797080>.
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Canlı, S. (2020). 5. Bölüm çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özellikler. İçinde Karagül, S., & Şen, E. (Ed.), *Çocuk Edebiyatı Okuma Kültürünün Temelleri* (ss, 109-154). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E., & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi/Evaluation of Turkish curriculums in terms of text selection for textbooks. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.

- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. Sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 200-214.
- Çarkıt, C., & Bahadır, H. İ. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitapları millî mücadele ve Atatürk teması metnlerinin okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(1), 103-111. <https://doi.org/10.30703/cije.949768>.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. İçinde Ülper, H. (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (ss. 141-153). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çıplak, G. & Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 170-187. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1193033>.
- Demirel, Ş. (2021). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik. İçinde Demirel, Ş., & Seven, S. (Ed.), *Çağdaş Çocuk Edebiyatı* (ss. 19-37). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ş., & Deniz, H. (2021). 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki şiirlerin çocuğa görelilik ölçütlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(2), 720-740.
- Demirel, Ş., Kökçü, Y., & Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224-243. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.447349>.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Funk, H. (2012). Four models of language learning and acquisition and their methodological implications for textbook design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 298-311.
- Gökgül, M., & Bayram, B. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metnlerinin okunabilirlik düzeyleri. *Asya Studies*, 6 (21), 85-96. <https://doi.org/10.31455/asya.1118710>.
- Güneş, F. (2013). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Güneş, F. (2022). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- İşcan, A., & 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. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-380009>.
- İşcan, A., & Karadağ, K. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyumunun incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 196-215.
- İşeri, K. (2020). Türkçe ders kitabında resimler. İçinde Ülper, H. (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri 5. Baskı* (ss. 83-91). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakaş Doğan, B. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının çocuğa görelilik unsurları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karakuş, N. (2020). Nicelik ve nitelik açısından çocuk edebiyatı ürünleri. İçinde Tiryaki, E.N., & Uysal, B. (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (ss. 123-140). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2018). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. İçinde Şimşek, T. (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* (ss. 79-127. Grafiker Yayınları.
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(6).

- Kılıç, D. (2021). Ders kitabının öğretimdeki yeri. İçinde Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (Ed), *Ders Kitabı İncelemesi 5. Baskı* (ss. 38-48). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koç, R., & Kıymaz, M. S. (2013). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinleri ile bu metinlerin orijinallerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 821-849.
- Kökçü, Y. (2021). *Çocuk kitaplarının biçim ve içerik özellikleri*. İçinde Demirel, Ş. & Seven, S. (Ed.), *Çağdaş Çocuk Edebiyatı* (ss, 1-86). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7 (1), 1-11. <https://doi.org/10.24289/ijsser.797498>.
- Küçükavşar, A., & Hasırcı, S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa göreliği/the appropriateness of the poems in turkish textbooks to children. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 57-76.
- Lüle Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, (153), 7-23.
- Lüle Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73-93.
- Lüle Mert, E. (2020). *Çocuk edebiyatı*. Sonçağ Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. 15 Mayıs 2023 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeliği.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları*. 28 Nisan 2023 tarihinde <https://kitapinceleme.meb.gov.tr/De%C4%9Ferlendirmeye%20Esas%20Olacak%20Kriterler%20ve%20A%C3%A7%20B1%20klamalar%C4%B1.pdf> adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Türkçe 7. Ders Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mirzaoğlu, V. (2017). *Ortaokul 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin çocuk edebiyatı bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Siirt Üniversitesi.
- Ogur, E. (2022). 2021-2022 öğretim yılında okutulan 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(5).
- Oğuzkan, A.F. (2021). *Çocuk edebiyatı* (11. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). Readability of texts turkish textbooks in grade 6, 7, 8. *Elementary Education Online*, 12(1), 202-223.
- Oral, B. (2021). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. İçinde Demirel, Ö., & Kiroğlu, K. (Ed), *Ders Kitabı İncelemesi* (ss. 72-94). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 59.
- Özbay, M., & Çeçen, M. A. (2012). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi/a study of texts in turkish language 6, 7, 8th grade text books in point of type and theme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67.

- Özçetin, K. & Karakuş, N. (2020). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5 (1), 175-190.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 1 (1), 33-46.
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özden, M., & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. İçinde Saban, A., & Ersoy, (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* 3 Baskı (1-29). Anı Yayıncılık.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S.B Demir). Pegem Akademi.
- Pilav, S., & Oğuz, M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.
- Pilten, G. (2021). Çocuk kitaplarında bulunması gereken nitelikler. İçinde Şahin, A. (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (ss. 99-130). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, D., İnce, M. & Eker, C. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik düzeyi ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1139-1151.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Tudem Yayınları.
- Solak, M., & Derya Yaylı, (2009) "İlköğretim ikinci kademe Türkçe kitaplarının türler açısından incelenmesi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 444-453.
- Solar, B. (2010). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Sur, E. (2023). Türkçe ders kitaplarına yönelik hazırlanan çalışmalardaki eğilimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 194-220. <https://doi.org/10.7884/teke.5615>.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 645-654.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N.K., & Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metin resimlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 650-672. <https://doi.org/10.17679/inuefd.547841>.
- Üründü, V. (2011). *6?8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi.
- Yalçın, A., & Aytas, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yaylı, D. (2020). 2. Bölüm Türkçe öğretim programları ve ders kitapları. İçinde Ülper, H. (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (ss. 23-40). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, O., & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 29-42.
- Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications* (Sixth Edition). SAGE Publications.
- Yurt, G., & Arslan, M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 317-327.

Zorbaz, K. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime – cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 87-101.

41. Arkaik Dönem'den Hellenistik-Roma Dönemi'ne Antik Yunan Eğitim Anlayışı

Elif AKGÜN KAYA¹

APA: Akgün Kaya, E. (2023). Arkaik Dönem'den Hellenistik-Roma Dönemi'ne Antik Yunan Eğitim Anlayışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 719-740. DOI: 10.29000/rumelide.1379215.

Öz

Antik Yunan eğitim anlayışı beden eğitimini ve ahlaki gelişimi kapsayan *kalokagathia* (ή καλοκάγαθία) kavramı etrafında şekillenir. Arkaik Dönemden itibaren (MÖ. 9.-7.yy) iyi bir asker yetiştirilmesi amaçlandığından eğitim sistemi jimnastik (*gymnastike*), müzik (*mousike*), kahramanlık destanlarının öğretilmesi üzerine kurulur. MÖ. 6. yüzyılda Miletos'ta felsefi düşüncenin ortaya çıkmasıyla okuma-yazma, entelektüel gelişim öncelik kazanır ve felsefe ön plana çıkar. MÖ. 5.-4. yüzyılda Atina'nın yönetim tarzının değişmesiyle vatandaşlık bilinci ve demokratik değerlerin önem kazanması sofistlik eğitimi popüler hâle getirir. Konuşma ve ikna sanatı (rhetorik), hümanizm, bireysellik, rölativizm ve ücretli eğitim (öğretmenlik mesleği) *paideia* içindeki yerini alır. Hellenistik Dönem'de ise *paideia* etik değerler, yaşam tarzı ve entelektüel gelişimi kapsayan bir karaktere bürünür. Roma İmparatorluk Dönemi'nde de eğitim; hukuk, yönetim, retorik ve ahlak gibi konuları kapsar ve toplumsal düzeni sürdürmek, geniş sınırlara ulaşan imparatorluğu yönetmek için bir araç olarak kullanılır. Kentlerin eğitim kurumu olarak Klasik Dönem'den itibaren ama özellikle Hellenistik Dönem'de *gymnasionlar*; Roma İmparatorluk Döneminde ise imparatorlar tarafından kurulan kürsüler ve düşünürlerin açtığı okullar ön plana çıkar. Bu merkezlerde erkekler eğitim görürken kadınlar kamusal alandan dışlandıkları gibi eğitim hayatından da mahrum bırakılırlar. Bu makalede, Arkaik Dönem'den (MÖ. 8-6 yüzyıl) Roma İmparatorluk Dönemi'ne (MÖ. 27-MS. 395) kadar Antik Yunan toplumunun eğitim anlayışının nasıl evrildiği, hangi felsefi düşünce ve kavramlar üzerinde inşa edildiği, eğitim kurumlarının neler olduğu ve kadınların eğitim sistemindeki konumları incelenerek eğitim anlayışının sınırları çizilir. Bu çalışmanın Antik Yunan eğitim anlayışının hangi kavramlar ve kurumlar üzerine inşa edildiğinin ve tarihsel olarak hangi süreçlerden geçildiğinin anlaşılmasına ve günümüz eğitim sistemleriyle karşılaştırma yapılabilmesine katkı sunması amaçlanır.

Anahtar kelimeler: *Paideia*, *Kalokagathia*, felsefe, kadın

The Ancient Greek Educational Approach from the Archaic Period to the Hellenistic-Roman Period

Abstract

The ancient Greek educational philosophy is shaped around the concept of “kalokagathia” (ή καλοκάγαθία), which encompasses physical education and moral development. During the Archaic Periods (9th-7th centuries BC), education was aimed at training proficient soldiers, and as a result, the educational system was founded upon the learning of gymnastics, music, and heroic epic poems. With the emergence of philosophical thought in Miletus in the 6th century BC, literacy, intellectual

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Sistematiik Felsefe ve Mantık ABD (Burdur, Türkiye), eakgun@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6813-5900 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379215]

development, and philosophy took precedence and came to the forefront. In the 5th to 4th centuries BC, as Athens underwent a shift in its style of governance, the rise of civic awareness and the significance of democratic values led to the increasing popularity of sophistic education. Speech and the art of persuasion (rhetoric), humanism, individualism, relativism, and the profession of paid education (teaching) found their place within *paideia*. In the Hellenistic Period, *paideia* took on a character that encompassed ethical values, lifestyle, and intellectual development. During the Roman Imperial Period, education covered subjects such as law, governance, rhetoric, and ethics, serving as a means to maintain social order and govern the vast territories of the empire. In the Classical Period, but especially during the Hellenistic Period, *gymnasium* served as educational institutions within cities. During the Roman Imperial Period, schools established by emperors and philosophers took center stage. In these centers, males received education, while women were not only excluded from the public sphere but also deprived of educational opportunities. This article studies how the understanding of education of the Ancient Greek society evolved from the Archaic Period (8-6 centuries BC) to the Roman Imperial Period (27 BC - 395 AD). It will examine how the understanding of education in the Ancient Greek society evolved, on what philosophical thoughts and concepts it was built, what educational institutions existed, as well as the position of women in the educational structure. The aim of this study is to contribute to the understanding of the concepts and institutions the Ancient Greek educational system was built on, the historical processes it went through, and finally to make comparisons between ancient Greek and today's education systems.

Keywords: Paideia, Kalokagathia, Philosophy, Women.

1. Giriş

Eğitim; bireylerin bilgi, mesleki beceri ve değer kazandığı bir süreçtir. Bu süreçte kendini bilen, tanıyan, bilinçli, erdemli vatandaşlar yetiştirilerek insanlığın oluşturduğu bilgi birikimi ve deneyimlerin gelecek nesillere aktarılıp medeniyetin oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlanması amaçlanır. Eğitim nesilden nesile deneyim aktarmanın, toplumsal değerleri kültürel miras olarak gelecek kuşaklara iletmeyi amaçlayan vazgeçilmez bir araçtır. Eğitim kişiye eleştirel bakış açısı kazandırır; kişinin ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarır; toplumsal yaşamda güçlü ilişkiler geliştirmesini ve üretken olmasını sağlar; problem çözme yeteneğini ve zekâsını geliştirmesine katkı sunar; dünyayı öğrenmesine, beceri kazanmasına, olgunlaşmasına, karakter ve entelektüel gelişimine yardımcı olur. Bireyi yaşama hazırlar ve bireye sorgulamayı, neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretir. Eğitimin, kişinin duygularını tanımasına ve kullanmasına, toplumsal ilişkileri geliştirmesine ve problem çözmesine yardımcı olmasının yanı sıra bireyin duyuşsal ve bilişsel gelişimini desteklemesi beklenir (Şahin, 2019; Yazgan, 2019; Noddings, 2020; Ada, 2021; Günay, 2022; Yılmaz, 2022).

John Dewey'in belirttiği gibi eğitim yaşamın kendisi, bir yaşam biçimidir (Dewey, 1938). Bunun en iyi örneğini Antik Yunan dünyasında görmek mümkündür; çünkü Antik Yunan toplumunda eğitim (*παίδεια/paideia*); bireyin fiziksel ve karakter gelişimi, ahlaki değerlerin edinilmesi, vatandaşlık bilincinin oluşturulması, toplumsal düzenin devam etmesi, polislin ihtiyaçlarının karşılanması gibi hayatla birebir ilişkisi olan konulara ve amaçlara hizmet etmek üzere tasarlanmıştır. Genç erkeklerin fiziksel, kültürel ve sosyal açıdan yetiştirilmesinde ve terbiye edilmesinde eğitime büyük önem verilmiştir. Bu konuyla ilgili kurumlar ve uygulamalar kentten kente, bölgeden bölgeye ve tarihsel gelişim açısından yüzyıllar arasında farklılık gösterebilmektedir; ancak genel olarak Antik Yunan eğitim anlayışından söz edilirken belirli dönemlerden ve Atina, Sparta gibi kentler hakkında bilinenlerden hareket edildiği ve mevcut kaynakların sınırlı olduğu göz ardı edilmemelidir (Petermandl, 2014).

Atina'da eğitim hakkına özgür doğmuş erkek vatandaşlar sahipti. Bazı zengin aileler dışında genellikle köleler ve kadınlar resmî eğitim hakkından mahrum kalmışlardır. Eğitim anlayışı fiziksel (spor) ve entelektüel (felsefe, bilim, hitabet) olmak üzere iki temel bileşen üzerinde inşa edilmiştir. MÖ. 9./7. yüzyıllarda eğitim ağırlıklı olarak müzik ve atletizm, güreş, boks gibi bedeni güçlendiren, disipline eden, dayanıklılığı geliştiren ve cesareti besleyen sporlarla şekillendirilmiştir. Bu düşüncenin arkasında yatan temel amaç da savaş zamanında ülkeyi savunacak güçlü askerlere ihtiyaç duyulmasıdır. Zira Atina'da on sekiz yaşına gelmiş bir erkek iki yıl askerî eğitim aldıktan sonra yemin ederek reşit olurdu (Blanck, 1999, s. 165-166) ve böylece ülkeyi savunma, savaşa katılma, kamusal hayatta yer almak gibi bir yurttaşın beklenen sorumlulukları yerine getirebilirdi. Tüm bu sorumluluklar erkeklere verildiğinden öncelikli olarak eğitilmesi gereken sınıfın da erkekler olması uygun görülmüştür. Kadınlar ikinci plana itilmiş ve ataerkil düzen içinde kadına biçilen hane içi sorumluluklar çerçevesinde kadının sosyal konumu belirlenip eğitimi buna göre dizayn edilmiştir.

MÖ. 6. yüzyılda Anadolu topraklarında, Miletos'ta felsefi düşüncenin ortaya çıkmasıyla ilginin kozmolojiye yönelmesi, dönemin eğitim anlayışının değişmesine yol açmıştır. Felsefenin ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte fiziksel gücü ve askerî becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitim sisteminde, okuma-yazma, entelektüel gelişme öncelikli hâle gelmiş ve felsefe, mantık, etik, metafizik, analitik gibi konular ön plana çıkmaya başlamıştır. MÖ. 5.-4. yüzyılda Atina'nın yönetim tarzının tiranlıktan demokrasiye geçişiyle vatandaşlık bilinci ve demokratik değerlerin önem kazanması sofist eğitimi popüler hâle getirmiştir (Forsdyke, 2005; Raaflaub, 2007; Robinson, 2007; Griffith, 2015, s. 26-60; Wolfsdorf, 2015, s. 63-76; Anagnostopoulos ve Santas, 2018). Konuşma ve ikna sanatı (rhetorik), hümanizm, bireysellik, rölativizm ve ücretli eğitim (öğretmenlik mesleği) *paideia* sistemine dâhil edilmiştir (Jaeger, 1946; Dürüşken, 2001, s. 13-23). Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi ünlü filozoflar insanın doğası, bilgi, siyaset, ahlak ve evren gibi konuları derinlemesine inceleyerek felsefeye yeni bir boyut kazandırmışlar ve bilgelige ulaşmak için mantık, etik, bilgi ve eleştirel düşünme gibi konuları vurgulayan felsefi okullar kurmuşlardır. Bu okullarda hakikatin bilgisine ulaşmaya çalışan, etik değerler çerçevesinde uygun bir hayat yaşamayı arzulayan, bilgelğin peşinde koşan gençler yetiştirmişlerdir (Jaeger, 1947; Jaeger, 1986; Akar, 2022; Erkızan, 2012; Kalaycı, 2015; Önal, 2006; Aydın, 2008). Hellenistik (MÖ 323-MÖ 31) ve Roma İmparatorluk Dönemi'nde (MÖ. 27-MS. 395) *paideia* kavramı daha yaygınlaşarak ve çeşitlenerek kozmopolit bir karaktere bürünmüştür. Farklı bölgelerde Yunan kültürü etkili olmuş ve eğitim filozoflar, sofistler, hatipler, kütüphaneler, okullar sayesinde geniş kitlelere ulaşmıştır (Marrou, 1964; Aytac, 1972, Macleod, 2006; Davidson, 2008). Hellenistik Dönem'de *paideia* etik değerler, yaşam tarzı ve entelektüel gelişimi kapsayan bütünsel bir karakter kazanmıştır. Roma İmparatorluk Dönemi'nde ise eğitim; hukuk, yönetim, retorik ve ahlak gibi konuları kapsayan, toplumsal düzeni sürdürmek ve geniş sınırlara ulaşan imparatorluğu yönetmek için bir araç olarak görülmüştür. Hadrianus, Marcus Aurelius gibi Yunan kültürüne hayran kişilerin imparatorluğu yönetmesi Yunan kentlerine ve kültürüne (felsefe, edebiyat, sanat) olan ilgiyi artırmış ve Yunan felsefesinin, kültürünün imparatorluğun geniş coğrafyasına yayılmasını sağlamıştır. Yunan filozofları, eserleri ve eğitimi imparatorlukta popüler hâle gelmiştir. Atina ve Anadolu'dan birçok filozof, sofist, retor Roma'ya giderek orada okullar açmışlardır. Aynı şekilde Anadolu'da da birçok kent eğitim merkezi hâline gelmiştir. Smyrna, Ephesos, Pergamon, Nikomedeia, Kaisareia (Kappadokia) kentleri Anadolu'nun önemli eğitim merkezleri olarak ön plana çıkmışlardır. Zamanın ünlü filozof, sofist, retorları bu kentlerde kendi okullarını açarak hitabet, felsefe, edebiyat dersleri vermişlerdir (Bowersock, 1965; Bowersock, 1969; Puech, 2002; Özlem Aytacılar, 2005). MÖ. 9. yüzyıldan Roma İmparatorluk Dönemine kadar Antik Yunan eğitim sistemi belirli dönemlerden geçip farklı yaklaşımlarla evrilen ve çeşitlenen bir yapıya sahip olmuştur. Bu makalede, Arkaik Dönem'den (MÖ.8-6. yüzyıl) Roma İmparatorluk Dönemi'ne (MÖ. 27-MS. 395) kadar Antik Yunan toplumunun eğitim

anlayışının gelişim ve evrilme süreci, eğitim anlayışının hangi felsefi düşünce ve kavramlar üzerinde inşa edildiği, eğitim kurumları ve eğitimi sisteminde kadınların statüsü incelenerek Antik Yunan eğitim anlayışının sınırları çizilmeye çalışılmıştır.

2. Arkaik Dönem'den Hellenistik -Roma Dönemi'ne Eğitim Anlayışı

Antik Yunan eğitimi hakkında bilgi edinilen ilk yazılı belgeler, Yunan edebiyatının en eski metinleri olan Homeros'un (MÖ. 9/8. yy.) "Ilias" ve "Odyssea" destanlarıdır. Homeros'un eserleri Antik Yunan eğitim anlayışının ve kültürel değerlerinin bir yansımasıdır (*Il; Od.*). Homeros'un Ionia Bölgesi'nden (Khios, Smyrna ya da Kolophon) olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu eserler aynı zamanda o dönem Anadolu coğrafyasının ahlak, kültür ve eğitim anlayışıyla ilgili de bir bakış açısı sunar. MÖ. 9. veya 8. yüzyıla tarihlenen bu eserlerde Homeros gençlerin cesaret, onur, kahramanlık gibi erdemleri öğrenerek büyüdüğü, fiziksel becerilerin geliştirildiği, ahlaki değerlerin kazanıldığı, kahramanlığın önemli olduğu bir dünyanın resmini sunar (Marrou, 1964, s. 21; Perry, 2014, s. 58-59). Bu iki eserde aristokrat bir toplumun eğitim ideallerini, ilkelerini ve temel değerlerini bulmak mümkündür. Bu destanlarda iyi bir savaşçı olmak, onur ve ün elde etmek en önemli değerler olarak görüldüğünden eğitim de bu değerlerin kazandırılması üzerine kurulmuştur. Böyle bir toplumda eğitimin temel amacı soyluları iyi birer savaşçıya ve liderlere dönüştürmektir (Hom. *Il.* 9. 443; 6. 208; 11. 784; Christes, 2004, s. 816). Homeros'un eserlerindeki kahramanların davranış şekilleri ve tutumları onların nasıl bir eğitim aldıklarını gösterir. "Ilias"ta Hektor'un cesareti, Akhilleus'un öfkesi kahramanın onurunu ve kişisel erdemlerini yansıtır. "Odyssea"da Odysseus'un zekâsı, dayanıklılığı ve sadakati ise bir kahramanda olması gereken üstün nitelikleri gösterir. Bu değerler Antik Yunan toplumunun erdemlerini yansıtır ve gençlerin bu erdemleri öğrenmesi teşvik edilir. Homeros'un ideal, mükemmel savaşçı kahramanları özel bir eğitim, kültürel geçmiş ve belli bir yaşam tarzı ile yetiştirilirler. Bu yaşam tarzı toplumda nasıl davranılacağını, beklenmedik durumlarla nasıl başa çıkılacağını ve nasıl konuşulması gerektiğini içerir. Homeros'un kahramanları toplumsal ilişkilerdeki incelikleri ve kibarlıkları öğrenirler. Aynı zamanda boks, güreş, mızrak dövüşü, ağırlık, cirit atma, okçuluk ve araba yarışı gibi çeşitli sporlarla yeteneklerini geliştirirler (Hom. *Il.* 23. 261-897). Eğitim içeriği, bu meziyetleri kazandıracak fiziksel, düşünsel ve sanatsal (sözlü kültür, kahramanlık hikâyeleri, şiirler) etkinliklerden oluşur (Hom. *Il.* 9. 185-189; 27. 22-503; 5. 17-22). Bu durumda en önemli eğitimciler aileler, babalar ya da evin en büyük ebeveynidir (Hom. *Il.* 9. 434-605). Gençler yaşlı nesilden öykünme yöntemiyle toplumsal değerleri, erdemleri öğrenirler ve iyi birer yurttaş olarak yetişirler (Hom. *Il.* 9. 434-605); ancak bu değerleri sadece bilgi aktarımıyla değil, gerçek dünyada birebir deneyimleyerek öğrenme fırsatına sahip olurlar. Homeros'un "Ilias" ve "Odyssea" da anlattığı kahramanlık hikâyeleri erkek çocukların güçlü ve cesur yetişmesi için Antik Yunan eğitim sistemi içinde kullanılır. Bu eserlerdeki hikâyeler çocuklara ezberlettirilir ve Homeros'un kahramanlarının niteliklerine sahip yurttaşlar yetiştirilmesi amaçlanır.

Homeros eserlerinde direkt eğitimle ilgili bilgiler vermez. Anlatılan hikâyelerden o dönemin eğitim anlayışına dair izlenimler edinilmesini sağlar. Homeros'un epik şiirlerinde yer alan savaş sahneleri, atletik yarışmalar ve savaşçı karakterler, Antik Yunan toplumunun fiziksel yeteneklere, dayanıklılığa ve askerî eğitime verdiği önemi yansıtır. Antik Yunan'da beden eğitimiyle genç erkeklerin askerî yeteneklerini geliştirmeleri, dayanıklılık ve güç kazanmaları amaçlanır. Bu eğitim; spor etkinliklerini, dövüş sanatlarını, koşu ve atletik yarışmalarını içerir. Genç erkekler, spor okullarında yeteneklerini geliştirir ve fiziksel olarak sağlam bir vücut yapısı elde etmek için çaba harcarlar.

Antik Dönem'in en parlak kentlerinden biri olan Atina'da Yunan fiziksel eğitiminin ilk somut kanıtlarının Klasik Dönem'e ait olduğu kabul edilir;² fakat Sparta'da, Atina'dan daha önceki tarihlerden itibaren düzenli bir fiziksel eğitim sisteminin kurulduğu düşünülür (Petermandl, 2014, s. 236; Christesen, 2014, s. 146-158). Bu şaşırtıcı bir durum değil; çünkü Sparta askerî güce ve savaş becerilerine dayalı bir toplum yapısına sahiptir. Bundan dolayı da eğitim büyük ölçüde askerî yetenekleri geliştirme, dayanıklılık ve disiplin (kendini kontrol etme) gibi özellikleri kazandırmaya yönelik düzenlenir. Çocukların eğitimine büyük bir özen gösterilir. Atina'da ailelerin tercihine bırakılan eğitim modelinin aksine, Sparta'da eğitim devlet kontrolü altında gerçekleştirilir. Altı veya yedi yaşlarına gelen çocukların devlet denetimi altında (ἀγωγή/agoge) özel bir eğitim programıyla eşit bir şekilde yetiştirilmesine dikkat edilir. 7-14 yaş, 14-20 yaş ve 20-30 yaş arası üç dönemden oluşan (Christesen, 2012) Sparta eğitim sisteminin içeriği koşu, okçuluk, dövüş teknikleri, atlama, kalkan kullanma, yakın dövüş, yüzme, müzik (lir, flüt çalma, koro çalışması), edebiyat (masallar-edebî eserler), iş birliği, liderlik, dürüstlük, cesaret, saygı, yardımseverlik gibi ahlaki erdemler, toplumsal sorumluluk derslerinden oluşur. Sanat, felsefe, bilim gibi konular eğitimin merkezinde yer almaz, tek tip bir eğitim anlayışı benimsenir (Çığır Dikyol, 2016). Spartalı gençler, bedensel eğitimle dayanıklılık kazanırken, askerî eğitimle iyi birer asker olmayı öğrenirler. Ayrıca müzik eğitimiyle duygusal denge sağlama (kendine hâkim olma), toplumsal ahlaki değerlere sahip vatandaş olma, zorlu koşullara maruz kalarak öz denetim ve hâkimiyet kazanma yetilerini geliştirirler. Gençlerin hem birey olarak hem de toplumun sağlıklı işleyişine katkı sağlayacak sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesi amaçlanır. Diğer Yunan kentlerinden farklı olarak Sparta'da kızlar da erkeklerle birlikte eğitim görürler; çünkü onlara gelecekteki nüfusun güvencesi olarak bakılır. Sağlıklı vatandaşlar doğurup onları iyi birer yurttaş olarak yetiştirebilmeleri için kadınların da fiziksel ve zihinsel olarak eğitilmeleri gerekir. Sparta'daki eğitim devletin kurallarını belirlediği, devlete uygun itaatkâr, güçlü, savaşçı askerlerin yetiştirildiği katı bir sistemdir (Marrou, 1964, s.35-49; Powell, 2015; Çığır Dikyol, 2016). Sparta'da devletin denetimi ve kontrolü altında olan eğitim Atina'da ve diğer Yunan kentlerinde ailelerin sorumluluğu altındadır. Ksenophon (MÖ. 431-354) "Spartalıların Anayasası" (Λακεδαιμονίων Πολιτεία) adlı eserinde Yunanlıların erkek çocukların eğitime, çocukların onlara söylenenleri anladıkları andan itibaren *paidagogos*lar (παιδαγωγοί)³ gözetiminde başladıklarına yer verir. Bu eğitim sürecinde çocuklar alfabe (γράμμα/*gramma*), müzik/şiir ve *palaistra*'da (παλαίστρα) yapılan şeyleri öğrenmeleri için öğretmenlere gönderilirler (Ksen. *Lak. Pol.* 2.1). "Çocukların onlara söylenenleri anladıkları an"ın (*Lak. Pol.* 2.10.4: ἐπειδὴν τάχιστα αὐτοῖς οἱ παῖδες τὰ λεγόμενα ξυνῶσιν) yaklaşık yedi yaşa karşılık geldiği düşünülür. Ksenophon'un bu aktardıklarından Antik Yunan toplumunda yedi yaşlarındaki bir çocuğun eğitim programının yazı yazmayı öğrenme, spor aktivitesi yapma ve müzik/şiir gibi derslerden oluştuğu anlaşılır (Christes, 2004). Çocukların fiziksel ve sanatsal yönden de yetiştirildiği görülür. Ancak Ksenophon çocukların eğitiminin ailelerin sorumluluğunda olmasını ve ailelerin çocuklarının eğitimi gibi oldukça önemli bir görevi köleler arasından seçilen *paidagogos*lara bırakmalarını eleştirir. Lykurgos'un Sparta'da çocukların eğitimi için *paidonomos*lara (παιδονόμοι) görev vermesini de över (*Lak. Pol.* 2. 1-3) .

Arkaik Dönem'de (MÖ. 9.-8. yy.) *mousike* (müzik) ve *gymnastike* (jimnastik) üzerine kurulmuş olan eğitim anlayışı, MÖ. 5. yüzyılda Atina'nın yönetim tarzının demokrasi olmasıyla değişmeye başlamıştır (Marrou, 1964, s. 63-94; Robb, 1994, s. 159-251; Yunis, 1996; Carey, 2017, s. 86-91). Artık temel

² Khios Adasında Ionia Ayaklanması'ndan önce (MÖ. 499-494) çıkan bir isyanda okulun çatısının çökmesi sonucunda okuldaki 120 çocuktan 119'u ölmüştür. Bkz. Hdt. *Hist.* 6.27.6-9; Blanck, 2000, s. 30; Bilgiç, 2014, s. 325. Krş. Paus. 6.9.6.5-7.1; Herod. *Mim.* 3.7-11.

³ Παιδαγωγός, παῖς (çocuk) kelimesinin *genitive* hali παῖδος ile ἀγωγός sıfatının bir araya gelmesinden oluşan bir isimdir. *Paidagogos*, Klasik Dönem'den itibaren ekonomik durumu iyi olan ailelerin erkek çocuklarının eğitiminden, okula (*gymnasion*, *palaistra*) getirilip götürülmesinden, ev ödevlerine yardım edilmesinden sorumlu ev kölesidir. Bkz. <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=paidagwgo%2Fs&la=greek#lexicon> [Erişim Tarihi: 25.08.2023]; Çelgin, 2011, s. 486.

problem, “İyi yurttaş nasıl yetiştirilir?” sorusu olmuştur. Demokrasi yurttaşların politik süreçlere ve kent yönetimine doğrudan katılımını teşvik etmiştir. Bu şekilde yurttaşlar kent meclislerinde (*boule*) yasa önerilerini tartışma, adalet sağlama ve kenti ilgilendiren önemli kararlarda oy kullanma fırsatına sahip olmuşlardır. Demokrasiyle birlikte yurttaşlık hakları ve görevleri ön plana çıkmış; yurttaşlar devlet yönetimine katılmada, siyasi kararları etkilemede sorumluluk almak zorunda kalmışlardır. Böyle bir ortamda toplumsal katılımın artırılması ve demokrasinin sürdürülebilir olması için yurttaşların siyasi konularda bilgili olması, kendi düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri ve farklı fikirlerin tartışılabilmesi önemli hâle gelmiştir. Demokrasi yönetiminde siyasi tartışmalara katılma, insanları ikna etme, düşünceleri etkili bir şekilde dile getirme ve toplumda etkili lider olma gerekliliği retorik sanatın (*ῥητορικὴ τέχνη*) önem kazanmasını sağlamıştır. Siyasi liderler ve halk birbirlerini etkilemek, ikna etmek, politik güç elde etmek, toplumun desteğini kazanmak için retorik sanatını kullanmışlardır. Bu sanat, demokratik siyasi süreçleri etkileme ve şekillendirmede, halkın düşüncelerini yönlendirmede etkili bir araç olmuştur (Hesk, 2000; Yunis, 1996, s. 1-58).

MÖ. 8.-6. yüzyıllarda müzik ve jimnastik üzerine inşa edilen eski Yunan eğitim anlayışına Klasik Dönem’de (MÖ. 5.-4. yy.) retorik sanatı, gramer, eleştirel düşünce, matematik, geometri, felsefe, tarih, siyaset ve edebiyat gibi dersler dâhil edilmiştir. Bu dönemde iyi bir yurttaş olmak için çocukların sadece müzik ve spor eğitimi alması yeterli görülmemiştir. Yeni yönetim tarzına uygun insanların yetiştirilmesinde sofistler ön plana çıkmışlar ve MÖ. 5 yüzyılın eğitim anlayışında köklü değişikliğe yol açmışlardır (Christes, 2004, s. 817; Dürüşken, 2001, s. 13-23). Sofistler, kültür ile doğanın birbirinden ayrı (*nomos-physis*) olduğunu düşünmüşlerdir. Kültürün (toplumsal normlar, devlet yasaları, tanrılar) insan yapımı olduğuna dikkat çekip insanların doğuştan eşit olmadığı görüşünün de kültürel etkilerin ürünü olduğunu iddia ederek insanlar arasındaki eşitsizlikleri kabul etmemişlerdir. Bütün insanların doğuştan eşit olduğu görüşünü benimseyip birey kavramını ön plana çıkarmışlardır. Onlara göre eğitim, toplumsal sınıf farkı olmaksızın her bireyde var olan yetenekleri ortaya çıkarmalı ve entelektüel yetenekleri geliştirmelidir. Bu şekilde yaşadıkları toplumun yerleşik etik değerlerini eleştiren, geleneksel dinî inançlarını sorgulayan sofistler, eğitimle farklı, eleştirel ve bağımsız düşünebilen, akıl yürütme becerisine sahip, etkili konuşma konusunda yetkin bireyler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Sofistler, geleneksel bedensel ve sanatsal eğitimden farklı bir yaklaşımla öğrencilerine zekâları ve konuşma sanatını kullanarak kendilerini koruyacakları ve insanlara karşı üstünlük sağlayabilecekleri sanatları öğretmişlerdir. Sofistler bir kentten diğer kente giden, para karşılığı gençlere hukuk, siyaset, hitabet sanatı, dil bilimi, matematik, geometri, arkeoloji, coğrafya, astronomi, müzik, ahlak gibi konularda eğitim ve öğretim veren gezici profesyonel öğretmenlerdi. Tek tip eğitimin zihni kısırlatacağını düşündüklerinden eğitimin çok yönlü olması ve bir sofist eğitimcinin öğrencileri sığ bir bakış açısından kurtarması için çeşitli alanlarda bilgi sahibi olması gerektiğini belirtirler (Plat. *Prot.*318a-320c). Sofistlerle birlikte öğretmenlik profesyonel bir meslek hâline gelmiştir. Eğitim vermelerinin karşılığında belli bir ücret talep etmeleri, toplumda ön plana çıkmaları, tüm insanların eylemlerinin referans noktası yapabileceği genelgeçer evrensel (tümel) bilginin olmadığını iddia ederek köle-efendi gibi insanları ontolojik olarak sınıflandıran Atina’nın toplumsal yapısını, adalet, hukuk ve ahlak anlayışını eleştirmeleri, çağdaşları Platon ve Aristoteles gibi filozoflar tarafından haklarında olumsuz yorumların yapılmasına yol açmıştır. Özellikle Platon’dan gelen bu olumsuz eleştiriler uzun yüzyıllar sofistlerin düzenbaz, insanı kelimelerle cezbeden kurnaz (Suda ç 812), konuşma yetenekleriyle insanların gözlerini boyayan sahtekâr (Suda ç 813, 814; Phot. *Lex.* ç 528. 21-25), bilgi-bilim satan, para toplayan, rüşvet alan, para için değişen, övgü toplayan (Poll. *Onom.* IV. 41-52) gibi olumsuz ifadelerle anılmalarına neden olmuştur (Akgün Kaya, 2015). Bu olumsuz eleştirilerin arka planında, sofistlerin eğitim-öğretim yaklaşımlarının geleneksel eğitim-öğretim anlayışından farklı olması ve genelgeçer, evrensel bilginin olmadığını iddia etmeleri, sosyal ve ahlaki gelenekleri tartışmaya ve nesnel araştırmaya (Tağman, 2019,

s. 316) açmaları yatmaktadır. Sofistlerin hitabet sanatı konusunda uzman olmaları ve bu sanatı öğrencilere öğretmeleri, mahkemelerde söz sanatlarıyla herkesi etkileyerek davanın seyrini değiştirmeleri, onlar hakkında kelimelerle gerçekleri çarpıtıyorlar algısının oluşmasına yol açmıştır. Bu algının etkilerinin yüzyıllar sonra da devam ettiği Suda'da yer alan ifadelerden de anlaşılmaktadır. Suda'da gerçek bir eğitimin (*paideia*) kelimelerle oynamakla ya da dil becerileriyle ilgili olmadığını; iyi ve kötü, asil ve utanç verici şeyler hakkında gerçek inançlara sahip sağlıklı bir zihin yapısıyla ilgili olduğunun yer alması (Suda π 853), sofistlere yapılan eleştirileri hatırlatmaktadır. Hitabet sanatının eleştirilmesi, bunun yerine değerlere ve insanın karakter gelişimine odaklanılması gerektiğine vurgu yapıyor olması sofistlerin hitabet sanatına, dil oyunlarına bir gönderme olarak okunabilir.

Antik Yunan geleneksel anlayışına göre eğitim hem ruhu hem de bedeni kapsamalı, geliştirmeli ve yetkinleştirmelidir. İnsan ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak görüldüğünden ruh ve beden eğitimi birbirinden ayrı düşünülmez. Antik Yunan toplumunda özellikle de Atina'da çok yönlü vatandaşların yetiştirilmesine önem verilmiştir. Tek tip, katı ve devlet kontrolü altında bir eğitim sistemine sahip olsa da Sparta'da da gençlerin fiziksel güçleri ve atletik yeteneklerinin geliştirilmesinin yanı sıra erdemli, disiplinli ve topluma faydalı bireyler olmaları amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla Antik Yunan dünyasının eğitim anlayışı *kalokagathia* (καλοκάγαθία)⁴ kavramı üzerinde temellenmiştir (Aytaç, 1972, s. 18; Marrou, 1964, s. 72-75). *Kalokagathia* kavramı bir kişinin zihinsel yetenekleri ve ahlaki nitelikleri ile dış görünüşü arasındaki dengeyi, uyumu ve bütünleşmeyi ifade eder. Bundan dolayı da bedensel bir güzelliğe sahip olmak kadar davranışlarda erdemli olmak, hayatta etik bir duruşa sahip olmak önemli görülür. Eğitimin de insana bedensel güzellik ile ruhsal ve zihinsel yetkinlik, ahlaki ve sosyal mükemmellik kazandırması beklenir. Hem ahlaki bakımından iyi huyların hem de fiziksel sağlığın, güzelliğin, çekiciliğin geliştirilmesinin önemi vurgulanır. Bu düşünceyi filozofların görüşlerinde ve kentlerin eğitim anlayışlarında görmek mümkündür. Platon (MÖ. 427-347) eğitimden; insanın kendini bedensel, ruhsal, zihinsel ve ahlaksal olarak geliştirecek bilgilere sahip olmasını anlamaktadır. Platon koruyucuların spor, müzik, matematik ve bu gibi alanlarda (bilgilerle) geliştirilmeleri ve eğitilmeleri gerektiğini söyler (*Tim.* 18a-c). Bu şekilde yetiştirilen kişilerin altın, gümüş ya da başka herhangi bir zenginliğe önem vermeyip alçak gönüllü ve erdemli insanlar olacaklarını düşünür. Felsefe, matematik, retorik, mantık ve ahlak gibi konuları içeren bir eğitim, insanın zihinsel olarak gelişmesini sağlar; kişiye düşünme yetisi, doğruyu ve yanlış ayırt etme meziyeti ve eleştirel düşünme becerisi kazandırır; ancak Platon için insanın tam anlamıyla eğitilmesi ve gerçek bilgiye ulaşması hem zihinsel hem de bedensel yönden geliştirilmesiyle olur. Zihin ve beden arasında bir denge olması gerekir. Bu da beden ve zihin eğitiminin bir arada yürütülmesiyle gerçekleşir. Bu bakımdan bedensel sağlık ve yeteneklerin geliştirilmesi, bedenin güçlü ve dengeli olması, zihinsel gelişim için de gereklidir. Bunun için de spor eğitimi matematik ve müzik eğitimi kadar değerlidir. Beden eğitimi disiplin kazandırmayı ve vücuttaki düzensizlikleri gidermeyi amaçlamalı; içeriği de dayanıklılık, spor ve askeri eğitimden oluşmalıdır. Bedensel disiplin ve egzersizler insanın iradesini güçlendirmesine, karşılaştığı zorluklara göğüs germesine, kontrol etme yeteneğini geliştirmesine yardım edeceğinden kişinin erdemli bir hayat sürmesini sağlar. Bu açıdan beden eğitimi sadece güçlü, sağlam, dayanıklı bir bedene sahip olmak için değil, aynı zamanda ahlaki bir hayat sürmek için de önemlidir. Bundan dolayı da Platon'un "Devlet"inde genç-yaşlı, kadın-erkek herkes spor yapmalıdır (*Resp.* 452a-453a); çünkü beden için idman (*Resp.* 376e4: σωμασι γυμναστική) gereklidir ve düzenli yapılan fiziksel aktiviteler bedenin ideal formunun

⁴ Eski Yunanca'da η καλοκάγαθία (καλός κάγαθος/καλός και αγαθός) ismi; καλός (güzel) ve αγαθός (iyi) sıfatlarının bir araya getirilmesinden türetilmiştir. Καλός sıfatı fiziksel güzelliği ifade ederken; αγαθός sıfatı ise ahlaki açıdan iyi olmak anlamına gelmektedir. Bu bakımdan καλοκάγαθία kavramı hem ruh hem de beden olarak ideal olmayı; karakter ve davranış bakımından iyi, güzel, erdemli, dürüst olmayı içermektedir. Karakterde ve davranışlarda soylu ve takdire şayan olarak kabul edilen nitelikleri ifade eder. Bkz. <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=kalokagaqia&la=greek> [Erişim Tarihi: 25.08.2023]; Çelgin, 2011, s. 345.

korunmasını sağlar. Ruhun eğitimi için de müzik (*Resp.* 376e4: ψυχή μουσική) gereklidir ve müzik eğitimi hikâyeleri içinde barındırır. Masallar küçük çocukların ruhlarının şekillendirilmesinde önemli rol oynarlar. Bundan dolayı okuma-yazma öğrendikten sonra tarihsel kahramanların yer aldığı büyük şairlerin eserleri çocuklara ezberletilir. Ancak çocukları Hesiodos (MÖ. 8. yy.) ve Homeros'un (MÖ. 9/8. yy.) şiirlerindeki bazı şeylerden uzak tutmak gerekir; çünkü bu iki şair sözlerle Tanrıları, kahramanları, ebeveynler ile çocukları arasındaki ilişkileri olduklarından farklı gösterirler ve bu durum henüz gelişmemiş körpe zihinler için tehlikelidir. Bundan dolayı Devlet çocukların eğitiminde kullanılacak masalları özenle seçmeli ve bunları denetlemelidir. Çocuklara iyilik aşılayan, onları iyi davranmaya yönelten uygun masallarla çocukları eğitmek gerekir. Platon, devlete uygun yurttaş yetiştirilmesinde çocukların erken yaşlardaki eğitiminde masallara önemli bir rol verir (*Resp.* 377a-383c). Bu şekilde masallarla, müzikle güzellik sevgisine varılır. Bundan dolayı beden eğitimi de müzik eğitimine eş olmalıdır. Nasıl sade bir müzik ruha ölçülülük verirse, aynı şekilde sade bir egzersiz de bedene sağlık verir (*Resp.* 404e4-5). Bunun için hem beden eğitimine hem de müzik eğitimine aynı ölçüde önem verilmeli; yoksa insan dengeli ve ölçülü biri olamaz (*Resp.* 410b10-421c; *Resp.* 441e8-a2). Platon, Antik Yunan kültürünün eğitim anlayışı *kalokagathia* kavramıyla eğitimin insanın hem bedensel hem de zihinsel yönden gelişimini ve iyi (erdem) ile güzel (dış güzellik) arasında uyumlu bir bileşmeyi kapsaması gerektiğini düşünerek içsel niteliklerle dışsal görünümü birleştirir. Platon'un felsefesinde iyilik ve güzellik kavramları arasında güçlü bir ilişki vardır. Ona göre *iyi* olan şey doğal olarak *güzel*dir ve aynı şekilde gerçekten güzel olan da *iyidir* (Plat. *Lys.* 216.d.2: λέγω γὰρ τὰγαθὸν καλὸν εἶναι/*İyinin güzel olduğunu söylüyorum*). Platon'da *iyi* fiziksel dünyayı aşan en yüksek erdem, gerçeklik ve güzellik ilkesi olarak kabul edilir. Kendini iyi bir insan olarak yetiştirmek isteyen kişi güzeli arar ve kendini onunla besler, yetiştirir. Bu şekilde hem erdemli bir karaktere sahip olan hem de fiziksel açıdan güzel olan insan gerçekten *iyi* kabul edilir.

Platon'un öğrencisi Aristoteles (MÖ. 384-322) bedenin ve zihnin birlikte geliştirilmesi gerektiğini düşünür; çünkü bir kişinin bir parçası sağlıklı değilse bütününe sağlıklı olduğu düşünülemez (*Eth. Eud.* 1248b10-1249b25). İnsanın doğasına uygun potansiyelini gerçekleştirebilmesi için zihnin ve bedenin eğitilmesi önemlidir; çünkü zihin ile beden arasında birbirlerini etkileyen bir ilişki vardır. İkisi arasındaki bağlantı yöneten ve yönetilen arasındaki ilişkiye benzer. Kişinin bir bütün olarak hareket edebilmesi, erdemli bir yaşam sürebilmesi için insanın bedeninin ve düşünsel yönlerinin (zihin, ruh) uyumlu ve sağlıklı olması gerekiyor. Bundan dolayı fiziksel sağlık, bedenin güçlendirilmesi insan gelişiminin bir parçası olarak görülür ve bedenin eğitimi göz ardı edilmemelidir. Bedensel eğitimle motor becerilerin geliştirilmesi, koordinasyon, dayanıklılık, bedensel sağlık amaçlanmaktadır. Bundan dolayı da doğumdan itibaren çocukların bedenleri zorlu şartlara (soğuk gibi) dayanabilecek şekilde eğitilmelidir (Aristot. *Pol.* 1336a.3-21). Aristoteles'in ahlak felsefesini temellendirdiği ölçülü yaşam tarzı fiziksel aktiviteler için de benimsenmeli ve egzersizler düzenli, uygun, dengeli ve ölçülü olmalıdır. Bedeni geliştirmek için yapılan düzenli egzersizler insanın doğal yapısına ve yeteneklerine uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Çocuklara ergenliğe kadar hafif egzersizler verilmeli, verilen egzersizlerin de yaşlarına uygun olmaları gerekir. Aynı zamanda gelişimlerini engelleyecek katı diyetler yaptırılmamalıdır. En uygun olanı yedi yaşına kadar çocukların evde eğitilmesidir (Aristot. *Pol.* 1336a23-1336b12). Aristoteles, çocukların beş yaşından önce zorunlu alıştırımlara ve derslere başlatılmaması gerektiğini, bunun yerine oyunlarla, masallarla alışkanlıkların ve toplumsal değerlerin kazandırılmasının daha yerinde bir tutum olduğunu düşünür. Beş yaşından sonra ağır eğitime başlanılabilir. Her şeyin ölçü içinde olması eğitim açısından daha iyi sonuçlar verir.

Bedenin güçlendirilmesi için gerekli olan fiziksel aktiviteler ve egzersizler aynı zamanda insanlar arasındaki birlik ve dayanışma duygusu oluşturan sosyal etkinliklerdir. Düzenli, dengeli, ölçülü

egzersizler bedenini güçlenmesine ve sağlıklı şekilde gelişmesine katkı sağladığından zihinsel faaliyetler için de faydalı olurlar. Bundan dolayı da uygun olan bedensel eğitimin zihinsel (düşünsel) eğitimden önce gelmesidir; ancak bu ikisinden daha öncelikli olan da alışkanlık kazanma eğitimidir. (Aristot. *Pol.* 1334a40-1334b29). Zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi düşünme ve akıl yürütme sürecinin sonucunda olur. Akıl yürütme mantık kurallarına uygun olarak yapılırsa doğru sonuçlara ulaşılır ve mantıksal düşünme becerisi kazanılır. Bu da doğru soruları sorma, verileri analiz etme, çıkarımlar yapma becerisine sahip olmakla gerçekleşir. Zihinsel yeteneklerin geliştirilmesinde teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesi, uygulama yoluyla deneyim kazanılması önemlidir. Zira teorik bilgiyle birlikte pratik deneyimler kazanılması zihinsel yeteneklerin gelişmesine, derinleşmesine ve güçlenmesine katkıda bulunur. Aristoteles'e göre entelektüel ve ahlaki gelişim birlikte yürütülmelidir. Bunun için de doğru düşünme ve akıl yürütme becerilerini geliştiren, doğru sorular sorma becerisi kazandıran mantık; eleştirel düşünme, düşünsel derinlik kazandıran, analiz yapmayı öğreten felsefe; argüman oluşturma, ikna yeteneği ve etkili iletişim becerisi (yazma-konuşma-sunum) üzerine odaklanan retorik; analitik düşünme, problem çözme, soyut düşünme becerilerini geliştiren, doğru ve mantıksal akıl yürütme yeteneklerini güçlendiren matematik, geometri; gözlem yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, verileri analiz etme yetisi kazandıran doğa bilimleri ve ahlaki değerleri, doğru davranışları anlamayı ve uygulamayı, erdemli bir yaşamı sürmeyi amaçlayan etik, jimnastik, müzik gibi derslerden oluşan bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır. Bu derslerden oluşan bir eğitim sistemi içinde *kalokagathia* anlayışına uygun insanlar yetiştirilir (Krş. Aristot. *Pol.* 1337a33-1342b34; *Eth. Eud.* 1248b-1449b25; *Meta.* 1025b-1026a30; 1049a-1049b). Aristoteles'e göre eğitim *physis* (φύσις: doğal yetenek), *mathesis* (μάθησις: öğrenme/bilgi edinme) ve *askesis* (ἄσκησις: uygulama/pratik) olmak üzere üç unsur üzerine kurulmalıdır (Aristot. *Pol.* 1334b6; Diog. *Laert.* 5.18.8). Böylece insan erdemli, ölçülü bir hayat sürebilir; çünkü bu şekilde eğitilen biri hem etik erdemlere hem de farklı konularda yeteneklere sahip olur ve pratik akli kullanma yeteneğini geliştirir. Aristoteles *kalokagathia* kavramını sadece erdemlere sahip olmakla sınırlamaz; zekâ, yetenek, dışsal avantajları da işin içine dâhil eder. Bu haliyle *kalokagathia* erdemleri, genel yetenek ve nitelikleri içererek bütünsel bir insanın ideal durumunu yansıtan ve bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkaran mükemmel bir dengeyi ifade eder. Eski Yunan düşüncesinde bireyin fiziksel, zihinsel ve ahlaki yeteneklerle donatılması anlamına gelen *kalokagathia* kavramı, Aristoteles felsefesinde ahlaki erdemleri ve pratik akli kullanma yeteneğini içeren insanın, potansiyelinin en mükemmel durumunu yansıtan özel bir anlamda kullanılır (Wolt, 2022).

Aristoteles eğitimi; kökünün acı, meyvesinin tatlı olduğu oldukça zorlu bir süreç olarak tanımlar (Diog. *Laert.* 5.18.1-2: τῆς παιδείας ἔφη τὰς μὲν ρίζας εἶναι πικράς, τὸν δὲ καρπὸν γλυκόν). Bu ifadeyle Aristoteles, eğitimin zaman ve emek gerektiren bir süreç olduğuna, zorluklarına rağmen elde edilen sonuçlarının değerli olduğuna dikkat çekiyor; çünkü sürecin sonunda elde edilen bilgi, beceri ve içgörüyle birey yaşamını zenginleştirir. Ona göre eğitilmiş insanla eğitimsiz insan arasındaki fark, yaşayan insanla ölü insan arasındaki fark kadardır (Diog. *Laert.* 5.19.5-7). Bu anlamda eğitim, bireyin potansiyelini gerçekleştirme ve onu daha nitelikli bir yaşama taşıma sürecini simgelerken; eğitimsizlik bir tür eksiklik, kısıtlılık olarak ölümle eşitlenir. Eğitim, insanın potansiyelini gerçekleştirmesini ve daha iyi bir yaşam yaşamasını sağlayan bir araçken; eğitimsizlik ise var olan potansiyelin tam anlamıyla kullanılmadığı eksik bir yaşamdır. Bu bakımdan eğitim, insanın ruhsal ve entelektüel gelişimi için hayati bir öneme sahiptir.

Isokrates (MÖ. 436-338) genç zihinlerin eğitimi için diyalektik, astronomi ve matematik gibi derslerin faydalı olduğunu ve bir noktaya kadar bu derslerin karşılaşılan zorlukları kavramada yardımcı olabileceğini düşünür. Buna karşın gerçek dünyada bu derslerin gençlere faydası olmadığını savunur. Genç zihinleri doğa felsefesi üzerine yapılan evrenin ana maddesinin ne olduğu, nesnelere hangi

unsurlardan oluştuğu gibi tartışmalardan uzak tutmak gerekir (*Isokr. Antid.* 261-269). Ona göre gençlerin eğitimi, pratik ve etkili iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Konuşma sanatı eğitime sahip olup insanları ikna etme yeteneğini elde etmek isteyenler, bunun sonucunda avantajlar elde ederler. İyi konuşma ve doğru düşünme yeteneğine sahip biri bilgelik ve onur sevgisiyle konuşma sanatına yaklaşırsa sonunda büyük ödüller kazanır. Bu noktada Isokrates ne Sokrates ya da Platon gibi retorik sanatın eğitimden dışlanması ne de sofistler gibi sadece retorik sanatın eğitimin temelini yerleştirilmesini uygun görür. Onun göre gençler için en faydalı eğitim hem retorik sanatın hem de felsefenin içinde yer aldığı sistemdir. Bu doğrultuda hitabet sanatı, tarih, felsefe, edebiyat ve sanat gibi farklı konularda gençlerin bilgi sahibi olması, iyi bir vatandaş olmaları açısından önemlidir. Kültürel eğitimin yanında gerçek dünyadaki sorunları çözebilmek için pratik eğitimin önemine de dikkat çeker. Eğitim gençleri sadece entelektüel ya da etkili konuşma açısından değil; ahlaki yönden, toplumsal sorumlulukları üstlenme konusunda da yetiştirmelidir. Isokrates, retorik ve ikna sanatı da dâhil olmak üzere kamusal yaşam için pratik becerilerin öğretilmesine odaklanan eğitim tarzını savunarak demokratik süreçlere etkili bir şekilde katılabilecek çok yönlü vatandaşların yetiştirilmesinin eğitimin amacı olması gerektiğini düşünür (*Isokr. Antid.* 274-281). Isokrates, kendi döneminin sofistleri ve düşünürlerinden farklı olarak retorik ve eğitimi etik değerler, vatandaşlık sorumluluğu ve etkili iletişim becerileriyle birleştirmeye çalışmıştır. Hitabet sanatı hem etkili konuşma becerisini hem de etik değerleri içerir. Eğitimde sadece konuşma becerilerine odaklanılmamalı, aynı zamanda karakter gelişimine önem veren, yurttaşlığın sorumluluklarının bilincinde, toplumun bir parçası olan, olumlu alışkanlıklara sahip vatandaşların yetiştirilmesine de ağırlık verilmelidir. Bu sayede topluma ve kente hizmet edecek yurttaşlar yetiştirilmiş olur (*Isokr. Antid.* 274-310).

Antik Yunan dünyasında eğitim tam olgunluk aşamasına Hellenistik Dönem'de (MÖ. 338-MÖ. 146) ulaşır (Marrou, 1964, s. xiii). Eğitim karakteristik özelliğini kazanır ve kendine ait metotlar, yöntemler, müfredatlar, merkezler geliştirir; ayrıca toplumun şekillenmesi ve bilginin yayılmasında önemli rol oynar. Kültürel alışverişi teşvik etmek ve entelektüel gelişimi desteklemek için çeşitli eğitim kurumları kurulur. Akademiler, kütüphaneler, özel, kamusal, retorik ve filozof okulları ile *gymnasion*lar bu kurumlardan bazılarıdır (Marrou, 1964, s. 137-308; Avotins, 1975; Yıldız, 2003; Macleod, 2006). Klasik Dönem'den itibaren ama özellikle Hellenistik Dönem'de *gymnasion*lar⁵ çocukların ve gençlerin bedensel, zihinsel ve ahlaki yönden eğitildiği kentlerin önemli eğitim kurumlarıdır. Klasik Dönem'de yol kenarlarında hatta genellikle kentin dışında açık alanlarda bulunan *gymnasion*lar, Hellenistik ve Roma Dönemi'nde kentin mimarisiyle bütünleşen büyük ölçekli yapılara dönüşmüştür. Roma yönetimi altındaki Anadolu'da *gymnasion*, Roma ve Yunan etkilerini yansıtan hamam-*gymnasion* kompleksi şeklinde işlev görmeye başlar. Hamamların yanı sıra bu yapıların içinde imparator kültü için özel tesisler, dinlenme salonları ve *latrinalar* bulunur (Yegül, 1992; Nijf 2004, 207). Bu merkezlerde bireysel yeteneklerin geliştirilmesi, kişisel disiplin kazandırılması ve toplumsal değerlerin öğretilmesi, aktarılması, zihinsel niteliklerin ve bedensel becerilerin edinilmesi gibi önemli amaçların yerine getirilmesi hedeflenir (Krş. Forbes, 1945; Kennell, 1995; Yaraş, 1997; Scholz & Kah, 2004;). *Gymnasion*lar, gençlerin sadece fiziksel aktivite yaptıkları mekânlardan sosyal becerilerin geliştirildiği, erdemli bir yaşam tarzının öğretildiği, rekabetin teşvik edildiği, akademik eğitimin yapıldığı kurumlara dönüşür. Gençler koşu, güreş, boks gibi sporlarla fiziksel yeteneklerini geliştirerek beden disiplinini öğrenirken; edebiyat, müzik, matematik, retorik ve felsefe ile zihinsel gelişmelerini sağlarlar; toplumsal-ahlaki değerleri ve sorumlulukları da edinirlerdi. Bu merkezlerin *kalokagathia* düşüncesi çerçevesinde şekillendiği ve geliştiği görülür. *Kalokagathia* düşüncesi bedensel ve ahlaki açıdan

⁵ *Gymnasion* (τὸ γυμνάσιον) kelimesi eski Yunanca *gymnos* (γυμνός , ἢ, ὄν: çıplak) kelimesinden gelir. Γυμνάζω fiilinin "çıplak antrenman yapmak, jimnastik egzersizi yapmak" anlamları vardır. *Gymnasion* da bu eğitimin yapıldığı yerdir. *Gymnasion* için bkz. Oehler, 1912; Forbes, 1945; Yaraş, 1997.

mükemmel bir dengeyi ifade ederken bu merkezlerdeki eğitimle bu denge yakalanmaya çalışılır. *Gymnasion*larda öğrencilere zihinsel ve bedensel becerileri geliştirme, kendini disipline etme, etik değerleri benimseme ve topluma faydalı bir birey olma yetileri kazandırılır. Aynı zamanda bu yerlerde eğitim gören kişiler hem kendi potansiyellerini gerçekleştirme fırsatı bulurken hem de topluma olumlu katkı sağlama sorumluluğuyla yetiştirilirler. Gençlerin bu anlayış doğrultusunda yetiştirilmesinden ve *gymnasionun* yönetiminden *gymnasiarkhos* (γυμνασιάρχος) isimli kişi sorumlu olur. Bu görev eğitimle ilgili kentlerin en saygın memuriyetlerinden biridir (Jones, 1998, s. 220-221). *Gymnasiarkhos*, *gymnasionun* yönetiminden, eğitimin içeriğinin belirlenmesinden, *gymnasionda* eğitim verecek öğretmenlerin seçilmesinden ve binanın bakım, onarımından, zeytinyağı temininden, gerektiğinde *gymnasionun* eksikliklerinin giderilmesinden sorumludur. Ayrıca toplumun en yetenekli gençlerinin yetiştirilmesi, gençlerin ahlaki gelişimine özen gösterilmesi, disiplinin sağlanması, gerektiğinde ceza verilmesi gibi görev ve yetkileri de bulunur. Genç delikanlılar üzerinde büyük bir etkisi olup gençlerin tüm eylemlerini sıkı bir şekilde gözlem altında tutar (Plut. *Amat.* 755a8-9). *Gymnasiarkhos* kentin önden gelen üst sınıf vatandaşları arasından seçilebildiği gibi sofist, filozof ya da retor gibi eğitimde uzmanlaşmış profesyonel eğitimciler arasından da seçilebilir. Pergamon, Phokaia, Aphrodisias, Alabanda, Antiochia ad Maeandrum ve Sosandra kentlerinden ele geçen Eski Yunanca yazıtlarda *gymnasiarkhos* görevini üstlenmiş sofist, retor ve filozoflar tespit edilir (Akgün Kaya, 2016a, s. 166-172).

Gymnasionlar dışında Roma İmparatorluk Dönemi'nde kentlerde yükseköğrenim için devlet okulları ve akademilerin kurulduğu bilinmektedir. İmparator Vespasianus (MS. 69-79) Roma'da eski Yunan ve Latin kürsüsünü (Suet. *Ves.* 18: *primus e fisco Latinis Graecisque rhetoribus annua centena constituit*); Atina'da ise Antoninus Pius (MS. 138-161) kent kürsüsünü ve Marcus Aurelius MS. 174/176 yılında imparatorluk kürsüsünü kurar (Avotins 1975, 313-324; Avotins 1975). Ephesoslu sofist Lollianus, Antoninus Pius (MS. 138-161) tarafından Atina'daki kent kürsüsüne atanan ilk kişidir (Philostr. *VS.* 526.10-11). İmparatorluk retorik kürsüsüne de İmparator Marcus Aurelius tarafından atanan ilk kişi Lollianus'un öğrencisi sofist Iulius Theodotos'tur (MS. 174-176?) (Philostr. *VS.* 566. 17-18). Atina'daki bu iki retorik kürsüsüne atanan öğretmenlerin yıllık maaş karşılığında bütün bilim dallarıyla ilgili dersler verdikleri Cassius Dio tarafından aktarılır (Cass. Dio 71.31.3.1-71.32.1.1). Marcus Aurelius tarafından kurulan imparatorluk kürsüsünde gençlerin eğitiminden sorumlu dört filozof ve bir hatip olduğu ileri sürülür (Marrou, 1964, s. 405). Bu okulda Platon, Epikouros, Peripatik ve Stoa felsefesinin takip edildiği dört farklı kürsünün varlığı bilinmektedir (Oliver, 1983, s. 91-92). Bu filozofların seçilmesinden kürsü başkanı sorumlu olur. Philostratos'un "Βιοι Σοφιστῶν" (Sofistlerin Yaşamı) adlı eserinden İmparator Marcus Aurelius'un Peripatik, Platoncu, Stoacı ve Epikourosçu filozofları seçmesi için eski hocası Herodes Attikos'u atadığı bilinir (Philostr. *VS.* 566. 20-23; Marrou, 1964, s. 405). Philostratos, sofist Herodes Attikos'un bu görevi yaparken (MS. 144 ya da 177?); sofist Iulius Theodotos'un retorik kürsüsünde gençlerin eğitiminden sorumlu olduğuna yer verir (Philostr. *VS.* 566. 23-567. 3). Antik kaynaklar aracılığıyla bu görevi üstlenmiş başka sofist ve retorlar bilinmektedir (Philostr. *VS.* 587. 5-6, 588. 20-22; 586. 30-31; 593. 32; 594. 16; 600. 17; 613.7; 618. 1; 621. 33; 622. 10; Cass. Dio 71.22.2-12-71.22.3.1; ayrıca bkz. Atina'da Chaniotis, 2004, s. 79; Hahn, 1989, s. 122-126; Akgün Kaya, 2016a, s. 49-53; Avotins, 1975, s. 313-324). Bu kürsüye atanan kişilerden bazıları söylev yeteneğindeki başarısından, bazıları da imparator ya da imparatorların eşleriyle kurdukları iyi ilişkiler sayesinde bu pozisyona gelirler. Görev süreleri iki yıldan yedi yıla kadar değişiklik gösterebilmektedir. Roma İmparatorluk Dönemi'nde Atina ve Roma'nın yanı sıra Anadolu da önemli bir eğitim merkezi hâline gelir. Kentlerin kamusal okulları olmakla birlikte birçok ünlü filozof, sofist kendi özel okulunu açıp bu okullarda bugünkü üniversite seviyesine denk eğitimler verirler. Bu okullara gerek Anadolu'dan gerekse Roma İmparatorluğu'nun başka kentlerinden (Roma ve Atina da dâhil) gençler gelip eğitim

alırken, aynı zamanda dönemin ünlü eğitimcileri de Anadolu'daki merkezlerde eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirirler. Lactantius (MS. 240-320), yaklaşık 302 yıllarında Diocletianus (MS. 284-305) tarafından Nikomedeia'da Latin dili retorisi kürsüsüne atanır (Steen, 2008, s. 36). Klazomenaili Skopelianos Smyrna'da okul açtığı zaman, Lydialılar, İonialılar, Maionialılar, Mysia ve Phrygialı Hellenler, Aiolisliler, Kariyalılar, Kappadokialılar, Asurlar, Fenikeliler, Mısırlılar, tanınmış Akhaialılar ve Atinalı gençler bu okula akın ederler (Philostr. VS. 518-17; Akgün Kaya, 2022, s. 126). Sofist Niketes (rhetorik okulunu/Philostr. VS. 516.15-16), Polemon, Herakleides Smyrna'da, Hermogenes ise Tarsus'ta okul açar ve bu sofistler hitabet sanatı, doğaçlama konuşma konusunda dersler verip buldukları kentleri gençler için cazip hâle getirirler. Eğitimleri ve yetenekleri sayesinde sofist, hatip ve filozofların toplumda ön plana çıkmaları, ayrıcalıklar elde etmeleri gençleri bu ünlü kişilerin okullarında ders almaya yöneltir. MS. I. yy-III. yy. arasında Anadolu birçok ünlü sofist, hatip, filozofun yetiştiği yer olur (Puech, 2002; Akgün Kaya, 2016b). Bu sayede önemli bir eğitim merkezi hâline gelir. Birçok ünlü kişinin açtığı okullarda Anadolu'nun birçok yerinden, Yunan ana karasından, Roma'dan öğrenciler gelip ders alır. Anadolu'daki Ephesos, Smyrna, Pergamon, Nikomedeia kentleri Roma ve Atina ile yarışabilecek konuma gelir; hatta Roma ve Atina kentini geçtikleri söylenebilir.

Roma İmparatorluk Dönemi'nde geleneksel Yunan ideali olan fiziksel ve entelektüel eğitimin zayıfladığı, bunun yerine edebî *paideia*'nın öne çıktığı ve edebî eğitimin seçkin sınıfın ayırt edici özelliği olduğu modern araştırmacılar arasında kabul gören bir yaklaşımdır (Krş. Marrou, 1965, s. 1, 197-200; Gleason, 1995; Nijf, 2004). Soylu sınıf entelektüel eğitime, elit kimliği oluşturmak adına önem verir; çünkü iyi bir eğitim bir çocuk için ayrıcalıklı bir sınıfa giriş, başarı kapısı ve yüksek bir statü elde etme aracı olarak görülür. Eğitim sosyal sınıflar arasındaki farklılıkları yansıtır, toplumsal statü ve güç ilişkilerini etkiler (Robb, 1994). Bundan dolayı da toplumun önde gelen zengin aileleri, çocuklarının bir zanaat (τέχνη) edinmesine yönelik eğitimden ziyade entelektüel bir eğitime sahip olmasını tercih ederler. Samsatlı Lukianos'un (MS. 125-180) aktardıklarından böyle bir eğitimin oldukça zaman alan, çaba isteyen, küçümsenmeyecek bir masrafı beraberinde getiren ve aynı zamanda seçkin bir sosyal konumu da gerektiren (Lukian. *Somn.* 1.4-6) uzunca bir süreç olduğu anlaşılır. Dolayısıyla bunu orta düzey bir ailenin karşılaması çok kolay gözükmemektedir. Bu nedenle düşük gelirli aileler çocuklarını daha erken yaşlarda para kazanarak aile ekonomisine katkı sunacakları mesleki eğitime (τέχνη) yönlendirirler.

Antik Yunan toplumunda fiziksel emekle geçim sağlanan meslekler düşük toplumsal sınıfların özelliği olarak görülür. Toplumun soylu sınıfı için bu tarz el becerileri insanın bedensel gelişimine katkı sağlar; bilişsel, ahlaki gelişimi desteklemez. Bunda dolayı da zanaatlarla uğraşan kişiler sıradan hayatları olan, yetersiz, güçsüz, toplumun alt sınıfına ait kişiler olarak görülür (Lukian. *Somn.* 7.1-9.19); çünkü bu işlerle fiziksel yetenekler, el becerileri ön plana çıkarılır, başarıya odaklanarak dış güzellik üzerinde durulur. Zihinsel eğitim; içsel değerlere, karakterin gelişimine, ahlaki değerlere, bilgi ve bilgelik arayışına, olgunlaşmaya, bireysel gelişime önem verir. Eğitim, insanlara mantıklı kararlar alma becerisi kazandırır. İnsanların karmaşık durumları analiz etmelerine, bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olur. İnsanlara yeni bilgi ve deneyimleri yorumlama ve anlamlandırma becerisi sağlar; insanların sınırlarını geliştirir ve onlara yeni fırsatlar sunar. Bunun yanı sıra eğitim ruhu; ölçülülük, adalet, dindarlık, nezaket, hoşgörü, bilgelik, sabır, güzel şeylere olan sevgi ve yüce değerlere yönelim gibi erdemlerle donatır (Lukian. *Somn.* 10.6-9: σωφροσύνη, δικαιοσύνη, εὐσεβεία, πραότητι, ἐπιεικεία, συνέσει, καρτερία, τῶ τῶν καλῶν ἔρωτι, τῆ πρὸς τὰ σεμνότετα ὀρμῆ). Kişiyi toplum içinde saygınlık ün, itibar kazandırır. Bu eğitimle kişi toplumda herkesin tanıdığı ve sözünün dinlendiği biri hâline gelir, ayrıcalıklı bir sınıf elde eder ve toplumda daha yüksek bir konuma gelir. Soylu ve zengin aileler çocuklarının liderlik ve yöneticilik yeteneklerini geliştirmeleri ve toplumsal işlerde etkin rol alabilmeleri için iyi bir eğitimin önemini farkındadırlar. Nitelikli bir eğitim çocukların daha iyi bir sosyal çevreye

erişmelerine ve toplumda daha yüksek bir konuma gelmelerine yardımcı olur. İyi bir eğitim iyi bir vatandaş ve toplumsal lider olma potansiyelini kazandırır. Devlet işlerine katılmak için gerekli bilgi, beceri ve ahlaki değerler eğitimle edinilir. Zengin ve soylu aileler, çocuklarının devlet işlerine katılarak topluma katkıda bulunmalarını, politikaya ve kamu hizmetine katılmalarını ve devletin yönetiminde etkili olmalarını ister. Bu nedenle aileler, çocuklarının iyi bir *paideia* olarak hem sosyal statülerini yükseltmeyi hem de toplumda etkin ve prestij sahibi kişiler olmalarını amaçlarlar (Lukian. *Somn.*1.1-18.12).

Roma İmparatorluk Dönemi'nde iyi eğitimli kişiler (sofist, retor ve filozoflar) hitabet sanatı konusundaki yetenekleriyle imparatorların dikkatini çekmeyi başarıp hem kentleri için birçok yardım elde etmişler hem de imparatorluk düzeyinde önemli görevleri yerine getirme imkânına sahip olmuşlardı. Aynı zamanda ünlü sofist, retor ve filozoflar Roma vatandaşlık hakkı ve imparatorlardan vergi muafiyeti, ücretsiz dolaşım hakkı gibi bir birtakım imtiyazlar elde etmişlerdir (Akgün Kaya, 2016a). Bütün bu imtiyazlar, ödüller ve haklar, ailelerin çocuklarının iyi eğitim almaları için uğraşmalarında haksız olmadıklarını gösterir.

3. Kamusal Hayattan Dışlanan Sınıf: Kadınların Eğitimi

Antik Yunan eğitiminin üzerinde inşa edildiği *kalokagathia*; iyi soydan gelen erkeklerin zihinsel, bedensel, ahlaki ve sosyal bakımdan eğitilmelerini içeren bir kavramdır. Antik Yunan toplumunda üstün niteliklere sahip olan bir bireyin bedensel, zihinsel ve ahlaki yeteneklerini geliştirmesini ifade eden bu kavram, genellikle soylu erkeklerin eğitimi için kullanılır. Eğitim genellikle erkek çocukları için tasarlanır. Erkek çocuklara, fiziksel gücünün yanı sıra retorik, ahlaki erdemler, müzik ve matematik gibi konularda da eğitim verilerek toplumsal statülerini korumaları ve güçlerini artırmaları amaçlanır. Ancak kadınlar bu kavramın ve anlayışın dışında bırakılırlar; çünkü Antik Yunan dünyasında Sparta hariç kadınların eğitim almaları öncelikli olarak düşünülen ya da sorun edilen bir konu değildir. Eğitimin amacı her açıdan donanımlı, nitelikli yurttaş yetiştirmektir; ancak kadınlar yurttaş statüsünde olmadıklarından ve savaş, politika, spor, hukuk gibi toplumsal alanların dışına itildiklerinden kamusal, düşünsel ya da siyasal hayata yönelik bir eğitim almaları gerekli görülmez. Kadınların hane içi sorumlulukları yerine getirmelerine yardımcı olan konularla (ev işi, çocuk bakımı, dokuma) ve evin ekonomisini idare edebilecek kadar matematiksel işlemlerle ilgili eğitim almaları yeterli görülür. Bundan daha fazlası kadın için gerekli, uygun bulunmaz. Kız çocuklarının eğitimi genellikle ev işlerine yönelik yemek yapma, dokuma, dikiş dikme gibi evin idaresine ve düzenine yönelik sorumluluklarla sınırlıdır. Kız çocukları annelerinin yanında evde, ev içi görevleri öğrenirken iyi bir ev kadını ve anne olmaları için hazırlanırlar. Gelecekteki annelik görevlerine hazırlanan kız çocuklarına dinî ve ahlaki değerlerin öğretilmesi de onların eğitiminin bir parçasıdır. Zengin aileler kız çocuklarına okuma, yazma, müzik, dans ve spor gibi dersleri kapsayan geniş bir eğitim fırsatı sunarlar. Kadınlardan onlar için belirlenen toplumsal cinsiyet rollerini (anne, eş, kız çocuğu) en iyi şekilde yerine getirmeleri ve eril alandan uzak durmaları beklenir (Akgün Kaya, 2023; Külahlı, 2022; Çelebi, 2021). Kadınların eğitimi konusunda filozoflar arasında farklı görüşler olmakla birlikte çoğu filozofun dönemin var olan olumsuz düşünce yapısını paylaştığı görülür. Kadınlar rasyonel yetenekler konusunda erkeklerden daha aşağıda görülür (Deslauriers, 2012, s. 345). Bazı filozoflar erkeklerin kadınlardan üstün bir varlık olduğu düşüncesini benimserken, bazıları kadınların erkeklerle eşit konumda olduğunu savunur. Bunun sonucunda da kimi düşünürler kadının eğitim almasını özellikle de düşünsel eğitim almasını uygun bulmazken, bazı filozoflar kadınların eğitim hakkına sahip olmasını destekler. Pythagoras ve Pythagorasçılar kadınların eğitim görmelerini destekleyen grup içinde yer alırlar. Antik Dönem'deki

felsefe okulları içinde en çok kadın öğrenciyeye sahip olmaları bu konuda samimi olduklarını gösterir (Iambl. *v.P.*).

Pythagoras felsefesinden etkilenen Platon “Devlet” ve “Yasalar” eserinde erkek ile kadının eşit eğitim hakkının olması ve kadınların erkeklerle aynı şekilde eğitilmesi gerektiğini belirtir. Kadınların matematik, müzik, jimnastik, silah kullanma ve ata binme gibi konularda eğitilmeleri gerektiğini düşünür. Platon’un ideal toplumu, cinsiyet ayrımının olmadığı, yeteneklere dayalı bir yönetim yapısını içerir. Platon bu yeteneklerin de eğitimle ortaya çıkacağını düşünür. Bundan dolayı da erkekler hangi eğitimi alıyorsa kadınların da aynı eğitimi alması gerektiğini ileri sürer. “Devlet” adlı eserinde, en iyi yöneticilerin felsefe, matematik ve diğer bilim dallarında eğitim alan kişiler olduğunu ve hem erkeklerin hem de kadınların bu konularda eğitilmeleri gerektiğini savunur. Çocukların doğru yetiştirilmesi için kadınların eğitilmesinin gerekli olduğuna ve eğitim alan kadınların erdemli yurttaşlar yetiştirmek için daha donanımlı olacağına inanır. “Yasalar” (*Leg. IV. ve VI.*) eserinde kadınların toplumdaki rollerine hazırlanmaları için felsefe ve beden eğitimi de dâhil olmak üzere erkeklerle aynı eğitimi almaları gerektiği fikrini tekrarlar. Ayrıca eğer uygun niteliklere sahiplerse, kadınların kentin yönetimine katılabilmeleri gerektiğini de önerir. Bunun yanı sıra “Timaios”ta (18c) savaşçılarla ilgili bölümde Platon kadınların doğasının erkeklerin doğasıyla benzer hâle getirilmesi ve gerek savaş zamanında gerekse normal zamanlarda erkeklere verilen işlerin kadınlara da verilmesi gerektiğini dile getirir. Burada Platon’un kadın ve erkeğin doğasını aynı görmediği ve erkeğe daha üstün bir doğa atfettiği ortadadır. Kadına erkek işleri verilip doğasının erkeğin doğasıyla uyumlu hâle getirilmek istenmesinin altında yatan düşünce kadının zayıf, güçsüz ve arzuların temsili olarak görülmesidir. Bu özelliklere sahip olan bir insan koruyucu özellikleri içinde barındıramaz. Bundan dolayı da akılsal özelliklerin atfedildiği, fiziksel olarak da güçlü kabul edilen erkeksi özelliklerle donatılması gerekir. Bunun için erkeklerin yaptığı işler kadınlara da yaptırılarak kadınlar, erkekler gibi eğitilerek koruyuculuk için uygun bir hâle getirilir.

Platon’un öğrencisi Aristoteles ise kadının akıl sahibi bir varlık olmadığını düşündüğü için erkeklerin entelektüel ve ahlaki dünyasında kadına yer vermez. Cinsiyete bağlı, akıl ve erdem temelli evrensel değerlere bağlı bir ahlak sistemi oluşturur. Toplumun yarısını (kadınları) bu sistemi anlamayacağını düşünerek dışarıda bırakır; ancak devletin iyiliği için kadının eğitilmesi gerektiğini düşünür. Çünkü kadın devletteki yetişkin bireylerin yarısını meydana getirir (*Arist. Pol. 1260b.19*). Ancak Aristoteles herkesin aynı şekilde eğitilmesini gereksiz görür. Sophokles’ten “bir kadın için sessizlik bir süstür” (*Pol. 1260a.30: γυναικὶ κόσμιον ἢ σιγῆ φέρει*; ayrıca bkz. *Soph. Ai. 293*) şeklinde alıntı yaparak kadınla ilgili görüşlerini açık bir şekilde yansıtır. Aristoteles’in halefi olan Theophrastos (MÖ. 371/287) hocasının kadınlarla ilgili olumsuz bakış açısını devam ettirerek kadınların harfleri ve ev işlerini düzenleyecek kadar okuma yazma bilmesinin yeterli olduğunu düşünür (Hawley, 1994, s. 7). Theophratos kadınların doğaları gereği zayıf bir hafızaya sahip olduklarını ve içgüdüleriyle hareket ettiklerinden kendilerini disipline edemediklerini söyler. Dönemin kabul gören anlayışından farklı olarak Epikouros, geleneksel eğitim anlayışını küçümser ve kadın, köle, özgür herkesin okullarda eğitim alması gerektiğini düşünür. Bundan dolayı da onun Bahçesi herkese açıktır, isteyen herkes gelebilir ve eğitim alabilir (Festugiere, 1956, s. 28).

Plutarkhos (MS. 46/120) “Gelin ve Damada Tavsiye” çalışmasında kadını kocasıyla birlikte felsefe çalışmaya teşvik eder; çünkü felsefe kadını, dans ve batıl inançlar gibi ahlaki yozlaştıran duyguların tutsağı olmaktan kurtarır. Eğer kadınlar kendi hâline bırakılırsa sağlıklı hırslar, zararlı düşünceler, mantıksız şeyler üretirler (Plut. *Mor. 145C-E*). Stoacı Zenon kadın, erkek, köle efendi için aynı eğitimi destekler; ancak öğrencileri arasında kadın herhangi bir kimse bilinmiyor (Hawley, 1994, s. 75). Stoacı

Seneca ise Helvia'ya sıkıntılardan, üzüntülerden kurtulmak için felsefe çalışmasını tavsiye eder. Cinsiyetlerinden dolayı da kadınların felsefe çalışmaları yapmaktan uzak durmamalarını, çalışmanın bir sığınak olduğunu, huzur vereceğini, teselli ve sevinç kaynağı olacağını söyler (Sen. *Dial.* 12.17). Bir başka Stoacı Musonius Rufus, toplumun her kesiminden insanın, krallardan kadınlara felsefe çalışması yapması gerektiğini dile getirir. Ayrıca kız çocuklarının erkeklerle aynı eğitimi almaları gerektiğini söyler; çünkü doğuştan kimsenin doğası diğerinden üstün değil, kadın ve erkek aynı doğaya sahiptirler. Böyle bir eğitimin kadının geleneksel rollerini sarsacağını düşünen görüşe karşı çıkar. Ancak eleştirilere maruz kaldığında da çatışmak yerine felsefe eğitiminin kadını evle ilgili sorumlulukları yerine getirmede daha iyi yapacağını söyleyerek kadınıla ilgili geleneksel ifadeyi destekleyen görüş ileri sürer. Kadınların teorik felsefe eğitimine ihtiyaçları olmadığını düşünür; çünkü bunu kullanacakları bir fırsata sahip değillerdir (Gai. Ruf. *Dissert.*). Kynikler ise kadınların entelektüel olarak erkeklerle aynı olduğunu ve kadınların da eğitim almaları gerektiğini savunurlar. Lukianos, Kyniklerin kadın öğrencilere sahip olduklarını aktarır (Luk. *Fug.* 16-17; *VH.* 2.19). Kynikler kamusal alanda kadın ve erkek rollerinin ayrılmasını eleştirirler; ancak bu kuralların yıkılması için bir önerileri ya da girişimleri de olmaz. Antik kaynaklar incelendiğinde düşünürlerin genelinin kadınıla ilgili toplumda var olan olumsuz düşünce yapısını paylaştıkları görülür. Tüm olumsuz düşünce yapısı ve tutumuna karşı bazı kadınlar kendileri için belirlenen ve uymaları beklenen toplumsal cinsiyet rollerini kabul etmeyerek ataerkil düzenin dışında hareket etmek suretiyle eğitim alıp felsefeden spora (Kyle, 2014) birçok alanda görünür olmayı başarırlar. Antik kaynaklar aracılığıyla felsefi çalışmalar yapan ve ders veren kadın filozoflar tespit edilir (Akgün Kaya, 2021, s. 115-160). Kadın düşünürlerin matematik, geometri, gökbilimi, erdem, ölçülülük gibi birbirinden farklı konularla ilgilenmiş oldukları görülür. Eğitim alıp toplumsal hayatta görünür olmayı başaran kadınlar, dönemin düşünürleri tarafından birçok hakarete maruz kalırlar. Özellikle Epikouros'un Bahçesindeki kadınların (Mammarrion, Hedeia, Erotion, Nikidion, Böidion, Demetria, Themista ve Leontion; bkz. Festugiere, 1956, s. 28) bazılarında hayat kadınlığı suçlaması yapılır. Aynı şekilde Kynik okulun takipçisi olan kadınlar da benzer ifadelerle itham edilirler. Lukianos (*Fug.* 16-17; *VH.* 2. 19), kyniklerin kadınları erkeklerin ortak malı olarak gördüklerini ve kadınlarla herkesin içinde herhangi bir utanma duygusu olmadan cinsel ilişkiye girdiklerini söyler. Theophrastos "Evlilik Hakkında" kitabında kadın düşmanlığı yapmaktan kaçınmaz. Kynik okulunun takipçisi Hipparkhia da eril düşüncenin ondan beklediği kadınlık rollerini yerine getirmeyip felsefeyle ilgilendiği ve dokuma tezgâhının başında olmayı tercih etmediği, kendini eğittiği için Theodoros tarafından aşağılanmaya çalışılır (Diog. Laert. 6. 97-98). Filozof Theon'un kızı yeni-Platoncu ve matematikçi Hypatia (MS. 355-415), İskenderiye'deki Yeni-Platoncu Okulun yöneticiliğini yaptığı sırada toplumda ön plana çıkmasından rahatsız olan İskenderiyeli Hristiyanlar tarafından derisi yüzülüp uzuvları koparılıp yakılarak acımasız bir şekilde katledilir (Akgün Kaya, 2021, s. 140-144). Felsefeyle ilgilenen, eğitim alan, toplumda görünür olan kadınlar, insanlık tarihinde bu ve benzeri şiddet olaylarına ve aşağılanmalara maruz kalmışlardır.

4. Sonuç

Antik Yunan eğitim anlayışı bir takım temel kavram ve kurumlar etrafında şekillenir. Bu kavramlar ve kurumlar eğitim anlayışının karakter gelişimini ve vatandaşlık bilincini yansıtır. Antik Yunan kentlerinde *paideia* kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi, toplumunun değerlerine, felsefi düşüncelerine ve eğitim anlayışına bağlı olarak şekillenir. *Paideia* bireylerin bedensel, zihinsel, ahlaki, estetik ve kültürel açıdan gelişimini kapsar. Antik Yunan eğitimi *kalokagathia* anlayışı üzerine temellendirilmiş ve gelişmiştir. Güzellik ve erdem kavramlarının birleşimi olarak ortaya çıkan *kalokagathia*, bireyin hem ahlaki hem de fiziksel açıdan mükemmel olmasını ifade eder. Bu kavram, eğitimde ahlaki değerlerin ve beden eğitiminin birleştirilmesini temsil eder. Spor, toplumsal hayatta önemli bir yer tutar ve genç

erkekler için askeri bir hazırlık olarak görülür. Atletizm, güreş, boks ve *pentathlon* gibi sporlar, genç erkeklerin fiziksel yeteneklerini geliştirmek için öğretilir. Ayrıca disiplin, dayanıklılık ve cesaret gibi erdemleri öğretmek amacıyla düzenli egzersizler yapılır. İyi bir yurttaş olmak, erdemli bir yaşam sürmek sahip olunması istenilen özelliklerdir. Antikçağ Yunan eğitim sistemi bu iki özelliğin yurttaşlara kazandırılması üzerine temellenir. Fiziksel eğitim (spor) ve entelektüel eğitim (bilim, felsefe, retorik) olarak iki ana bileşenin eğitim sistemi içinde muhafaza edildiği görülür.

MÖ. 9./8. yüzyıllarda Antik Yunan'da eğitim, fiziksel gücü ve askerî becerileri geliştirmeyi hedefleyen atletizm, güreş, boks gibi sporlarla şekillenir. Bu dönemde özellikle kentlerin güvenliği ön planda olduğu için savaş zamanlarında güçlü askerler yetiştirmek amaçlanır. Bundan dolayı da fiziksel açıdan dayanıklı ve vatani uğruna hayatını tehlikeye atmaktan çekinmeyen cesur yurttaşları yetiştirecek eğitim anlayışı ön plandadır; ancak Miletos'ta felsefenin ortaya çıkması Antik Yunan eğitim anlayışını derinlemesine etkiler. Fiziksel yeteneklerin ötesinde zihinsel yeteneklerin de önem kazandığı bir eğitim anlayışı oluşur ve entelektüel gelişim, eleştirel düşünce ve akademik çalışmalar eğitim sistemine dâhil edilir. MÖ. 5. yüzyılda Atina'da yönetim tarzının değişmesi ve demokratik değerlerin önem kazanması Antik Yunan eğitim anlayışına yeni değerlerin eklenmesiyle sonuçlanır. Sofistik eğitimin popüler hâle gelmesiyle konuşma ve ikna sanatı, bireysellik, rölativizm gibi konular *paideia* içinde yer bulur. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi ünlü filozoflar ise felsefeyi derinlemesine inceleyerek entelektüel gelişmeye vurgu yapar ve açtıkları felsefe okullarında bu anlayış çerçevesinde gençler yetiştirirler. Hellenistik ve Roma İmparatorluk Dönemi'nde ise *paideia* kavramı daha yaygın, çeşitli ve kurumsal bir hâle gelir. Farklı kültürlerin etkileşimiyle eğitimde felsefe, edebiyat, matematik, geometri, etik, siyaset, müzik gibi çeşitli disiplinler ön plana çıkar. Felsefenin doğdu topraklar yüzyıllar sonra Roma İmparatorluk Dönemi'nde eğitimin önemli merkezi haline gelir. Anadolu'daki birçok kentin eğitim merkezi olarak ön plana çıktığı görülür.

Antik Yunan eğitim sisteminin toplumsal, siyasi ve kültürel değişimlere uyum sağlayarak farklı dönemlerde farklı yaklaşımlarla şekillendiği ve geliştiği görülür. Eğitim, bireyin fiziksel gelişiminden ahlaki değerlere, vatandaşlık bilincinden entelektüel gelişmeye kadar geniş bir yelpazede şekillenir. Toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim sisteminin değiştiği, kendini yenilediği tespit edilir. Arkaik Dönem'de müzik ve atletizmin öne çıktığı eğitim yaklaşımı, Klasik ve Hellenistik Dönem'de etik değerleri ve entelektüel gelişimi kapsayan, ahlaki meziyetleri kazandırmaya amaçlayan bir sisteme evrilir. Roma İmparatorluk Dönemi'nde ise *paideia*, Yunan kültürünün Roma toplumuyla birleşmesiyle farklı boyut kazanır ve evrensel bir nitelik kazanır. Roma İmparatorluğunun soylu sınıfının Yunan kültürüne karşı beslediği büyük hayranlık Yunan eğitim sisteminin benimsenmesine ve bu eğitim sisteminin geniş sınırlara yayılmasına yol açar. Bu dönemde *paideia* daha kurumsallaşır ve Roma toplumunun entelektüel ve elit kesimleri arasında popüler hâle gelir. Özellikle Roma aristokrasisi, çocuklarının *paideia* yoluyla bilgi, ahlak ve etik değerlerle donatılmasına büyük önem verir.

Antikçağ Yunan eğitim sistemi aynı zamanda çeşitli eğitim kurumlarını içerir. Klasik ve Hellenistik Dönem'de çocuklar beş ya da altı yaşına kadar ailelerinin gözetiminde evde eğitimlerini alırken, yedi yaşından sonra okuma yazma, ezber, dans, müzik ve bedensel eğitimin alınmaya başlandığı *palaestra* ya da *gymnasiona* giderler. Özellikle Hellenistik Dönem'de *gymnasionlar* kentlerin önemli eğitim kurumları olarak ön plana çıkarlar. Klasik Dönem'de sofistlerin tarih sahnesinde yer almasıyla ücretli öğretmenlik başlar. Bu şekilde tarihte özel eğitim ve özel okullar da açılmış olur. Genelde belli bir yaşa gelmiş, *gymnasionda* temel eğitimi tamamlayan gençler daha üst bir eğitim yani yükseköğrenim almak için kentlerdeki ünlü sofist, retor ve filozofların okullarına giderek eğitimlerine devam ederler. Atina'da Platon Akademia'sı ve Aristoteles Lykeion'u, İskenderiye'deki Kütüphane ve dönemin sofist, retor,

filozoflarının açtığı okullar gibi kurumlar entelektüel gelişimin teşvik edildiği ve bilgi birikiminin paylaşıldığı önemli yerler haline gelirler. Roma İmparatorluk Dönemi'nde Anadolu'daki Ephesos, Smyrna, Pergamon gibi kentler eğitimin popüler merkezleri hâline dönüşürler. Roma ve Yunan ana karasından birçok genç bu kentlere gelerek entelektüel ve düşünsel becerilerini geliştirecek eğitimi almak için birbirleriyle yarışır. Etkili konuşma ve iletişim becerilerini geliştirme sanatı söylevin vatandaşlık görevlerini yerine getirmede önemli ayrıcalıklar sağlaması bu eğitimi cazip hâle getirir. Soylu sınıf, elit bir kimlik oluşturmak, kentlerde, imparatorlukta önemli görevler üstlenmek ve ön plana çıkmak amacıyla entelektüel eğitime önem verir. Özel öğretmenler ve filozofların okullarında eğitim alarak toplumsal prestijlerini güçlendirmeyi amaçlarlar.

Antik Yunan eğitim sisteminin eril öğeler üzerinde kurulduğu görülür. Antik Yunan toplumlarının yapısı ataerkil inşa edildiği için eğitim sistemleri de aynı bakış açısıyla oluşturulur ve gelişir. Kadınlar kamusal hayattan uzak tutuldukları için eğitimleri erkeklerinkine göre daha sınırlı olur; çünkü Antik Yunan dünyasında eğitim iyi bir yurttaş olmayı sağlayacak yetenekleri kazandırmayı hedefler. İyi yurttaş gerektiğinde düşmanlara karşı ülkesini cesurca savunmalı, kentin yönetim işlerine aktif katılmalı, kamusal hayatta gerekli sorumlulukları yerine getirmelidir; ancak kadınlar kamusal hayattan ve kamusal hayatı ilgili her türlü iş ve sorumluluktan dışlandıkları için bu tarz konularda bir eğitim almaları da gerekli görülmez ve uygun bulunmaz. Bundan dolayı da erkeklerin sahip olduğu eğitimden mahrum bırakılırlar. Kadınların eğitimleri toplumsal hayatta onlardan beklenen ya da onlar için uygun görülen toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde şekillenir. Kadınların sorumlulukları ve statüleri haneyle sınırlı kaldığından eğitimleri de haneyi ilgilendiren ev işleri ve aile yönetimi gibi sorumlulukları yerine getirecek meziyetleri kazanmalarına yönelik düzenlenir. Bu eğitim de genellikle annelerinin gözetimi altında evde gerçekleşir. Bazı kadınlar daha şanslı olup felsefe, edebiyat, müzik gibi eğitimleri almayı başarırlar. Bunun yanı sıra eğitimin pahalı olmasından dolayı Yunan eğitiminin imkânlarına belli bir ekonomik seviyede olan ailelerin erkek çocukları erişebilir. Kadınlar, köleler ve alt sınıflar eğitimden dışlanır ve mahrum bırakılırlar. Eğitim hakkının sadece erkekleri kapsaması, kadınların ve kölelerin bu sistemden dışlanması Antik Yunan eğitiminin, modern eğitim sistemlerinin kapsayıcılık, eşitlik ve fırsat eşitliği ilkeleriyle uyuşmadığını gösterir; ancak Antik Çağ Yunan eğitiminin bugünün eğitim sistemlerine ve düşünce yapısına büyük bir etki yapmış olduğu da inkâr edilemez. Öğrencilerin bireysel potansiyellerini gerçekleştirmek, bilgi ve felsefeyi teşvik etmek, eleştirel düşünme ve analitik becerileri geliştirmek gibi hedefleri benimser.

Sonuç olarak Antik Çağ Yunan eğitimi, entelektüel ve fiziksel gelişimi teşvik eden, ahlaki değerleri vurgulayan, sanat ve estetik değerlerin benimsendiği bir sistem kurmayı başarır; felsefe ve bilim alanında ortaya çıkan düşünsel ve entelektüel gelişmelerin vatani olarak modern toplumun temelini oluşturur.

Kaynakça

Antik Kaynaklar

- Aristot. *Eth. Eud.*(=Aristoteles, *Ethica Eudemia/ἠθικῶν Εὐδημίῳν*)
Aristoteles (1884). *Ethica Eudemia, Aristotelis ethica Eudemia* 1214a1-1249b25 (Ed. F. Susemihl). Leipzig: Teubner.
Aristoteles (1999). *Eudemos'a Etik* (çev. S. Babür). Ankara: Dost Yayınları.
- Aristot. *Meta.* (=Aristoteles, *Metaphysika/τῶν μετὰ τὰ φυσικά*)
Aristoteles (1924). *Metaphysica, Aristotle's metaphysics, vols.2* (Ed. W.D. Ross). Oxford: Clarendon Press
Aristoteles (1996). *Metafizik* (çev. A. Arslan). İstanbul: Sosyal Yayınları.

- Aristot. *Pol.* (=Aristoteles, *Politica*/Πολιτικά)
Aristoteles (1957). *Aristotelis Politica*, Ed. D. Ross, Oxford: Clarendon Press.
Aristotle (1959). *Politics* (Ed. H Rackham), London: Harvard University Press.
- Cass. Dio (=Cassius Dio, *Historiae Romanae*)
Cassius Dio (1895). *Historiae Romanae* (Ed. U. P. Boissevain). Berlin: Weidmann.
Cassius Dio (1955). *Dio's Roman History V* (Ed. E. Cary ve H. B. Foster). Londra: Harvard University Press
- Diog. Laert. (=Diogenes Laertios, *Vitae Philosophorum*)
Diogenes Laertius (1966). *Vitae Philosophorum, Diogenis Laertii vitae philosophorum, vols.2* (Ed. H. S. Long). Oxford: Clarendon Press.
Diogenes Laertios (2010). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri* (çev. C. Şentuna). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gai. Ruf. *Dissert.* (=Gaius Musonius Rufus, *Dissertationum a Lucio digestarum reliquiae*)
Gaius Musonius Rufus (1947). *Dissertationum a Lucio digestarum reliquiae: The Roman Socrates* (Ed. C. E. Lutz). New Haven: Yale University Press
- Hdt. *Hist.* (=Herodotos, *Historiae*)
Herodotos (1954). *Historiae, Herodote Histoires vols. 9* (Ed. Ph. E. Legrand). Paris: Les Belles Lettres.
- Herod. *Mim.* (=Herodas, *Mimiambi*).
Herodas (1971). *Mimiambi* (Ed. I.C. Cunningham). Oxford: Clarendon Press.
- Hom. Il. (=Homeros, *Ilias*)
Homeros (1931). *Ilias, Homeri Ilias, vols. 2-3* (Ed. T. W. Allen). Oxford: Clarendon Press.
Homeros (2004). *İlyada* (çev. A. Erhat ve A. Kadir). İstanbul: Can Yayınları.
- Hom. Od. (=Homeros, *Odyseia*)
Homeros (1962). *Odyseia, Homeri Odyseia* (Ed. P. Mühlh). Basel: Helbing et Lichtenhahn Verlag.
Homeros (2003). *Odyseia* (çev. A. Erhat ve A. Kadir). İstanbul: Can Yayınları.
- Iambl. *v.P.* (=Iamblikhos, *De vita Pythagorica*)
Iamblchus (1937). *De vita Pythagorica, Iamblichi de vita Pythagorica liber* (Ed. U. Klein). Leipzig: Teubner.
- Isokr. *Antid.* (=Isokrates, *Antidosis*)
Isokrates (1942). *Antidosis (orat. 15), Isocrate Discours vol. 3* (Ed. G. Mathieu). Paris: Les Belles Lettres.
- Ksen. *Lak. Pol.* (=Ksenophon, *Lakedaimoniōn Politeia*/Λακεδαιμονίων Πολιτεία).
Ksenophon (1920). *De republica Lacedaemoniorum, Xenophontis opera omnia vol. 5*, (Ed. E. C. Marchant). Oxford: Clarendon Press.
- Lukian. *Fug.* (=Lukianos, *Fugitivi*)
Lucianus (1936). *Fugitivi, Lucian, vol. 5* (Ed. A. M. Harmon). Cambridge: Harvard University Press.
- Lukian. *Somn.* (=Lukianos, *Somnium sive vita Luciani*/περὶ τοῦ ἐνυπνίου ἤτοι βίος Λουκιανοῦ).
Lucianus (1960). *Lucian vol. III* (Ed. A. M. Harmon, (The Loeb Classical Library in Eight volumes III). Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- Lukian *VH.* (=Lukianos, *Verae Historiae*)
Lucianus (1972). *Verae Historiae, Luciani opera vol. 1* (Ed. M.D Macleod). Oxford: Clarendon Press.
- Paus. (=Pausanias, *Periegesis tes Hellados*)
Pausanias (1903). *Graeciae descriptio, Pausaniae Graeciae descriptio vols.3* (Ed. F. Spiro). Leipzig: Teubner.
- Philostr. *VS.* (=Philostratos, *vitae sophistarum*/βίοι σοφιστῶν).

- Philostratus (1871). *Vitae sophistarum, Flavii Philostrati Opera II* (Ed. C. L. Kayser). Leipzig: Teubner
- Philostratus (1961). *Philostratus and Eunapius, Lives of the Sophists* (Ed. W. C. Wright). Cambridge 1961.
- Phot. *Lex.* (=Photios, *Lexicon/Φωτίου τοῦ πατριάρχου λέξεων συναγωγή*).
Photius (1822). *Lexicon* (Ed. R. Porson). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plat. *Leg.* (=Platon, *Leges/Νομοί*)
Plato (1907). *Leges, Platonis opera vol. 5* (Ed. J. Burnet). Oxford: Oxford University Press.
Plato (1961). *Laws* (Ed. R. G. Bury). London: Harvard University Press.
- Plat. *Lys.* (=Platon, *Lysis*)
Plato (1903). *Lysis, Platonis opera, vol. 3.* (Ed. J. Burnet). Oxford: Oxford University Press.
- Plat. *Prot.* (=Platon, *Protagoras*)
Plato (1903). *Protagoras, Platonis opera vol. 3* (Ed. J. Burnet). Oxford: Oxford University Press.
Platon (2001). *Protagoras* (çev. N. Ş. Kösemihal). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Plat. *Resp.* (=Platon, *De re publica/πολιτεία*)
Plato(1902). *Respublica, Platonis opera vol. 4* (Ed. J. Burnet). Oxford: Oxford University Press.
Platon (1992). *Devlet* (çev. S. Eyüpoğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Remzi Kitabevi.
Platon (2007). *Devlet* (çev. H. Demirhan). Ankara: Palme Yayınevi.
- Plat. *Tim.* (=Platon, *Timaios*)
Plato (1902). *Timaeus, Platonis opera vol. 4* (Ed. J. Burnet). Oxford: Oxford University Press.
Plato (1925). *Plato in Twelve Volumes, vol. 9* (Ed. W. R. M. Lamb). Cambridge ve London: Harvard University Press.
- Plut. *Amat.* (=Plutarkhos, *Amatorius*)
Plutarchos (1938). *Amatorius (748e-771e), Plutarchi moralia, vol. 4* (Ed. C. Hubert). Leipzig: Teubner.
- Plut. *Mor.* (=Plutarkhos, *Moralia/Ἠθικά*)
Plutarchos (1928). *Moralia (Conjugalia praecepta 138a-146a) vol. 2.* (Ed. F.C. Babbitt). Cambridge: Harvard University Press.
- Poll. *Onom.* (=Pollux, *Onomasticon Libri/Ὀνομαστικόν*)
Pollux (1967). *Pollucis Pollucis Onomasticon Libri I-X* (Ed. E. Bethe). Stuttgart: Teubner.
- Sen. *Dial.* (=Seneca, *Dialogi*)
Seneca (1977). *Annaeus Seneca iunior. Dialogi, L. Annaei Senecae Dialogorum Libri Duodecim* (Ed. L. D. Reynolds). Oxford: Clarendon Press.
- Soph. *Ai.* (=Sophokles, *Aias*)
Sophocles (1958). *Ajax, Sophocles vol. 2* (Ed. A. Dain ve P. Mazon). Paris: Les Belles Lettres.
- Suda (=Suda/Suidas *Lexicon/Λεξικόν*)
(1928-1935). *Lexicon, Suidae Lexicon* (Ed. A. Adler). Leipzig: Teubner.
- Suet. *Ves.* (=Suetonius, *De Vitea Caesarum*)
C. Suetonius Tranquillus (1908). *De Vita Caesarum, C. Suetoni Tranquilli Opera. vol. 1* (Ed. M. Ihm). Leipzig: Teubner.

Modern Kaynaklar

- Ada, S. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akar, B. (2022). Sokratik *Paideia* ve Atinalı Gelenekçiler (Ed. M. Günay), *Antik Çağdan Günümüze Eğitim Felsefesi Tartışmaları*. Ankara: Sentez Yayınları, 81-95.
- Akgün Kaya, E. (2023). Antik Yunan Edebî Eserlerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini: Kadınlık Kimliği ve İdeal Kadın İmgesi. *MJH*, XIII, 27-42.
- Akgün Kaya, E. (2022). II. Sofistik Dönem, Philostratos, Bioi Sophistōn (Sofistlerin Yaşamı): Klazomenaili Sofist Skopelianos. *Sofist*, 4, 113-133.

- Akgün Kaya, E. (2021). Eskiçağ Yunan Felsefesinde Kadın Filozoflar: Takip ettikleri Felsefe Okulları ve Sosyal Konumları. (Eds. N. E. Akyürek Şahin, F. Onur & M. E. Yıldız). *Akron 19: Eskiçağ Yazıları* 15. Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları, 115-160.
- Akgün Kaya, E. (2016a). *Anadolu'da II. Sofistik Dönem: Sofist, Retor ve Filozofların Kamusal Alandaki Etkinlikleri* (Doktora Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Akgün Kaya, E. (2016b). Roma İmparatorluk Dönemi nde Anadolu daki Sofistlerin-Retorların Sınıfsal Özellikleri ve Toplumsal Yaşamdaki Etkileri. *Cedrus*, IV, 261-285.
- Akgün Kaya, E. (2015). Filozof (Φιλόσοφος), Sofist (Σοφιστής), Retor (Ῥήτωρ): II. Sofistik Dönem'de Sınıflandırma Problemi. *MJH*, V (2), 1-15.
- Anagnostopoulos, G. ve Santas, G. (2018). *Democracy, Justice, and Equality in Ancient Greece: Historical and Philosophical Perspectives*. Cham: Springer.
- Avotins, I. (1975). The Holders of the Chairs of Rhetoric at Athens. *HSPH*, 79, 313-324.
- Aydın, H. (2008). Sokrates in Felsefesi Işığında Sokratik Yönteme Analitik Bir Yaklaşım. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4 (16), 1-8.
- Aytaç, K. (1972). *Avrupa Eğitimi Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonuna Kadar*. Ankara: Doğu-Batı.
- Bilgiç, E. (2014). Epigrafik Veriler Işığında Antikçağ Anadolu'sunda Eğitim. *Cedrus*, II, 323-338.
- Blanck, H. (1999). *Eski Yunan ve Roma'da Yaşam* (çev.: İ. Tanrıkut). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Blanck, H. (2000). *Antikçağda Kitap* (çev.: Z. A. Yılmaz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bowersock, G. W. (1965). *Augustus and the Greek World*. Oxford: Clarendon Press.
- Bowersock, G. W. (1969). *Greek Sophists in the Roman Empire*. Oxford: Clarendon Press.
- Carey, C. (2017). *Democracy in Classical Athens*, Second Edition. London, Oxford: Bloomsbury.
- Chaniotis, A. (2004). Epigraphic Evidence for the Philosopher Alexander of Aphrodisias. *BICS*, 40, 78-81.
- Christesen, P. (2012). Athletics and Social Order in Sparta in the Classical Period. *Classical Antiquity*, 3 (2), 193-255.
- Christesen, P. (2014). Sport and Society in Sparta, Epic (Eds. P. Christesen & D. G. Kyle). *A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity*. Chichester: Blackwell, 146-158.
- Christes, J. (2004). Education (Eds. H. Cancik & H. Schneider), *Brill's New Pauly: Encyclopaedia of the Ancient World, Cyr-Epy*. Leiden and Boston: Brill, 815-25.
- Çelebi, B. (2021). *Eskiçağ'da Kadın: Toprak Altındaki Kadının Sessiz Çığlığı*. İstanbul: Urzeni Yayınevi.
- Çelgin, G. (2011). *Eski Yunanca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çığır Dikyol, D. (2016). Antik Yunan'dan Bir Eğitim Modeli: Sparta, *MJH*, VI (2), 189-207.
- Davidson, T. (2008). *Greklere Eğitim Düşüncesi* (çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Deslauriers, M. (2012). Women, Education, and Philosophy (Ed. S. L. James & S. Dillon). *A Companion to Women in the Ancient World*. Oxford: Blackwell, 343-353.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Dürüşken, Ç. (2001). *Antik Çağda Doğan Bir Eğitim Sistemi: Rhetorica, Roma'da Rhetorica Eğitimi*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat.
- Erkızan, H. N. (2012). *Aristoteles Yazıları, Etik ve Politika Üzerine*. Ankara: Sentez Yayınları.
- Festugiere, A. J. (1956). *Epicurus and His Gods* (çev. C. W. Chilton). Cambridge and Massachusetts: Harvard University Press.
- Forbes, C. A. (1945). Expanded Uses of the Greek Gymnasium. *Classical Philology*, XL (1), 32-42.

- Forsdyke, S. (2005). *Exile, Ostracism, and Democracy: The Politics of Expulsion in Ancient Greece*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Gleason, M. (1995). *Making Men: Sophists and Self-Representation in Ancient Rome*. Princeton: Princeton University Press.
- Griffith, M. (2015). The Earliest Greek Systems of Education (Ed. W. M. Bloomer). *A Companion to Ancient Education*. Chichester: Blackwell, 26-60.
- Günay, M. (2022). Eğitim Felsefesinin Problemleri (Ed. M. Günay). *Antik Çağdan Günümüze Eğitim Felsefesi Tartışmaları*. Ankara: Sentez Yayınları, 23-35.
- Hahn, J. (1989). *Der Philosoph und die Gesellschaft: Selbstverständnis, Öffentliches Auftreten und Populäre Erwartungen in der Hohen Kaiserzeit*. Stuttgart: F. Steiner Verlag Wiesbaden Publisher.
- Hawley, R. (1994). The Problem of Women Philosophers in Ancient Greece (Eds. L. J. Archer, S. Fischler & M. Wyke). *Women in Ancient Societies: An Illusion of the Night*. London: Macmillan, 70-87.
- Hesk, J. (2000). *Deception and Democracy in Classical Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaeger, W. (1946). *Paideia: the Ideals of Greek Culture, Vol. I: Archaic Greece the Mind of Athens* (çev. G. Highet). Oxford: Basil Blackwell.
- Jaeger, W. (1947). *Paideia: the Ideals of Greek Culture, Vol. II: In Search of the Divine Centre* (çev. G. Highet). Basil Oxford.
- Jaeger, W. (1986). *Paideia: the Ideals of Greek Culture, Vol. III: The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato* (çev. G. Highet). Oxford: Basil Oxford.
- Jones, A. H. M. (1998). *The Greek City from Alexander to Justinian*. Oxford: Clarendon Press.
- Kalaycı, N. (2015). Daimon'dan Eudaimonia'ya: Aristoteles'te Mutluluk. *Cogito*, 77, 257-275.
- Kennell, N. M. (1995). *The Gymnasium of Virtue: Education and Culture in Ancient Sparta*. Chapel Hill and London: University of North Carolina Press.
- Kyle, D. G. (2014). Greek Female Sport Rites, Running, and Racing (Eds. P. Christesen & D. G. Kyle). *A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity*. Chichester: Blackwell, 258-275.
- Külahlı, N. (2022). *Antik Yunan Eğitiminde Kadın*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Macleod, R. (2006). *İskenderiye Kütüphanesi: Antik Dünya'nın Öğrenim Merkezi* (çev. E. Böke). Ankara: Dost Yayınları.
- Marrou, H. I. (1964). *A. History of Education in Antiquity* (trans. G. Lamb). New York: The New American Library.
- Nijf, O. (2004). Athletics and Paideia: Festivals and Physical Education in the World of the Second Sophistic (Ed. B. E. Borg). *Paideia: The World of the Second Sophistic*. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 203-227.
- Noddings, N. (2020). Eğitim Felsefesi (çev. R. Çelik). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oehler, J. (1912). Gymnasium (Eds. G. Wissowa & W. Kroll). *Paulys Real-Encyclopedie der Classischen Altertums Wissenschaften VII, 2*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Buchhandlung, 2004-2026.
- Oliver, J. H. (1983). *The Civic Tradition and Roman Athens*. Baltimore and London: Hopkins University Press.
- Önal, M. (2006). Sokrates'e Göre Erdem ve Erdem Eğitimi. *Felsefe Dünyası*, 44, 133-145.
- Özlem Ayaçlar, P. (2005). *Yazıtlar ve Antik Kaynaklar Işığında Batı Anadolu'da Entelektüeller*. İstanbul: Ege Yayınları.

- Perry, T. P. J. (2014). Sport in the Early Iron Age and Homeric Epic (Eds. P. Christesen & D. G. Kyle). *A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity*. Chichester: Blackwell, 53-67.
- Petermandl, W (2014). Growing up with Greek Sport: Education and Athletics (Eds. P. Christesen & D. G. Kyle). *A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman Antiquity*. Chichester: Blackwell, 236-245.
- Puech, B. (2002). *Orateurs et Sophistes Grecs Dans Les Inscriptions D'époque Impériale*. Paris: Librairie Philosophique Vrin.
- Powell, A. (2015). Spartan Education (Ed. W. Martin Bloomer). *A Companion to Ancient Education*. Malden and Oxford: Blackwell, 90-111.
- Robb, K. (1994). *Literacy and Paideia in Ancient Greece*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, E. W. (2007). The Sophists and Democracy Beyond Athens. *Rhetorica* XXV(1), 109–122.
- Steen, J. (2008). *Verse and Virtuosity: The Adaptation of Latin Rhetoric in Old English Poetry*. Toronto: Toronto University Press.
- Scholz, P.& Kah, D. (2004). *Das Hellenistische Gymnasion*. De Gruyter: Akademie Verlag.
- Şahin, Ç. (2019). Eğitim ve Temel Felsefe Akımları (Ed. R. Y. Kınca). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 43-71.
- Tağman, S. E. (2019). Presokratiklerin Bilim Anlayışı Üzerine Çağdaş Bilim Felsefesi Bağlamında Bir İnceleme. *FLSF*, 28, 305-318.
- Wolfsdorf, D. (2015). Sophistic Method and Practice (Ed. W. M. Bloomer). *A Companion to Ancient Education*. Chichester, 63-76
- Wolt, D. (2022). *Phronêsis and Kalokagathia* in Eudemian Ethics VIII.3. *Journal of the History of Philosophy*, 60(1), 1–23.
- Yaraş, A. (1997). Antik Çağın En Önemli Eğitim Kurumu: Gymnasionlar. *Türk Arkeoloji Dergisi* XXXI, 237-253.
- Yazgan, A. D. (2019). Felsefe İle İlgili Temel Kavramlar (Ed. R. Y. Kınca). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık,1-41.
- Yegül, F. K. (1992). *Baths and Bathing in Classical Antiquity*. Cambridge: Architectural History Foundation.
- Yıldız, N. (2003). *Kalıntılar ve Edebi Kaynaklar Işığında Antikçağ Kütüphaneleri*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Yılmaz, M. (2022). Eğitim İçin Felsefenin Gerekliği Üzerine (Ed. M. Günay). *Antik Çağdan Günümüze Eğitim Felsefesi Tartışmaları*. Ankara: Sentez Yayınları, 9-21.
- Yunis, H. (1996). *Taming Democracy: Models of Political Rhetoric in Classical Athens*. Ithaca and London: Cornell University Press.

42. Kutlu annenin çiçek dünyasındaki kutlu yansımaları¹

Aynur KOÇAK²

Merve GÜNALTAY BAŞAK³

APA: Koçak, A. & Günaltay Başak, M. (2023). Kutlu annenin çiçek dünyasındaki kutlu yansımaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 741-754. DOI: 10.29000/rumelide.1379216.

Öz

Sembol dünyası içinde güzellikleri, renkleri, narinlikleri ve kokularıyla çiçeklerin ön plana çıktığı görülür. Özellikle çiçekle kadın arasında ilişki kurulur ve çiçek, kadınla ilgili sembollerin vazgeçilmez bir unsuru olarak sanat ve edebiyatta dikkat çeker. Çok eski çağlardan bu yana insan hayatının önemli bir parçası olmasının yanında ritüellere eşlik eden çiçeğin kutsalla ilişkisi çeşitli akademik araştırmalarda özellikle vurgulanır. Mit dünyasında da tanrıçalarla ilişkilendirilen çiçek, daha sonra kutsal annenin bir sembolü olarak görülür. Geçişten bugüne kutsal olanı anmada önemli bir yeri olan çiçek tek tanrılı dinlerde de yerini koruyarak kadınla ilişkilendirilir. Hristiyanlıkta “Tanrı doğuran” yani “Theotokos” olarak nitelenen Meryem Ana, ona atfedilen özellikler doğrultusunda çiçek dünyasının merkezinde yerini alır ve özellikle çiçeklerle birlikte anılır. Meryem Ana ile ilgili anlatılarda çiçek sembolüne sıkça rastlanır. Kaynaklarda onun fiziksel görünüşü hakkında bilgilere yer verilirken doğanın eşsiz güzelliklerinden olan çiçeklerle bedeninin bazı bölümleri özdeşleştirilir. Onun saçları, teni, elleri ya da parmaklarının narinliğinden bahsedilirken çiçeklerden örnekler verilir. Meryem Ana ile ilgili anlatılarda karşılaşılan çiçeklerden; zambak, gül, lale, menekşe, nilüfer, kadife çiçeği, hanımeli ve sarmaşık geleneksel uygulamalarda da dikkat çeker. Bu çiçekler bazen Meryem Ana tarafından gerçekleştirilen bir mucizeye eşlik ederken bazen de bir damla gözyaşıyla birlikte yası ifade eder. Bu çalışmada kutsal anneye layık görülen çiçeklerle, bu çiçeklerin Meryem Ana’ya ait hangi özellikleriyle nasıl bir bağlantı kurulduğu yansıttığı değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Meryem Ana, sembol, çiçek, anne

Blessed reflections of the blessed mother in the flower world

Abstract

In the world of symbols, flowers come to the foreground with their beauty, colours, delicacy and fragrance. In particular, a relationship is established between flowers and women, and the flower draws attention in art and literature as an indispensable element of symbols related to women. In addition to being an important part of human life since ancient times, the relationship of the flower, which accompanies rituals, with the sacred is emphasised in various academic studies. The flower, which is also associated with goddesses in the world of myth, is later seen as a symbol of the holy mother. The flower, which has an important place in commemorating the sacred from the transition

¹ Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Biriminde “SDK-2023-5876” numara ile desteklenen ve aynı adı taşıyan “Karamanlıca Hz. Meryem Kitabı Üzerine Kültürel Bir İnceleme” başlıklı Doktora Tezi’nden üretilmiştir.

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), nurkocak@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9555-1088 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.08.2023-kabul tarihi: 19.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379216]

³ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), m.gnlty@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0140-6307

to the present day, preserves its place in monotheistic religions and is associated with women. In Christianity, the Virgin Mary, who is described as "Deiparous" or "Theotokos", takes her place at the centre of the flower world in line with the characteristics attributed to her and is especially commemorated with flowers. The flower symbol is frequently encountered in narratives about the Virgin Mary. While the sources include information about her physical appearance, some parts of her body are identified with flowers, which are among the unique beauties of nature. When talking about the delicacy of her hair, skin, hands or fingers, examples of flowers are given. Among the flowers encountered in the narratives about the Virgin Mary; lily, rose, tulip, violet, lotus, marigold, honeysuckle and ivy also draw attention in traditional practices. While these flowers sometimes accompany a miracle performed by the Virgin Mary, sometimes they express mourning with a drop of tear. In this study, it will be evaluated how these flowers reflect the connection between the flowers deemed worthy of the holy mother and the characteristics of the Virgin Mary.

Keywords: Virgin Mary, symbol, flower, mother

Giriş

İnsanın varoluş yolculuğunda kendini ifade etme biçimlerinden biri sembollerdir. Sembollerin, insanoğlunun düşüncesi, evren hakkında tasavvuru, sahip olduğu inanç dünyası ile hayat tarzı özelinde temel bilgiler bulunduran bir tohum vazifesi gördüğü söylenebilir. Ekilen bir tohum olarak düşünüldüğünde semboller, anlam dünyası ya da geleneğe bağlı olarak farklı koku ve renklerdeki çiçekler gibidirler. Çeşitli kültür ortamlarında filizlenen bu çiçekler artık ilk formlarından evrilerek tamamen farklı bir mana dünyasına aittirler (Yılmaz, Fürkan, 2019: 233). Pek çok sembol içinde güzellikleri, renkleri, narinlikleri, kokuları ve diğer yönleriyle çiçeklerin mit dünyasından günümüze çeşitli oluşumları yönüyle ön plana çıktığı görülür. Hoş koku ve görünümüleriyle dikkati çekerek yaşamın her alanında kendilerine yer edinen çiçekler sevinçlerin, hüznünlerin, kazançların, kayıpların, aslında tamamıyla hayatın içerisinde baş roledir. Yaşamın "arzu nesnelere"nden (Koçak, 2009: 2) biri olan çiçeğin güzelliğine bakan kimse, onun taç yapraklarındaki renklerde hayatın kendisini görür.

Doğada çeşitli özellikleriyle çiçek ve kadın arasında sıklıkla bir ilişki kurulur. Mit dünyasında anneyle eş tutulan doğanın içinde çiçek de kadınla ilgili sembollerin vaz geçilmezi olarak dikkat çeker. Çiçeğin özellikle ritüellere eşlik etmesi de onun kutsalla ilişkisi yönünden dikkate değerdir. Antik Yunan döneminde kadınlar tanrıçanın, onların kalplerine dokunabilmesi için kendilerini ondan gelecek güce hazırlar ve gizli bir ayin gerçekleştirirler (Mascetti, 1990: 124). Çiçek, Taoist geleneğinde ise aydınlanmanın en yüksek aşamasını temsil eder. Bu da başın tepesinden büyüyen altın bir çiçek olarak resmedilir. Yine Taoist gelenekte çiçeklerin şekilleri de önemlidir. Taç yaprakları güneşten gelen ışıkları karşılar gibi dışa doğru çıkıntı yaparsa bu çiçekler güneşle ve dünyanın, evrenin ya da bilincin merkezi fikriyle ilişkilendirilirler⁴.

Çiçeğin oluşumu, şekli, rengi ve kokusu özellikle kutsalla bağlantılı ve sembolik yönlü anlatılar olan mitoslarda, yüce varlıklar arasında tanrıçalara uygun görülmüştür. Yunan mitolojisinde batı rüzgâr tanrısı Zephyrus ile evli olan Chloris adında bir çiçek tanrıçası vardır. Roma mitolojisinde yine bir tanrıça çiçekle özdeşleştirilir, tanrıça Flora adını alır ve her yıl "Floralia" olarak bilinen bir kutlamayla onurlandırılır. Sıklıkla çiçek tutarken ya da çiçek saçarken resmedilen bu tanrıçanın çiçek taç görüntüsü Roma dönemi sikkelerinde yer alır⁵. Azteklerin ise "dik duran çiçek" anlamına gelen

⁴ <http://www.mythencyclopedia.com/Fi-Go/Flowers-in-Mythology.html> (07.03.2023)

⁵ <http://www.mythencyclopedia.com/Fi-Go/Flowers-in-Mythology.html> (02.02.2023)

Xochiquetzal adında bir cinsellik ve doğurganlık tanrıçası olduğu bilinir Tanrıça, elinde bir buket çiçek taşır ve saçına çiçekten bir çelenk takar. Günümüze ulaşan Aztek şiirlerinde, Azteklerin, çiçekleri hem yaşamın hem de ölümün sembolü olarak kabul ettikleri görülür (Narçın, 2010: 101). Antik Yakın Doğu mit dünyasına bakınca da çiçekler ve tanrıçalar arasında kurulan bağ dikkat çeker. Örneğin zambak, yaratılış ve bereket tanrıçası, aynı zamanda bakire Astarte şeklinde anılan İştar'la ilişkilendirilir.

Hristiyanlığın ilk dönemlerinden itibaren kilise sembollerden istifade eder. İlk Hristiyan toplumunda ise insanlar inançlarını gizlemek için sembollerini zaman zaman koruyuculukları için kullanırlar (Haig, 1913: 9). Duygu ve düşünceleri temsil etme ya da koruma gibi özelliklere sahip olan semboller *Eliade*'ye göre, yalnızca objektif bir sahiciliği yansıtmaz, köklü ve derin manaları da barındırır (2003: 113). Hristiyanlık içerisindeki sembollerin anlam ve amaçlarının yorumlanması da bu bağlamda yapılabilir. Çünkü dinlerde bulunan semboller bilhassa, kutsal ifade etmek ya da ona ulaşmak amacıyla kullanılırlar. Hristiyanlıkta semboller mesajlarla doludur ve amaçları kozmik ritimler ile kutsala ulaşmaktır (Atasağun, 1996: 10). Kutsal olana ulaşmak için kullanılan semboller, dua esnasında dua edene eşlik eder. Bu, bazen bir haç olurken bazen de bir çiçek olur.

Kutsal olanı anmada önemli bir yeri olan çiçeğin tek tanrılı dinlerde de yerini koruyarak kadınla ilişkilendirildiği görülür. Hristiyanlıkta “tanrı doğuran” olarak nitelenen Meryem Ana da ona atfedilen özellikler doğrultusunda çiçek dünyasının merkezinde yerini alır. Hz. Meryem, Kur'an-ı Kerim'de kendi adıyla zikredilen tek kadındır ve otuz dört âyette ondan bahsedilir. Meryem Ana'nın sembollerinin kökleri toprak anaya kadar uzanır ve bu bereketli bahçede tohumlar, çiçekler ve ağaçlar onu temsil eder. *Jung*'a göre, Meryem Ana, kolektif bilinçdışı kutsal anne arketipinin önemli sembollerinden biridir. Bu arketip; Tanrı'nın annesi, tanrıça, “Bakire Meryem, gök, toprak, ay, doğum ve dölleme yeri olarak tarla, ağaç, kap biçiminde çiçek, rahim gibi çeşitlidir. Bunlara ek olarak, anne arketipi; iyi olan, bakıp büyüten, bilgelik, ruhsal yücelik, taşıyan, bereket ve besin kaynağı” gibi özelliklere sahiptir (2005: 121). “Anne arketipi, ilk olarak gelişen ve bireyin bütünleşme (kendilik) sürecinin en önemli parçası olan kısımdır” (Koçak ve Gürçay, 2017: 272). Tıpkı doğada tohumunu paylaşan ağaç ya da bitkiler gibi insan bedeni de annenin paylaştığı hücrelerin enerjisi ve bereketiyle şekillenip yetişir. “Anne; verimlilik, bereket sembolüdür. Karanlık, nemli, ıslak, gizemli... olanlar hep anneye aittir. Bu bağıntılı özellikler değişik sembollerde ortaya çıkar” (Koçak ve Mollaibrahimoğlu, 2009: 3). Yunan mitolojisinde ekinlerin tanrıçası Demeter gelincikle ilişkilendirilir. Demeter'in kızı Persephone Hades tarafından kaçırıldığı esnada topladığı çiçekler gelinciktir. Yaşlı bir anneyi temsil eden Demeter de başında ve elinde gelincik çiçekleriyle tasvir edilir. Çiçek ve anne arasında kurulan bir ilişki de Filistin gülü olarak adlandırılan çiçekte görülür. Filistin gülü, Fadime Ana, Havva Ana ya da Meryem Ana Otu olarak da adlandırılır. Bu bitkiye ait çiçekli ve beyaz kısımlar kurutulup istifade edilir. Anadolu'da bebeğini dünyaya getirecek olan anne adayının kolay doğum yapması için bu bitkiden yararlanır. Suya konulunca yaprakları yavaş yavaş açan bu çiçeğin Havva Ana'nın ellerini sembolize ettiği bilinir. Çiçek açıldıkça Havva Ana'nın da ona ellerini açacağı böylece hamile kadının da kısmetinin açılacağına inanılır (Gezgin, 2010: 86- 87).

Kaynaklarda Meryem Ana'nın fiziksel görünüşü hakkında bilgilere yer verilirken doğanın eşsiz güzellikleriyle de bedeninin bazı bölümleri özdeşleştirilir. Onun saçları, teni, elleri ya da parmaklarının narinliğinden örnekler verilir. Bunların özellikle çiçeklerle birlikte anıldığı göze çarpar. Belki de bu nedenle Meryem Ana ile özdeşleştirilen çiçekler verimlilik açısından bereketli, çok katmerli ve genellikle büyük yapraklıdır. Örneğin, Lous Gemminger'ın yazdığı “Mary's Flower” isimli kitapta, *Lotus corniculatus* “gazel boynuzu” olarak bilinen çiçek, Orta çağ Hristiyan inancından itibaren onun zarif

parmakları ile anılarak ismine “Our Lady’s finger” denmiştir⁶. Ayrıca *Skinner* da çiçekler ve efsanelerini kaleme aldığı eserinde “Cowslip” yani Çuha çiçeğinin Meryem Ana’nın eldiveni olarak adlandırıldığından söz eder (1911:22). Meryem Ana’ya edilen dualarda bazen onun bir heykelinin yanında sıralanan çiçekler bulunur. Bu çiçekler rastgele seçilmez ve o günün önemini ya da Meryem Ana’nın “bir olma” özelliğini simgeler. “The New Month of Mary” isimli kitabında *Kenrick*, Meryem Ana hakkında şunları kaleme alır:

Meryem Ana’nın oğlu kendisine layık olmayan bir Anneye sahip olamazdı. O, doğası gereği doğanın sunabileceği her şeye sahip olmalıydı, Tanrı onu lütfuyla ve sahip olabileceği her şey ile yaratmıştır. Bu nedenle, o bir zambak kadar güzel ve alımlıydı, yüzü ve kişiliği bir gül kadar tatlı ve minnettardı, ruhu ise yüzüne bir parlaklık veren ışık sayesinde görkemle parlıyordu (1904: 4).

Meryem Ana ile ilgili birçok anlatıda onun ışık saçtığından ve genellikle yüzünün parlaklığı dile getirilerek ince bir ruha sahip olduğu da sık sık vurgulanır. Onun bu güzelliğini ve parlaklığını temsil eden genellikle açık renkli çiçeklerdir. Bu çiçeklerde beyaz, sarı ya da pembenin açık tonları en çok göze çarpan renklerdir. Bu renklere sahip zambaklar hem itaat hem iffetin simgesidir. Bu çalışmada özellikle çiçekler Meryem Ana’nın manevi yönleri ve onun yası üzerinden değerlendirilecektir. Öncelikle saf anneden umudun annesine doğru bir eksenle ele alınacaktır.

Saf Anne: Zambak

Yaşam ve ölümü konu alan anlatılarda tutku ve bereketi de simgeleyen *liliaceae* familyasından olan zambak, beyaz, pembe, sarı, turuncu ve mor gibi renkleriyle dikkat çeken bir çiçektir. Zambak, yaklaşık 140 türe sahip olmasının yanında yaprakları itibarıyla gösterişli bir çiçektir⁷. Zambak başta olmak üzere birçok çiçeğin yağından istifade edildiği ve tedavi edici özellikleri için kullanıldığı da bilinir. 5000 yıl öncesine kadar uzanan Sümerli yazıtlarında da İran’daki Susa kenti etrafında zambak tarlalarının bulunduğu ve kentin adının buradan geldiği bilgiler arasındadır (Uzun, 1984: 73). Kaynaklarda, Mısırlıların cenaze törenlerinde çelenkler için özellikle zambak tercih ettikleri bilgisi yer alır (Wilson ve Mathew, 1980: 329). Öyle ki Eski Mısır’da zambağa gösterilen saygı sebebiyle ölümler gömülürken yanlarına zambak koyulurdu (Trinklein, 2014: 1-2). Çiçeklerin hayata bu denli dahil edilmelerinin sebebi düşünüldüğünde, insanlara verdikleri manevi haz ve yaşam enerjisine sundukları katkı sonucunda daima var oldukları kanısına varılabilir.

Zambaklar, mit ve efsanelerde sütü, kanı ve gözyaşını temsil eder. Hint, Mısır ve Alman gibi çeşitli mitolojilerde önemli bir sembol olarak görülen zambak, Yunan mitolojisinde yeryüzünde ilk olarak tanrıça Hera’nın göğsünden damlayan sütlerle filizlenir. Hristiyan efsanesinde ise bir ejderha, Aziz Leonard’ın kanını döker ve damlaların düştüğü yerde vadideki zambaklar yükselir (Reiss, 2013:11). Uzun bir muhalefeti temsil eden ve aşkta birleşen kırmızı zambak, psişenin güneş enerjisini, erkeksi enerjileri temsil ederken; beyaz zambak, güneşin yanıcı doğasına karşı çıkan ay ve dişili temsil eder (Aras, 2010:156). Hayatı ve yaratıcı gücü temsil eden Tanrıça Juno’nun amblemi bir zambaktır. Juno, sihirli zambağını kullanır ve oğlu Mars’a herhangi bir erkek yardımı olmadan hamile kalır. Böylece çiçek,

⁶ <https://angelusnews.com/faith/marys-flowers/>

⁷ Tarihi kayıtlara bakıldığında, Girit Uygarlığı döneminde Knossos’ta zambak yetiştiriciliğine rastlanır. Bu tarih milattan binlerce yıl öncesine tekabül eder. Milattan önce de insanlar çiçek yetiştirmeye ve bitkilerin dünyasına ilgi duymuşlardır. Yunanlılar ve Romalılar zambağı saflığın bir simgesi olarak görürler ve gelin ile damadı zambak ve buğday çelenkleriyle taçlandırarak temiz ve bereketli bir evliliğe işaret ederler (Skinner, 1911:151). Romalıların saray bahçelerinde sümbül, nergis gibi çiçeklerin yanında farklı amaçlar için zambak yetiştirdikleri bilgisine ulaşılır.

tanrıçanın kendi kendini dölleme gücünü temsil eder. Zambak, Meryem Ana'ya da hamile kalmasının bir sembolü olarak miras kalır (Walker, 1988: 426).

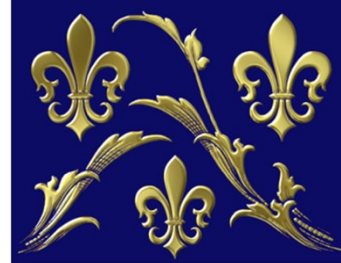
Eski Ahit içerisinde Yahudi halkının kurtuluşunu ve umudunu temsil etmesi sebebiyle birkaç defa zambaktan bahsedilir (Ruzzi ve Fabiani, 2018: 6-11). Kur'ân-ı Kerim'de Âl-i İmrân suresindeki 3/37 numaralı âyette Hz. Meryem "güzel bir bitki" olarak nitelendirilir ve ondan bir çiçek olarak bahsedilir. Ancak, bilhassa zambak çiçeğine benzetildiğine dair bir ibare bulunmaz. *Doğrul*'un "Ve onu pek güzel yetiştirdi." şeklinde tercüme ettiği âyet, bazı kaynaklarda "güzel bir çiçek gibi, güzel bir bitki gibi" olarak aktarılır (Şener, 2016: 83).

İffetli ve erdemli olmayı sembolize eden beyaz zambak, geçmişte birçok aziz ve azizenin sembolü olarak da kullanılmıştır. Zambağın, Meryem Ana ile özdeşleştirilmeden evvel tüm bâkir azizlere atfedildiği, bu azizlerin bir sembolü olduğu diğer bilgiler arasındadır (Ruzzi ve Fabiani, 2018:13). "Meryem Ana'nın Göğe Yükselişi" öğretisinin yayıldığı II. yüzyılda zambak çiçeği hakkında yapılan teolojik yorumların varlığı görülür. İnanişâ göre, Meryem Ana defnedildikten üç gün sonra mezarı ziyaret edildiğinde, güller ile beyaz zambakların büyük bir demet şeklinde boş bir mezarın üzerinde ortaya çıktıkları fark edilir (Coats, 1956: 125-126).

Hristiyan ikonografisi içerisinde yer alan ve zambak çiçeği motiflerinden olan "Fleur-de-Lis", üçlü birliği sembolize eder. Taç yapraklarının dünyevi ya da semavi bir anlamı olsa da asıl dikkat çekici olan pistilin baş kısmıyla ilgili kurduğu ilişkidir. Bu motifin üçgen kısmı kutsal üçlemenin üyeleri olan Baba, Oğul ve Kutsal Ruh ile ilişkilendirilir. Kutsal Üçleme doktrini arasında ilk kez bağlantı kurulur. Zambak sembolizmi XIV. yüzyıl Fransa'sına kadar süren bir gelenek olan çiçeğin fiziksel özelliklerine dayalı yorumuyla, Meryem Ana ile özdeşleştirilir (Hinkle, 199: 14). Sembolün alt kısmında yer alan ve kuşak şeklinde her iki tarafı da sarmalayan şerit Meryem Ana'yı temsil eder (Piercy, 2013: 15-18).



Resim 1: Fleur-de-Lis, dictionary of cambridge.



Resim 2: Dalları ve yaprakları ile Fleur-de-lis

Melek Cebrail tarafından Meryem Ana'ya hamile kalacağını bildirdiği "Müjde" olayı Hristiyan sanatının en çok kullanılan temalarından biridir. Bu hadisede Meryem Ana'nın saflığına atıfta bulunmak için beyaz zambak kullanılır. Ayrıca farklı anlatılarda Meryem Ana'nın evlenme sürecinde, Yusuf Peygamber'in elinde tuttuğu bir zambak vesilesiyle kalabalıklar içerisinde onu fark ettiği ve böylelikle onu seçtiğinden söz edilir (Ruzzi ve Fabiani, 2018: 12). Vadi zambağı ise kimi zaman çarmlıha gerilme ile bağlantılı şekilde Meryem'in gözyaşları olarak anılan ve "mutluluğa dönüş" anlamına gelen Mayıs bahar çiçeği olarak bilinir. IX. yüzyılın yas çiçekleri olan vadi zambakları, ölümü değil yaşamı kutlayan özgün düğün buketlerinde görülür (Reiss, 2013: 166). Hem mutlu hem de hüzünlü günlerde tercih edilen zambak rengi ve büyüklüğüne göre farklı anlamlar içerir. Çeşitli yönleriyle zambak; ruhun saflığının,

temizliğin, erdemli olmanın, bekaretin ve yeniden dirilişin bir sembolü olur. Meryem Ana'nın hayatındaki tüm önemli anlarda en belirgin eşlikçilerinden bir tanesi zambaktır.

Güçlü Anne: Nilüfer

Avrupa'ya gelişi 1787 olduğu belirtilen nilüfer, diğer adıyla lotus çiçeği, *nelumbonaceae* ailesindedir ve Asya kökenli bir bitkidir. Lotus çiçeğine mistik anlatılarda sıkça rastlanır. Çin ve eski Hindistan'da Buda'nın doğuşunun lotus çiçeğinin kalbinden gerçekleştiğine inanılır. Bu sebeple nilüfer çiçeği Budistler nezdinde çokça saygı görür (Söğüt, 1996: 77). Bazı nilüferler, Mısırlılar⁸ ve Mayalar arasında cenaze esnasında motif olarak kullanılmıştır. Ayrıca nilüferin çeşitli türleri, sınırları uyararak hipnotik bir durumu tetikler ve sarhoşluk etkisi yaratabilir. Bu özelliğiyle nilüferler şamanın olmazsa olmaz ritüel malzemelerinden biridir (Emboden, 1978: 401) ve birçok uygarlık tarafından da bu amaçla kullanılmıştır⁹. Nilüfer, Hint sanatında ebedi ve ezeli kabul edilen tanrıçanın sembolüdür. Bir tanrıça olan Pandma daima nilüfer bir çiçeğinin üzerinde otururken görülür (Zimmer, 2004: Aktaran Koçak, 2016: 5).

Budistler tarafından Uzakdoğu'da kutsal kabul edilen Merhamet Bodhisattvası "Gaun Yin" ile Meryem Ana arasında ilişki kuran ve bu noktada nilüfer çiçeğini güçlü bir sembol olarak ele alan akademik çalışmalar mevcuttur. Nilüfer aynı zamanda dişiliğin sembollerindedir. Dişil ile ilgili sembollerde görülmesi tesadüf değildir. "Nilüfer, Hintlilere göre evrenin kozmik suların yeniden doğuşuna tanıklık etmişti. Bu doğumda suyun ve nilüferin payına düşen neydi? Dişil ilke olarak suyun yaratım mekânı yani rahmi, nilüferlerle varlık bulmuştu. Böylece nilüferin ve toprağın tanrıçası bildiler" (Koçak, 2016: 39). Nitekim Meryem Ana için de kullanılan bu sembol, onun doğurganlığını ve yüce bir varlık olarak dişiliğini temsil eder. Nilüfer hem insanlığın hem de tabiatın anası olarak anlatılarda yerini alır.

Genel olarak saflığı ve evrenin yaratılışını temsil eden nilüfer, karanlıktan aydınlığa geçme gücüdür ve açıldıkça daha da aydınlanır. Bu çiçek çamurlu sulara yetişir; ancak güzel pembe, beyaz, sarı ve mavi çiçekler üretmek için uzun, güçlü bir sap üzerinde yükselir. Bu yükseliş Hristiyanlıkta, her türlü zorluğun üstesinden gelmek için kararlılık, içsel güç ve derin inanç olarak görülür¹⁰. Heykel ya da resim sanatında Meryem Ana bu çiçekle özdeşleştirilerek bir nilüfer çanağı içinde tasvir edilir. Çiçek tam açmış haldedir, genellikle Meryem Ana bu tasvirde tek başınadır. Onun, bu çiçeğin açmış hali ile sembolize edilmesindeki mana, sabrı ile itaati neticesinde artık yüce bir insan olduğuna inanılmasıdır. O, zorlukların üstesinden gelebilen güçlü biridir. Böylece bulanık bir suyun içerisinden güneşe uzanıp yenilenmeyi başarabilmiştir.

⁸ Mısır lotusunun mavi çeşidi (*nymphaea caerulea*) Mısır sanatında çokça tercih edilir. Kutsal bir lotus olan "nelumbo nucifera" hem Hindu hem de Budistler için önemlidir. Beyaz veya pembe çiçeklere sahiptir ve suda yaşar. Farklı ve nadir çeşitleri, Kuzey Amerika'da doğu kesimlerde görülür (Needham 1986: 135). Sadece belirli coğrafyalarda bulunması sebebiyle de bu çiçek özeldir. Mısır'ın eski, orta ve yeni Firavunluk döneminde sesbani, lotus ya da kına gibi çiçekli çalı çeşidi haricinde fazla sayıda kültürel çiçeği bulunmaz. Ancak ismi sayılan bu çiçekler çokça kullanılır (Goody, 2010 :74) Yeni Krallık dönemine bakıldığında durum değişir, çok daha fazla ve farklı sayıda çiçek yetiştiriciliği yapıldığı görülür. III. Ramses tarafından tanrı Helipolis'e adanan lotus ve sazların yanı sıra çeşitli ülkelerden temin edilen güzel kokulu çiçeklerle" dolu havuzları olan bahçelerden bahsedilir (Joret,1897: 98 aktaran Goody, 2010:74). Bir havuz çiçeklerle süslenmek istendiğinde her dönemde akla ilk gelen çiçeklerden biri nilüfer olur.

⁹ Bkz. W. A. Emboden, "Transcultural use of narcotic water lilies in ancient Egyptian and Maya drug ritual".

¹⁰ "Lotus Flower Meaning in Christianity (Essential Guide)" <https://www.petalrepublic.com/lotus-flower-meaning-in-christianity/> (Erişim:15.03.2023)

Dua Eden Anne: Lâle

Parlak rengiyle yapraklarla çevrili düz ve sert bir dal üzerinde dik duruşuyla dikkat çeken lalenin¹¹ yanakları geceleri kapanır ve güneş doğar doğmaz yeniden açılır. Lâle, bulunduğu coğrafyaların kültürü ve çeşitli renkleriyle birçok anlatı içerisinde rastlanabilecek önemli bir sembol olma özelliğine sahiptir. Birçok medeniyette ve dinde lâle, hüznü sembolize etmekte ve onunla ilgili çeşitli anlatılar bulunmaktadır¹². Semavi dinlerde de lalenin pek çok noktada önemli bir sembol olarak yer aldığı görülür. Âdem peygamber cennetten kovulur ve çok fazla göz yaşı döktüğü için gözlerinden kanlar akar, bu kanlı göz yaşları da lâleye dönüşür (Yıldırım, 2008: 484). Lalenin başını eğmiş hali resim sanatı ve edebiyatta sembol olarak kullanılır. Lâle hem düz hem ters formuyla inanış ve anlatılarda yerini alır. Lâlenin başı dik durmayıp aşağı doğru bakıyorsa bu yas ve gözyaşı demektir. *Gezgin*'e göre, "İslami gelenekte lâle, Allah'ın yolundan ayrılmayan ve tüm sıkıntılara karşı imanla direnen inananları simgeler. Bunun yanında lâle kederli kalbin de simgesidir" (2010: 126). İslami söylencelere göre, ters lalenin boynunun bükük ve renginin kırmızı oluşu, Hz. Hasan ve Hüseyin'in Kербela'da katledilişlerine bağlanır. Lâlenin baş aşağı hali, Anadolu topraklarında görülen ve unutulmayan acıları temsil eder¹³. Baş aşağı duran haliyle lale tıpkı bir bebeğin doğum anındaki haline de benzer ve bu şekli ile yeniden doğuşu ve tazelenmeyi de simgelediği söylenebilir. Ayrıca lalenin, kadehe benzer şekli olduğundan tasavvufta gönül ile özdeşleştirilir. O, bir "arifin" kalbi olarak düşünülür ve dertler içinde kıvranmakta olan bir şarap kadehidir.

Hristiyan rivayetlerine göre, oğlunun çarmıha gerilişine şahit olan Meryem Ana'nın göz yaşları yere düştüğü esnada, her bir damlanın yerinde bir ters lâle zuhur etmiştir. Manevi anlamda lâle dua ile özdeşleştirilebilir ve bu nedenle erdem amblemi olarak kabul edilir (Gemminger, 1894: 197). Mayıs ayı, Meryem Ana'nın çokça anıldığı özel bir aydır. Bu ayda her taraf onu temsil eden çiçeklerle dolu olur ve Meryem Ana heykelleri ile sunaklar, çiçekler ile süslenir. Süslemeler için tercih edilen çiçeklerden biri de lâledir. Çünkü lâle, Meryem Ana'nın duası olarak bilinir ve onun lütuf doluluğunu temsil ettiği kabul edilir. Yukarı bakan çanakları Meryem Ana'nın lütufta açıklığını yansıtır¹⁴. Herkesi sevgiyle kucaklayan bir anne olarak tarif edilen Meryem Ana, tıpkı bir lale gibi yalnız olsa da tüm zarafetiyle dik duruşuyla bilinir.

Anne Eli: Hanımeli

Caprifoliaceae familyasına ait olan hanımelinin 180 kadar türü bulunur¹⁵. Çiçekleri çok hoş kokuludur ve çoğunlukla beyaz, sarı ya da kırmızı renktedir. Çekiciliği ve kokusu sebebiyle tercih edilen¹⁶ hanımeli çiçeği birçok kültürde sembolik anlamlara sahiptir. Hanımelinin özellikle aşkın yaşayan bir sembolü olduğu kabul edilir. Çiçeklerin iç içe geçmiş iki aşık gibi görüldüğü ve kokusunun tutku ve aşk hayallerini temsil ettiğine inanılır. Hristiyan resim ve heykel sanatında narin elleri ve ince uzun parmakları ile temsil edilen Meryem Ana'nın parmaklarını sembolize eden çiçeklerden biri de hanımelidir. Meryem Ana'nın hanımeli ile bir mesaj verdiğine inanılır. Bu mesaj şöyledir: "*Beni ne*

¹¹ Lâle ile ilgili yapılan araştırmalarda bronz çağına kadar gidilebilir. Çünkü bronz çağı itibariyle Kuzey Afganistan'da lâle bayramı kutlanır (Melikoff, 1967; Aktaran Schimmel, 2004: 45). Kültürün önemli bir parçası olan kutlamalar, insanın iç dünyasına olumlu yansır ve ondaki manevi duyguları harekete geçirerek bu yönünü güçlendirir.

¹² Yunan mitolojisinde, Afrodit'e âşık olan Ares yüzünden Adonis'e vahşi bir domuz musallat olur. Adonis de domuzu avladığı esnada yaralandığı için bedeninden toprağa kan damlar ve dağ lâleleri oluşur (Gezgin, 2010: 58).

¹³ <http://tusba.gov.tr/ters-lale> (Erişim tarihi 03.01.2023)

¹⁴ "Marian Memorial Garden dedicated in Greene" <https://thecatholicsun.com/marian-memorial-garden-dedicated-in-greene/> (Erişim tarihi 03.01.2023)

¹⁵ Hanımeli her iki yarım küredeki ılıman bölgelerde yetişir. Ancak Güney Asya ve Kuzey Afrika ya da Himalayalar'da da görülebilir. Bu çiçeğe ait çoğu tür Çin coğrafyasındadır. Hanımelinin yetişmesi için sıradan bahçe toprağı yeterlidir.

¹⁶ "Honeysuckle Plant" <https://www.britannica.com/plant/honeysuckle> (Erişim, 28.03.2023)

kadar uzun süre seversen, benim için o kadar değerli olursun! Bana ne kadar uzun süre hürmet edersen, beni o kadar memnun edersin! Ne kadar uzun süre benim çocuğum olursan hem burada hem de sonsuzlukta o kadar istekle senin Annen olacağım!" (Gemminger, 1894: 178). Hanmeline atfedilen bu anlamla birlikte Meryem Ana'nın daimî desteğini de sembolize ettiği söylenebilir.

Alçakgönüllü Anne: Menekşe

Violaceae L. familyasına mensup menekşenin neredeyse 900 türü vardır¹⁷. Her yıl yeniden açan ve birçok türe sahip olan menekşe, yeniden başlama ve güce güç katmayı sembolize eder. Roma mitolojisinde bulunan "Man" adı verilen ruh, ölümlere aittir. Bu ruhlara süt, bal ya da şarap sunulurken çiçekler de hediye verilir. Man kültüründe *Violaria* önemli bir bayramdır ve o gün ruhları mutlu etmek için mezarlarının üzerine menekşeler konur (Grimal, 1997: 78). Menekşe çok uzun yıllardır insanlar tarafından kaybettikleri yakınlarını anmak için mezar ziyaretlerinde kullanılır. Kokusunun güzelliğinden dolayı yetiştirilen menekşeler, bilhassa İngiltere'de Viktorya döneminde popüler olmuştur. Mor renk, oldukça önemli addedilmiş ve hafızalarda menekşeyle özdeşleşerek soyluların ya da sarayda yaşayanların tercihi olmuştur. Mor rengini verdiği için menekşe kumaş boyamalarında da kullanılmıştır. Ayrıca uluslararası hediyeler için Çin'de ipekli mor kumaşlar tercih edilmiştir (Koçak, 2009: 4). Menekşeler renk, koku ve şekilleri sayesinde çeşitli kültürlerde kendine yer bulur. Örneğin, şiirlerde siyaha dönük mor renk tüy, saç ya da ben yasının sembolüdür (Yıldırım, 2008: 157). Menekşelerin bazen boyunlarının eğri duruşu sebebiyle de tevazunun bir simgesi olduğu düşünülebilir.

Menekşenin adı zaman zaman Meryem Ana ile anılır. Aziz Bernard'ın Meryem Ana'dan bahsederken, "alçakgönüllülüğün menekşesi, iffet zambağı, hayırseverliğin gülü, Gilead merhemi ve cennetin altın şebboyu" gibi sıfatlar kullandığı bilinir¹⁸. Çiçek, imgelem olarak tek bir noktayı işaret etmez; kapsayıcı bir niteliğe sahiptir. Meryem Ana'yı sembolize eden birçok çiçeğin var oluşu buna örnektir (Goody, 2010: 228). İnsan zihninde tasarlanan ve daha sonra içindeki maneviyatla anlam kazanan çoğu şeyde bu durumu görmek mümkündür.

Acılı Anne: Gül

Rosaceae familyasından olan ve kendine has güzel kokusuyla hem göze hem de gönle hitap eden gül, çiçeklerin kraliçesi kabul edilir. Bazı türler yakınında bulunduğu yapıya bir sarmaşık gibi tırmanıp etrafını sarıcı özellik gösterebilir. Renkleri vesilesiyle mana bulan gül kırmızı rengiyle aşk ve sadakati, pembe rengiyle zarafeti, beyaz rengiyle de saflık ve masumiyeti sembolize eder. Her zaman olumlu duyguların sembolü olarak görülmeyen gülün sarı rengi, hüznün ve ayrılığı, siyahı da yas ve vedayı simgeler. Bunların yanı sıra, kurumuş güller baharın ve her dem tekrar hayat bulması sebebiyle diriliş ve sonsuzluğun simgesi olma özelliği taşır (Çelikdağ, 2017: 107). İlk defa ne zaman sembol olarak kullanıldığı bilinmese de gülün yeni manalar kazanarak sembol olma özelliğini kaybetmeyeceği söylenebilir. Neredeyse her yüzyıl içerisinde gül sayesinde anlamını güçlendirecek bir kavramın doğacak olması kaçınılmazdır; çünkü gül her zaman kokusu, farmakolojik özellikleri ve çeşitliliği ile dikkat çekicidir. Tarih boyunca gülün manevi enerjisi yükselttiğine inanılır ve bununla ilgili karışımlar ve uygulamalar yapılmıştır.

¹⁷ Ilman iklimin olduğu bölgelerde menekşe daha çok görülür. Eğer tropik bir bölgeyse, menekşeler dağlık alanları daha çok severler. Japonya ve Balkanların yanı sıra Arjantin dahil üç merkezden yayılmıştır (Dinc; 2002:1).

¹⁸ "The Herbs and Flowers of the Virgin Mary" <https://udayton.edu/imri/mary/h/herbs-and-flowers-of-the-virgin-mary.php> (Erişim tarihi: 02.04.2023)

Mit dünyasında tanrıçalara tapınmayla ilişkilendirilen gül, eski Roma'da Venüs'ün çiçeği, güzelliğin simgesidir. Roma tanrılarının büyük önem atfettiği gül, kaosu ve çelişkili bir karakteri de ifade eden bir semboldür. Roma'da bazı rahibeler tarafından bir görev nişanı olarak takılır. Kibele, Roma sokaklarından tören alayıyla geçerken, "gül yağmuruna" tutulur (Walker, 1988: 433). Gül yapraklarının yağmur olarak bir topluluğun, bir insanın ya da kutsal sayılan bir objenin üzerinden yağmurun temsili olarak dökülmesi dünyanın birçok yerinde, geçiş dönemi uygulamalarında bereketi ve yeniliği temsil etmesiyle öne çıkmıştır. Özellikle İtalya, İspanya, Brezilya, Portekiz ve bu topraklara yakın bazı ülkelerde Meryem Anayı anmak için yapılan törenlerde, düz bir ahşap düzenek üzerine konulan, insanlar tarafından sırtta taşınan büyük bir Meryem Ana ikonunun üzerine gül yaprakları atılır¹⁹.

Gül, neredeyse her medeniyette mistik bir anlama sahip özel bir bitkidir. "Eski Hint'in *Zendavesta* isimli kitabında, gülden manevi bir şekilde bahsedilir; Hindistan'da, Suriye'de, Mısır'da bu çiçeğin ilham kaynağı olduğu eserler bulunur" (İslamoğlu, 2005: 263). Gül kokusunun kalıcı ve belirgin olması sebebiyle gülün önemli kişi ve olayların sembolü kabul edilir. Güle İslamiyet'te kutsallık addedilmiş ve kokusu Hz. Muhammed'in kokusuna benzetilmiştir. Bu çiçek, Hz. Muhammed tarafından öpülen ve onun tarafından Allah'ın yüceliğinin sirayet ettiği düşünülen bir çiçektir. Hatta Hz. Muhammed gülü öptükten sonra gözlerine sürmüştür. Hz. Muhammed'in Miraç'a yükselirken ter damlalarının aktığı, o damlalardan da gülün meydana geldiği rivayetler arasındadır (Schimmel, 2004: 83). Gülün kokusunun sebebi olarak da bu rivayet gösterilir. Buradan hareketle gül Müslümanlarca özel kabul edilmekte ve gül suyu kullanmak makbul görülmemektedir. Bilhassa mevlit öncesinde ve sonrasında gül suyu dağıtılır. Ayrıca kırmızı gül "ilahi azamet hırkası"nın rengi kabul edilir (Schimmel, 2004: 39). Gül kokusu, çoğu zaman cennet kokusu ile de özdeşleştirilir (Ayvazoğlu, 2016: 128).

Tanrı tarafından yaratılanların çeşitli yüzleri içerisinde kısmen ortak yönleri vardır. İnsanın kendi adeta manevi bir bahçedir. Bu bahçede Meryem Ana tomurcuktur ve gül kabul edilen İsa Peygamberi dünyaya getirir (Goody, 2010: 162). Gülün İsa Peygamber ile bir bağlantısı da dikenleri vesilesiyledir. Gülün dikenleri İsa Peygamber'in başındaki tacı ve çektiği acıları sembolize eder. Ayıca gülün onun kanının toplandığı kap olan "Gaal"i (kutsal kupa) ile Meryem Ana'nın karnını temsil ettiği de bilinir (Halis, 2022: 50). Bunların yanı sıra gül, yalnızca İsa Peygamber'in sembolü değil Tanrının sözünü iştmiş olan neredeyse önemli tüm dini karakterlerin de simgesidir. Örneğin; İbrahim, Musa, Yusuf ve Süleyman Peygamberler bu önemli karakterlerden birkaçıdır (Goody, 2010: 162). Semavi dinlerde gül daima manevi olarak kıymetli olanı temsil eder. Hristiyanlığın ilk çağlarında gül, Hz. İsa'nın sembolü olarak görülmüş ve Meryem Ana da "dikensiz gül" olarak vasıflandırılmıştır.

Meryem Ana'nın sembollerinden beyaz gül, ay, su ve saflık ile özdeşleştirilir. Meryem Ana ile annesini konu alan ve içerisinde gül geçen çeşitli anlatılar vardır. Bir anlatıda, kilise görevlilerinin de vaazlarında belirttikleri üzere, Meryem Ana'nın tertemiz bir şekilde gebe kalmasının bir gülün büyüyle gerçekleşmiş, Meryem Ana'nın annesi Anne (ya da Hana) bir gülü koklarken kızına hamile kalmıştır (Walker, 1988: 434). Zambak kadar gül de hamile kalmayı temsil eden sembollerdendir.

Borghese şapelinde her yıl kutlanan Meryem Ana yortusunda, tavandaki deliklerden, rahipler ve ibadet edenlerin üzerine bir sis gibi beyaz gül yaprakları atılır. Bu yapraklar Meryem Ana'nın Esquilin Dağı'nda kar yağarken görünmesini anmak içindir (Skinner, 1911: 242). Meryem Ana ayinlerinde gül iffet, bekaret ve tüm cinsel çağrışımlardan arınmış bir sevgi anlamındadır. Gül, ilahi bir kurbanı ya da dikenlerinden dolayı ölümü de işaret eder. Hristiyan şairler Meryem Ana'nın, evladının yanı sıra cenneti ve dünyayı bir yuvarlak gülün içerisinde rahminde taşıdığını dile getirirler (Mc Lean, 1981: 128). Meryem Ana

¹⁹ "Meryem Ana'nın Tıjola'ya Dönüşü" <https://www.instagram.com/reel/ConS-G1PyZt/> (Erişim 14.02.2023)

düşünüldüğünde, onun evlat acısı çekmiş olduğu hatıra geldiğinden gül, hüznü bir anneyi de anımsatır. Bunların yanı sıra gül, Hz. İsa'nın kanını, dikenleri günahları ifade eder ve böylece kırmızı gül Meryem Ana'nın acılarının bir sembolü olarak ortaya çıkar (Gemminger, 1894: 91). Rengi itibarıyla kırmızı gülün acıyı ve kanı temsil edişiyile Hristiyan anlatılarında sıkça karşılaşılır.

Yaslı Anne: Kadife Çiçeği

Asteraceae ailesine mensup kadife çiçeği (*tagetes minuta*), *tagetes* cinsinin önemli bir parçasıdır. Çiçekleri küçük olsa da kokusu belirgindir (Sadia vd., 2013: 3). Bu çiçek ile hem keyifli hem de hüznü anlarda bir sembol olarak karşılaşmak mümkündür. Özellikle ölümün simgesi olan kadife çiçeği sade, sarı bir çiçektir ve içi boş olup bir sapında ise süt bulunur. Bitki neredeyse bir ot gibi büyür ve özellikle ölenlerin mezarlarında bulunur. Kadife çiçeği tam da bu nedenle ölümün amblemi olarak kabul edilir. Bazen “keder çiçeği” olarak tanımlanan kadife çiçeğinin aslında zaman zaman ağladığı düşünülür ve gözyaşı damlacıkları gece boyunca çiçeğin içinde toplanır ve sabah açığında gözyaşı gibi akar²⁰. Bu çiçeğin, Antik Yunan Dönemi'nin altın çiçeği olduğu ve onlar tarafından en önemli festivallerde dekorasyon için kullanıldığı bilinir (Beals, 1917: 151).

Meryem Ana sembolizmi açısından önem arz eden kadife çiçeği özellikle göğe yükseliş hadisesinden sonra onunla özdeşleştirilir ve büyük katedrallerde, kutsal Meryem Ana heykellerine dua edenler tarafından bu çiçek sunulur. Altın yaprakları Meryem Ana'nın başını taçlandıran ışık huzmelerine benzetilir ve alacalı rengi, Meryem Ana tarafından Tanrı'nın isteklerinin kabul edilmesini temsil eder. “Marigold” olarak anılan kadife çiçeği hem Meryem Ana'nın hem de sevdiklerinin ölümünü onu görenlere hatırlatır (Gemminger, 1894: 134).

Kadife çiçeğinin birçok sıfatının yanı sıra “Mater Dolorose” yani yaslı anne olarak da anılan Meryem Ana'yı sembolize etmesi, ağlayan bir çiçek olması ile de ilişkilidir. Ayrıca Meryem Ana'nın bu bitkiyi göğsünde taşıdığı, bu sebeple “Mary Gold” adını aldığı bilinir (Skinner, 1911: 175). Birçok anlatıda Meryem Ana elinde, tacında ya da boynunda çiçek bulundurulur.

Kalbi Kanayan Anne: Siklamen

Toprak altında yumrusu bulanan bir tür olarak siklamen, uzun ömürlü ve gösterişli çiçeklere sahiptir. Önceki yıllarda *primulaceae* familyasına dahil edilen *cyclamen* son yıllarda *myrsinaceae* familyası içerisinde sınıflandırılır (Jalali vd., 2012:11). Bu çiçekle ilgili en eski bilgilere adını Bizans Prensesi *Anicia Juliana*'dan alan “The Anicia Juliana Codex” isimle el yazmasında rastlanır (Barker, 2013: 18). Yunan farmakolog ve botanikçi *Pedanius Dioscorides*'in de belirttiği üzere, Yunanca “kuklaminos” olarak ifade edilen siklamen, farklı özelliklerinin yanı sıra yılan sokması durumunda bir tedavi aracı olarak kullanılabilir²¹.

Siklamen çiçeği eğilmiş sırtı, kıvrılmış yaprakları ve sanki toprağın ona hazine vermesini bekliyormuş gibi aşağı bakan kıpkırmızı gözleriyle Araplar tarafından “garip kalan çiçek” olarak isimlendirilir. Bu çiçek de Meryem Ana ile özdeşleştirilir. Çünkü onun kalbini delen keder kılıcı, bu çiçeğin ortasında bulunan kırmızılıkla onun kalbindeki kan damlasıyla sembolize edilir (Skinner, 1911: 18). Meryem Ana'nın hüznünü yansıtan birçok sembolde olduğu gibi yine siklamen de kırmızılığıyla kederi ifade eder.

²⁰ “Marigolds: Mary's Gold” <https://udayton.edu/imri/mary/m/marigolds-marys-gold.php> (Erişim, 17.01.2023)

²¹ “Cyclamen” <https://www.worldofinteriors.com/story/cyclamen> (Erişim Tarihi:06.05.2023)

Umudun Annesi: Sarmaşık

Bazen bir meşe ağacının gövdesine bazen de bir evin duvarına tutunarak etrafını saran peyzaj için tercih edilen odunsu bitkilerden *araliaceae* familyasına mensup olan orman sarmaşığı, *hedera helix L* olarak da bilinir. Tıbbi amaçla kullanılabilme özelliğine sahiptir (Mandade vd., 2010: 1). Yaprakları koyu yeşil ve sivri olan sarmaşık çiçeği, tırmanma ve desteğine sıkıca tutunma eğilimi nedeniyle umudun sembolü olarak dikkat çeker. Meryem Ana kendisi için “*Ben kutsal umudun annesiyim*” demiştir. Bu nedenle o, sarmaşık ile özdeşleştirilebilir. Nasıl ki sarmaşık, ağaçların ya da duvarların üzerinde büyüyüp oraya sıkıca tutunuyorsa, Meryem Ana da çoğu zaman yalnız görünmez. O, sanat eserlerinde de genellikle oğlu olan Hz. İsa’nın yanındadır. Onun dayanağı, yardımı, öğüdü ve tesellisidir. Yaşamın her durumunda ona güvenir ve ona umut bağlar. Oğlunu tapınakta kaybettiğinde, insanlardan teselli aramaz onu yeniden bulacağından emin bir duruş sergiler (Gemminge, 1894: 24-25). Bu durum inançla, güneşe doğru uzanan bir sarmaşığa benzetilebilir. Meryem Ana ve sarmaşık çiçeği önemli kültürel ve dini anlamlara sahiptir. Meryem Ana Hristiyanlıkta merkezi bir figür olup İsa’nın annesi olarak saygı görürken, sarmaşık çiçeği de tarih boyunca sadakat, diriliş ve ebedi yaşam gibi çeşitli temaların sembolü olarak kullanılmıştır. Bazı geleneklerde sarmaşık çiçeği Meryem Ana ile de ilişkilendirilir ve onun oğluna olan sadakatini ve kalıcı sevgisini temsil eder.

Kutlu Annenin Diğer Kutlu Çiçekleri

Meryem Ana bazen tek bir çiçek bazen de bir çiçek bahçesinin tümü ile özdeşleştirilir. Bu sebeple birçok ülkede Meryem Ana bahçeleri bulunur. Bu bahçelerdeki çiçeklerin her biri kültürün çeşitli kollarında yeni bir anlam kazanır. Böylelikle her zaman hatırlanmak üzere Meryem Ana ile anılan bitkiler göz önünde tutulur ve onlarla ilgilenmenin sevap olduğu düşüncesi kabul görür. Bu bağlamda neredeyse her gün karşılaşılabilecek bitkiler çeşitli adlandırmaları olsa da tek bir isimle de zihinlerde kalmak üzere Meryem Ana çiçekleri olarak bilinirler. Bu çiçekler sıralandığında aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkacaktır:

Tablo 1. Jack Goody, Çiçeklerin Kültürü

Siyah akasma, tespih duası, Arslanpençesi	Meryem Ana’nın örtüsü
Gündüzsefası	Meryem Ana’nın gece başlığı
Kuşyemi çiçeği	Meryem Ana’nın kurdelesini
Keçisakalı ya da erkeçsakalı	Meryem Ana’nın kuşağı
Şeytansaçı	Meryem Ana’nın danteli
Gazelboynuzu	Meryem Ana’nın terliği
Gugukçiçeği	Meryem Ana’nın önlüğü
Çançiçeği	Meryem Ana’nın yüksüğü
Yüksükotu, Anamızın eldiveni	Meryem Ana’nın eldiveni
Saksıgüzeli	Meryem Ana’nın parmağı
Yabani orkide	Meryem Ana’nın buklesi
Çuhaçiçeği	Meryem Ana’nın anahtarı, şamdanı
Deniz lavantası	Meryem Ana’nın yastığı
Semizotu	Meryem Ana’nın torbası
Mührüsüleyman, Anamızın mührü	Meryem Ana’nın mührü

Ak asma	Meryem Ana'nın kameriyesi
Nane, Maydanoz	Meryem Ana'nın asması
Yersarmaşığı	Madonna olarak da anılan Meryem Ana'yı sembolize eden bir bitki. Özellikle Madonna bitkisi olarak geçer.
Sığırkuyruğu, Anamızın gözyaşı Akzambak,	Meryem Ana'nın göz yaşı
Ak zambak	Madonna (Meryem Ana) zambağı

Sonuç

Sembol olarak çiçekler, birçok yerde olduğu gibi dini eserlerde anlatılan hadiselerin de manevi amacı ve anlamını, kalıcı ve anlaşılır kılmak için kullanılırlar. İnsanlığın tercih ettiği en eski sembollerden olan çiçekler, bekareti ve doğurganlığı sembolize ettiği kadar; cinselliği, bereketi, ölümü ve yenilenmeyi de simgeler. Kutsal anne olarak Meryem Ana tarih boyunca çiçekler de dahil olmak üzere çeşitli sembollerle ilişkilendirilmiştir. Mit dünyasında çiçekle özdeşleştirilen tanrıçalara ait izlerin çoğunlukla Meryem Ana'nın mucizelerinin anlatıldığı Hristiyan edebi metinlerinde sürdürüldüğü ve sembol olarak çiçeklere çokça yer verildiği dikkat çeker. Onu temsil eden çiçekler, bitkiler ve kokusuyla özdeşleştirilen baharatlar dünya üzerinde çeşitli kültürlerdeki yerini korumaya devam etmektedir.

Çiçek, sembolik olarak oldukça kapsayıcı bir niteliğe sahiptir. Meryem Ana'yı temsil eden birçok çiçeğin varlığından veya aynı anda hem zambak hem de menekşe olmasından bu anlaşılabilir. İnsan zihninde tasarlanan ve daha sonra içindeki maneviyatla mana kazanan çoğu şeyde de bu durumu görmek mümkündür. Çalışmada adı geçen çiçeklerin tümü farklı renkleri ve anlamlarıyla, her çağda şimdiye kadar adından söz ettiren önemli bir kadına sembol olma ve onu tasvir etme gücüne sahiptir. Pek çok yönüyle çiçekler hayata güzellikler katarken kutlu bir anneye de eşlik ederler.

Hristiyan ikonografisinde Meryem Ana genellikle zambak, gül ve menekşe gibi çiçekleri tutmuş bir şekilde veya çiçeklerle çevrelenmiş olarak tasvir edilir. Bu çiçekler, Meryem Ana'nın karakterinin ve yaşamının farklı yönlerini sembolize etmektedir. Örneğin, zambaklar saflık ve Meryem Ana'nın iffeti ile ilişkilendirilirken, güller de onun sevgi ve şefkatini temsilidir. Onun alçakgönüllülük, masumiyet ve zarafet gibi çeşitli erdemleri de çiçeklerle ilişkilendirilir. Meryem Ana, genellikle bu erdemlerin vücut bulmuş hali olarak görülür. Bu çiçekler, Meryem Ana'nın duyguları ya da anlatıda yaşananları temsil eden çeşit ve renklerde. Bu kutlu anneyi sembolize eden çiçeklerin özellikle yaşlı bir anneye ve evlat acısıyla ilişkilendirilmiş olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Atasağun, G. (1996). İlahi Dinlerde (Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam'da) Dini Semboller, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayvazoğlu, B. (2016). *Güller Kitabı*, İstanbul:Kapı Yayınları.
- Başer, H.C. vd. (2012). "Turkish Rose: A Review Of Thehistory, Ethnobotany And Modern Uses Of Rose Petals, Rose Water And Other Roses", *Herbal Gram*, Vol. 96, 40-53.
- Barker, K. M. (2013). *The Amicia Juliana Codex: A Product Of Cultural Inheritance And Appropriation In 6th-Century Byzantium*, Master Of Arts In Art History, University Of Oklahoma.
- Beals, K.M. (1917). *Flower Lore and Legend*, New York: Henry Holt And Company.
- Carlson K. vd. (2010). *The Book Of Symbols: Reflections On Archetypal Images*, Germany:Aachen.
- Coats, A. M. (1956). *Flowers and Their Histories*, London: Hulton Press.

- Çelikdağ Süme, G. (2017). "Türk Kültüründe Değerler Simgesi Gül", Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi, S. 13,105-123.
- Dinç, M. (2002). İç Anadolu Bölgesi'ndeki Viola L. (Menekşe) Cinsinin Revizyonu, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eliade, M. (2003). *Dinlerdeki Sembollerin Araştırılması Konusunda Metodolojik Düşünceler*, (Çev.: Mehmet Aydın, Mehmet Şahin Mehmet Soyhun), Konya: Din Bilimleri Yayınları.
- Emboden W.A. (1978). "The Sacred Narcotic Lily of the Nile: Nymphaea caerulea, Springer on behalf of New York", *Economic Botany*, Vol. 32, No.4, 395-407.
- Gemminger, G. (1894). *Flowers of Mary*, Baltimore: John Murphy & Co.
- Goody, Jack (2010). *Çiçeklerin Kültürü*, (Çev.: Mehmet Beşikçi), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Grimal, P. (1997). *Mitoloji Sözlüğü- Yunan ve Roma*, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Haig, E. (1913). *The Floral Symbolism Of The Great Masters*, London: Trübner & Co. Ltd.
- Harman, Ö. F. (2004). "Meryem Maddesi", İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi.
- Hinkle, W. (1991). *The Fleurs De Lis Of The Kings Of France 1285-1488*, Southern Illinois: Published by Southern Illinois Univ Press.
- İslamoğlu, A. (2005). *Gül Kültürü" ve Cevat Rüştü, Gül Kitabı (Gül Kültürü" Üzerine İncelemeler)*, Isparta: Isparta Belediyesi Yayınları.
- Jalalı, N., Naderi, R., Shahı-Gharahlar, A., Teixeira Da Silva, J. A., (2012). "Tissue culture of Cyclamen", *Scientia Hort.* No. 137, 11-19.
- Jung, C.C. (2005). *Dört Arketip*, (Çev.: Zehra Aksu Yılmaz), İstanbul: Metis Yayınları.
- Kenrick, P.R. (1904). "The New Month Of Mary Oh Reflectons For Each Day Of The Month", Philadelphia: Forgotten Books.
- Koçak, A. (2009). *Çiçekname*, Ankara: Gazi Kitap Evi.
- Koçak, A. (2009). "Necati Bey'in Menekşe Kasidesi Ekseninde Menekşenin Öyküsü", *1.Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu*, (Hzl.: G. Zavotçu), 36-44, Kocaeli, Türkiye, 15-17 Nisan.
- Koçak, A. (2016). *Mitlerle Var Oluş Yolculuğu*, İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Koçak, A. ve Gürçay S. (2017) "Anne Arketipi Ekseninde Uygur Destanları" *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Vol.12, No.5, 265-278.
- Mandade, R.J., Choudhuri, A., Mashirkar, V., Sakarkar, D. (2010). "Analgesic And Anti İnflammatory Activities Of Hedera Helix Leaf Extract". *International Journal Of Comprehensive Pharmacy*, Vol.1 No.4, 1-3.
- Mascetti, M. D. (1990). *İçimizdeki Tanrıça*, (Çev.: Belkis Çorakçı), İstanbul: Doğan Kitapçılık.
- Melean, T. (1981) *Medieval English Gardens*, Londra: Viking.
- Narçın, A. (2010). *A'dan Z'ye Mayalar*, İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Needham, J. (1986). *Science And Civilisation In China*, New York: Cambridge University Press.
- Özçelik, H., Orhan, H., 2014. Türkiye'nin Gülleri. *SDU Journal Of Science*, Vol. 9, No.1, 43-55.
- Paolo R. ve Luigi F. (2018) "La Bellezza Del Simbolo", *Bullettino*, No.2, 6-13.
- Piercy, J. (2013). *Symbols: A Universal Language*, London: Michael O'Mara Books.
- Reiss, M. (2013). *Lily*, London: Reaktion Books Ltd.
- Sadia, S. ve Tagetes Minuta L. (2013). "A Useful Underutilized Plant Of Family Asteraceae: A Review". *Pakistan Journal Of Weed Science Research*, Vol. 19, No.2, 179-189.

- Skinner, C. M. (1911). *Myths and Legends Of Flowers, Trees, Fruits and Plants*, Philadelphia & London: J.P. Lippincott Company.
- Schimmel, A. M. (2004) Tanrı'nın Yeryüzündeki İşaretleri, (Çev.: Ekrem Demirli), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Söğüt, Z. (1996). *Su Bitkileri ve Peyzaj Mimarlığında Kullanımı*, Adana: Ç.Ü. Ziraat Fakültesi Yayını.
- Şener, A. (2016). *Yüce Kur'ân ve Açıklamalı-Yorumlu Meâl*, İzmir: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uzun, G. (1984). *Zambak Yetiştiriciliği*, Yalova: Tarımsal Araştırmaları Destekleme ve Geliştirme Vakfı.
- Walker, B. (1988). *The Woman's Dictionary Of Symbols And Sacred Objects*, California: Published By Harper Collins.
- Wilson, H.F. ve Mathew, B. (1981). *Bulbs- The Bulbous Plants of Europe and Their Allies*, London: William Collins Sons& Co. Ltd.
- Yıldırım, N. (2008), *Fars Mitolojisi Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yay.
- Yılmaz Fürkan, N. (2019) Yahudilik'te Hamsa İslam'da Fatıma'nın Eli, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnternet Kaynakları

- URL-1:<http://www.mythencyclopedia.com/Fi-Go/Flowers-in-Mythology.html#ixzz7tK8Uz4KU>
(Erişim: 07.02.2023)
- URL-2:<http://www.mythencyclopedia.com/Fi-Go/Flowers-in-Mythology.html#ixzz7tK7BgK9u>
(Erişim:01.10.2023)
- URL-3:<https://www.academia.edu/20782954> (Erişim: 02.03.2023)
- URL-4 <https://www.worldofinteriors.com/story/cyclamen> (Erişim: 06.05.2023)
- URL-5 <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fleur-de-lis> (Erişim: 01.05.2023)
- URL-6 <https://www.fleurdelis.com/fleur.htm> (Erişim: 01.05.2023)

43. Karma gerçeklik sorunları

Alper Raif İPEK¹

APA: İpek, A. R. (2023). Karma gerçeklik sorunları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 755-770. DOI: 10.29000/rumelide.1379218.

Öz

Karma gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi sadece gerçeğin algısının yükseltilmesi durumu ve sanal gerçeklik kavramındaki gibi sadece gerçeğin yeniden benzerinin yaratılması durumu değil, her iki durumun kapsamıdır. Gerçek dünya üzerine bilgi yükleyen artırılmış gerçeklik sistemlerinden ve ekran karşısında sınırlı bir hareket imkânı sunan sanal gerçeklik uygulamalarından farklı olarak karma gerçeklik sistemleri sarmalayıcı sanal ortam içinde fiziki harekete imkân vermekte ve bilgi akışına devam etmektedir. Karma gerçeklik, sanallık sürecinin tamamıdır. Kavram, mobil telefon teknolojisinin sanal gerçeklik sistemleri üzerine uygulanmasıyla yeniden hayat bulmuş ve kullanıcı ile buluşmuştur. Karma gerçeklik kavramının kendisinin anlamlandırılması, tanımlandırılması ve adlandırılmasıyla ilgili sorunlar olduğu gibi teknolojik yapısı, kullanıcı deneyimi, hedef kitlesi ve sistemlerinin yüksek fiyatları ile ilgili sorunlar da bulunmaktadır. Bu tür sorunların aşılması karma gerçeklik sürecinin sektöre uğramaması için önem taşımaktadır. Bu çalışma, karma gerçeklik kavramı ile ilgili sorunları araştırmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden faydalanan bu çalışmanın amacı karma gerçeklik sistemlerinin sanallık sürecindeki çıktılarını araştırarak geçmişten günümüze karma gerçeklik sorunlarıyla ilgili bir inceleme yapmaktır. Tarihsel süreç içerisinde birçok karma gerçeklik sistemleri incelenmiş, konuya dair literatür araştırması yapılarak sanallık sürecindeki tüm sorunların karşılaştırılması ile bir değerlendirme ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler: Karma gerçeklik, Karma gerçeklik tanımları, Karma gerçeklik teknolojisi, Karma gerçeklik hastalıkları

Mixed reality problems

Abstract

Mixed reality, such as augmented reality, is not only the situation of increasing the perception of reality and the re-creation of the reality as in the concept of virtual reality, but also the scope of both situations. Unlike augmented reality systems that load information on the real world and virtual reality applications that offer limited movement in front of the screen, mixed reality systems allow physical movement within the immersive virtual environment and continue the flow of information. Mixed reality is the entire process of virtuality. The concept was revived with the application of mobile phone technology on virtual reality systems and met with the user. There are problems with the meaning, definition and naming of the concept of mixed reality itself, as well as problems with its technological structure, user experience, target audience and pricing. This study explores the problems related to the concept of mixed reality. The aim of this study, which uses qualitative research methods, is to investigate the outputs of mixed reality systems in the virtuality process and to examine the problems related to virtuality from past to present. Many mixed reality systems have

¹ Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü (Konya, Türkiye), alperipek@yahoo.com, , ORCID ID: 0000-0001-6842-2478 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379218]

been examined in the historical process, literature research on the subject has been made and an evaluation has been revealed by comparing all the problems in the virtuality process.

Keywords: Mixed reality, Mixed reality definitions. Mixed reality technology, Mixed reality diseases

1. Giriş

İngilizce “Mixed Reality (MR)” kavramı, “Karma Gerçeklik” olarak Türkçeleştirilmiştir. TDK sözlüğü, “karma” sözcüğünü; ayrı türden olan öğelerin karıştırılmasıyla oluşmuş, muhtelif olarak açıklanmaktadır (TDK, T.y.). Merriam-Webster sözlüğü “mixed” için; “birden fazla türün özelliklerinin birleşimi, birden fazla türden veya bireyden oluşan veya bunlardan oluşan tutarsız, uyumsuz veya aykırı unsurlar da dâhil veya bunlarla birlikte iki veya daha fazla tür veya cinsten türetme” açıklamasını yapmaktadır (Merriam-Webster, t.y.). İngilizce’de kavram birleşim temelli açıklanmaktayken Türkçe’de açıklaması karışım kökenlidir. “Mixed Reality-Karma Gerçeklik” kavramı, “Augmented Reality (AR)-Artırılmış Gerçeklik” kavramı gibi sadece gerçeğin yükseltilmiş hâli değildir ve “Virtual Reality (VR)-Sanal Gerçeklik” kavramındaki gibi sadece gerçeğin benzerinin yeniden yaratıldığı bir hâli de değildir, “Mixed Reality-Karma Gerçeklik” kavramı her iki hâlin kapsamıdır.

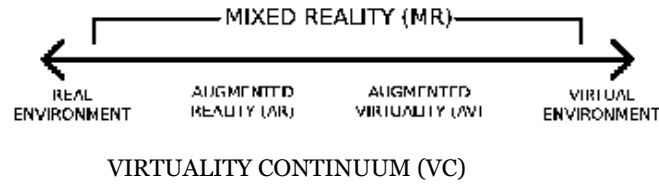
Tüm sanallık sürecini kapsayan karma gerçeklikte hem artırılmış gerçeklikte olduğu gibi gerçek çevre içinde hareket edilip hem de sanal gerçeklikte olduğu gibi sarmalayıcı sanal çevre içinde hareket edilmektedir. Sanal gerçeklik uygulamalarından farklı olarak bir ekran karşısında sınırlı sabit hareket kabiliyeti yerine karma gerçeklik tam sarmalayıcı sanal çevre içinde fiziki harekete olanak tanımaktadır ve artırılmış gerçeklik ortamında olduğu gibi gerçek ve sanal mekânın algısının yükseltilmesi için bilgi girişi sağlanmaktadır. Böylelikle hem sanal mekânın algısı yükseltilirken aynı doğrultuda içinde olunan gerçek mekân sınırlılıkları hakkında bilgi edinilebilmektedir. Karma gerçekliğin sanal ortam içinde gerçek ortam içinde gibi hareket edilmesi gerekliliği beraberinde diğer sorunları getirmektedir.

Karma gerçeklik kavramının kendisinin anlamlandırılması, tanımlandırılması ve adlandırılmasıyla ilgili sorunlar olduğu gibi teknolojik yapısı, kullanıcı deneyimi, hedef kitlesi ve sistemlerinin yüksek fiyatları ile ilgili sorunlar da bulunmaktadır. Bu çalışma, karma gerçeklik kavramı ile ilgili sorunları araştırmaktadır.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Konuya dair ulusal ve uluslararası yayımlar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan yazılımlar ve donanımlar incelenmiştir. Araştırmada görsel içerik analizi yapılmış ve amaca yönelik örneklem kullanılmıştır. Makalenin amacı; günümüzde yükseliş trendinde olan karma gerçeklik kavram ve sistemlerinin her yönden içerebildikleri sorunlarının belirlenmesidir. Bu bağlamda, karma gerçeklik kavramı ve sistemleri incelenerek örnekler analiz edilmiş bu doğrultuda araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü oluşturulmuştur.

2. Karma gerçeklik kavramı

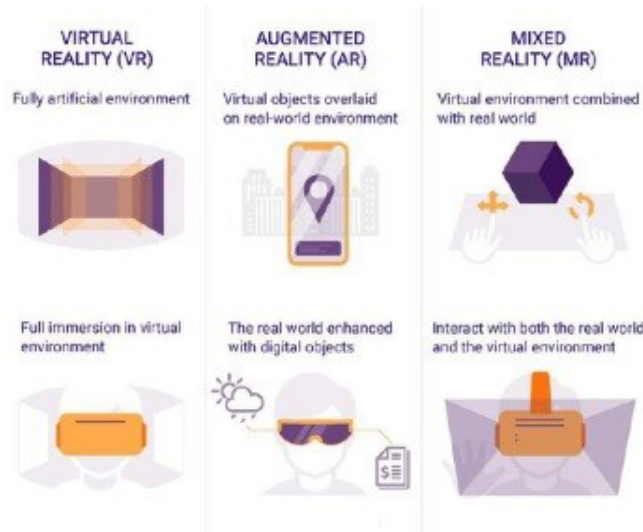
Gerçeklik, gerçek ortamdaki sanal ortama kadar sanallık sürecinden oldukça çok çeşitte yapılanmıştır (Görsel 1) (Milgram&Kishino, 1994, s.1-16). Gerçek ortamdaki sanal ortama kadar ki arada kalan ve artırılmış gerçeklik ve artırılmış sanallık gibi tanımlanabilen bu yapılar çeşitli şekillerde adlandırılmıştır. Karma gerçeklik bu sürecin hepsini kapsamaktadır (Jerald, 2016, s.29).



Görsel 1: Bir “sanallık süreci” nin basitleştirilmiş gösterimi.

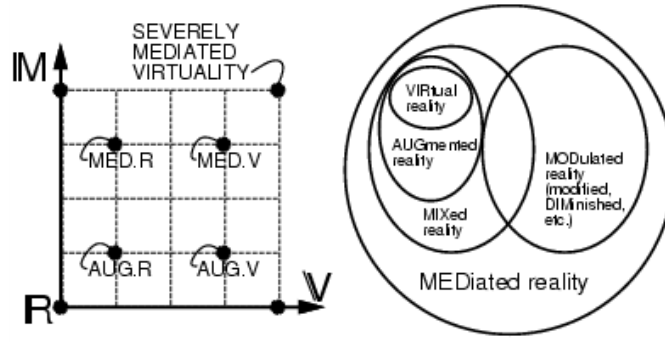
Artırılmış, sanal ve karma gerçeklik süreci çok kolay karıştırılabilir de aslında bir o kadar kolay ayrıştırılabilmektedir (Görsel 2). Artırılmış gerçeklik (AR), sanal nesnelere gerçek dünyadaki üzerine bindirmektedir. Sanal gerçeklik (VR), kullanıcıları tamamen yapay bir sayısal ortama çevirmektedir. Karma gerçeklik (MR), yalnızca bindirmeleri değil sanal nesnelere de gerçek dünyaya bağlamaktadır (Tokareva, 2018).

Artırılmış sanallık (AV), sanal bir dünyanın gerçek dünya yapaylığıyla artırarak gerçek dünyanın VR içine karıştırılmasıdır. Artırılmış sanallık, bireyin sanal bir ortama yansıtılmasını içerir; sanal nesnelere tutulabilir ya da sanal organlar görülebilir. Bu tür eylemler, takip yoluyla veya VR kulaklığın içinde ya da VR ünitesinin yerleştirildiği odada bulunan hareket sensörleriyle mümkün olabilmektedir (King, 2016, s.218).



Görsel 2: VR/ AR/ MR farkı

Karma gerçeklik, video ile geliştirilmiş grafikler ve grafiklerle geliştirilmiş video arasındaki sürekliliği kapsamaktadır (Ohta&Tamura, 1999, s.2). Bu taksonomiye veya sürece uymayan önemli görsel bilgi işleme kategorileri de bulunmaktadır. Bu nedenle, karma gerçeklikten daha geniş bir konsept gerekmektedir. İnsan algısını değiştiren çok çeşitli cihazların varlığı, aracılı gerçeklik, gerçeklik sanallığı sürecini içeren daha genel bir çerçevenin yanı sıra, gerçeklik ve sanallığın çeşitli yönlerini karıştırmaya ve değiştirmeye yönelik cihazlar da geliştirilmiştir (Mann, 2002, s.4). Bu nedenle Aracılı Gerçeklik, genel olarak kullanılan cihazlar yoluyla duyuşal girişi değiştirmek için artırma, kasıtlı olarak azaltma ve insan algısının yapay değiştirilmesi için genel bir çerçeveyi ifade eder (Görsel 3) (Mann, 2002, s.4).



Görsel 3: Gerçeklik, Sanallık ve Aracılık Taksonomisi.

Şeklin solunda; “R” kökeni değiştirilmemiş gerçekliği göstermektedir. Sanallık eksenini “V” boyunca süren süreç, grafiklerle yükseltilmiş gerçekliği (Artırılmış Gerçeklik-Augmented Reality-AR) ve aynı zamanda gerçeklikle yükseltilmiş grafikleri (Artırılmış Sanallık-Augmented Virtuality-AV) içermektedir. Aynı zamanda taksonomi gerçeklik veya sanallığın değiştirilmesinin herhangi birleşimlerini göstermektedir. Değişiklik “M” ekseninin yukarı hareketiyle gösterilmektedir ve ilerisinde gerçeklik (Aracılı gerçeklik-Mediated reality), sanallık (Aracılı sanallık-Mediated virtuality) ve bunların herhangi karışımları bulunmaktadır. Şeklin sağında ise; aracılı gerçeklik, karma gerçeklik kavramlarını vb. kapsamaktadır. Sanal gerçeklik sürecini de içermektedir, ayrıca, ilave etkilere ek olarak azalan gerçekliğin çok yönlü etkilerini de içermektedir. Daha da genel olarak, gerçekliğin çeşitli şekillerde değiştirilebileceğini düşündürmektedir. Aracılı gerçeklik çerçevesi gerçeği bilinçli veya bilinçsiz olarak değiştiren aygıtları tanımlamaktadır (Mann, 2002, s.5).

Milgram ve Kishino sanal gerçekliğin kapasitesi ve karma gerçekliğin sınırları ile ilgili şöyle düşünmektedirler:

Sanal Gerçeklik ortamının yaygın olarak kabul edilmiş görüşü, katılımcının tam sentetik bir dünyaya tamamen daldığı ve etkileşime girebildiği bir ortam olması gerektiğidir. Böyle bir dünya, var olan ya da kurgusal olan bazı gerçek dünya ortamlarının özelliklerini taklit edebilmektedir. Bununla birlikte, fizik yasalarının artık uzayın, zamanın, mekaniğin, malzeme özelliklerinin ve benzerlerinin sınırlarını belirlemediği bir dünya yaratarak fiziki gerçekliğin sınırları aşılabilmektedir. Fakat bu görüşte göz ardı edilebilen şey VR'nin aynı zamanda tam dalma ve birleşimi tamamen yerine getiremediği sadece sanallık süreci boyunca bir yere denk gelen çeşitli ortamlarla birlikte sıkça kullanılıyor olmasıdır. (Milgram&Kishino, 1994, s.1-16).

VR sisteminin ideali, kullanıcıların nesnelere etrafında fiziksel olarak dolaşmalarına ve bu nesnelere gerçekmiş gibi dokunmalarına olanak sağlayabilenidir (Jerald, 2016, s.9). Dünyanın ilk VR sistemlerinden birinin yaratıcısı Ivan Sutherland; “Tabi ki mükemmel gösterim, bilgisayarın maddenin varlığını kontrol edebildiği bir oda olacaktır. Böyle bir odada görüntülenen bir sandalye, oturmak için yeterince iyi olurdu. Böyle bir odada görüntülenen kelepçeler kapanır olur ve böyle bir odada görüntülenen bir kurşun ölümcül olur. Uygun programlama ile böyle bir ekran tam anlamıyla Alice'in içine girdiği “HARİKALAR DİYARI” olabilir” (Sutherland, 1965, s.2) diyerek 60'ların fantastik vahşiliğini ortaya koymaktadır ve her ne kadar bugün bu öngörüye yakın olmasak bile artık odalardan odalara nesnelere hareket ettirebildiğimiz ve görebildiğimiz de bir gerçektir. King'in ise karma gerçeklik ve gelecek ile ilgili öngörüsü şöyledir: “Karma gerçeklik olasılıkları konusunda durduğumuz nokta ne

olursa olsun, geleceğin bizim görüşümüz ve duygularımız için planladığı bazı inanılmaz şeyler var. Tanrı vergisi duyularımızla ve etrafımızdaki fiziksel dünyayla sınırlı kalmayacağız” (King, 2016, s.223).

3. Karma gerçeklik teknolojisi

Karma gerçekliğinin, kavramsal gerçekliğinden çıkarak gerçek kullanıma geçmesi mobil telefonların önderlik ettiği yüksek teknolojinin VR sistemlerine aktarımıyla olabilmektedir. Karma gerçeklik uygulamaları sanal gerçeklik sistemlerini kullanmaktadır. Bu nedenle birçok üreticinin karma gerçeklik sistemleri VR olarak adlandırılmıştır. Aynı cihazlar kullanılabilmesine rağmen uygulama şekli yönünden karma gerçeklik, sanal gerçeklikten ayrılmaktadır. Oculus Rift başlığını piyasaya sunulmasını 2014 yılında üreticisi Metaverse’in o dönemdeki adıyla Facebook tarafından satın alınmasını, Steam’in HTC ile ortaklaşa geliştirdiği VIVE sistemim izlemiştir. Microsoft, Mix Reality adıyla donanımsal olarak olmasa da yazılımsal olarak sürece dâhil olurken en büyük yazılım ve donanım üreticilerinden Apple bu ilk adımlardan sonra uzun bir süre beklemede kaldıktan sonra 2023 yılı ortasında VR başlığını piyasaya sunmuştur. Üçüncü parti üreticiler tarafından da çevresel destek donanımları geliştirilmektedir.

3.1. Oculus ve Meta

Temmuz 2012’de Palmer Luckey, Brendan Iribe, Nate Mitchell ve Michael Antonov tarafından kurulan Amerikan sanallık şirketi Oculus VR, ilk ayda 2,4 milyon dolar toplayan ve sonunda 2014 yılında Facebook tarafından satın alınan bir Kickstarter kampanyası olarak başlamıştır (Facebook, t.y.). Kickstarter kampanyasıyla 250.000 \$’lık hedefinin on katı olan 2,4 milyon dolar toplanmıştır ve geliştiriciler için iki ön üretim modeli olan Oculus VR DK1 ve Oculus VR DK2 piyasaya sürülmüştür (Kickstarter, t. y.). Mart 2014’te Facebook Inc., Oculus VR’yi 2 milyar ABD doları yatırımla satın almıştır. Satınalmayla ilgili Facebook kurucusu ve CEO’su Mark Zuckerberg “Mobil bugünün platformu ve şimdi de yarının platformları için hazırlanıyoruz” ve “Oculus, şimdiye kadar ki en sosyal platformu yaratma ve çalışma, oynama ve iletişim biçimimizi değiştirme şansına sahip.” diyerek sanal gerçeklik vizyonunu belirtmiştir (Newsroom, 2014). 2014’ün sonunda Oculus, Samsung’la beraber geliştirdiği telefonların önüne takılarak kullanılabilirdiği Gear VR’i satışa sunmuştur (Prell, 2014). 2016’da PC bağlantılı, 2 adet el kontrolüne ve iki adet takip sensorüne sahip Oculus Rift başlığı piyasaya sürülmüş (Görsel 4). 2017’de Samsung Gear VR’a oyun oynama ve kontrol sağlayan dokunmatik bir el kumandası da eklenmiştir (Welch, 2017). Aynı yıl Oculus’un tasarımcısı ve kurucusu Palmer Freeman Luckey şirketten ayrılmıştır. 2018 ortasında Netflix izleyicisine ve basit oyun oynayıcısına yönelik bilgisayar veya akıllı telefona ihtiyaç duymayan Oculus Go satışa sunulmuştur.



Görsel 4: Oculus Rift

Oculus Rift: Oculus Rift başlığı, 2 adet Oculus sensörü, 2 adet Touch kumandası, tüm bağlantı kabloları, Lucky's Tale, Medium, Toybox, Quill, Dead and Buried, Dragon Front ve Robo Recall oyunları dâhil olmak üzere ABD teslim 399 \$'a satılmaktayken Oculus Quest; Oculus Quest başlık ve 2 adet Touch kumandasıyla ABD teslim 399 \$'a satışa başlanacağı söylenmiştir (Oculus, 2019). Rift'in iyi bir uyum için NVIDIA GTX 1060 veya AMD Radeon RX 480 ekran kartlı ve Intel i5-4590 veya AMD Ryzen 5 1500X işlemcili yüksek fiyatlı bir PC'ye ihtiyaç duyması ve ayrıca kablo sıkıntısı olmadan bağımsız sistemlerin sanal gerçeklik için yeni bir dönem başlatacağı düşünülmüştür. Oculus Rift ve Go'nun son kullanıcı dışında ticari kullanım için daha fazla donanıma ve desteğe sahip çözümleri de bulunmaktadır.

Güncel all-in-one model Meta Quest 2'in ABD fiyatı 299.99 \$'dan satılmaktadır. 2023 yılı sonbaharındaysa Meta Quest 3'ün satışa başlanacağı duyurulmuştur. En gelişmiş model Meta Quest Pro'nun ABD fiyatı 999.99 \$'dır (Oculus, 2023).

Oculus'un başarısı kendinden önceki VR başlıklarından çok daha geniş ve yüksek çözünürlüklü görüntü kalitesi sunması ve baş hareket takibi yapan yazılımıdır. Oculus, akıllı telefon ekran ve sensör teknolojilerini MR'a taşımıştır. Böylece başlıklar son tüketici için fiyat ve ağırlık olarak hafifleyebilmiştir.

3.2. HTC Vive

2015 yılında Amerikan oyun dağıtım merkezi Steam'in sahibi Valve şirketi, San Francisco'daki Oyun Geliştiricileri Konferansı'nda kendi sanal gerçeklik donanımını sergileyeceğini duyurmuştur (Conditt, 2015). Valve'nin VR başlığı Vive olarak adlandırılmakta ve HTC tarafından üretilmektedir. Sistem, kafa hareketlerini bir derecenin onda biri kadar tam olarak izlemek için bir jiroskop, ivmeölçer ve lazer pozisyon sensörü kullanmaktadır. Vive, Oculus'tan farklı olarak çarpaz yerleştirilen baz istasyonu denilen denetleyiciler kullanarak yaklaşık 5 metreye 5 metrelik fiziki bir alan içindeki sanal alanda içinde harekete izin vererek fiziksel konumu belirlemektedir (D'Orazio&Savov, 2015).

360° tamamen sarmalayıcı, çift AMOLED 3.6" dikey her göz için 1080 x 1200 piksel ekranlı, 90hz yenileme ve 110° görme açılı HTC Vive (Görsel 5); Başlık, 2 yüz pedi, 1 burun desteği, 2 kablosuz kontrollör, 2 baz istasyonu, 3'ü bir arada kablo, link kutusu, kulaklık, kablolar, şarj aletleri ve aksesuarlar ve deneme Viveport üyeliği ile birlikte Amerika satış fiyatı 499 \$'dır. Vive, en az NVIDIA® GeForce® GTX 1060 veya AMD Radeon™ RX 480 ekran kartı ve Intel® Core™ I5-4590 veya AMD FX™ 8350 işlemci ve Windows® 7 SP1 işletim sistemine ihtiyaç duymaktadır (Vive, 2019).

2017 yılında fiziki aksesuarlara ve VR cihazlarına takılmak üzere bir hareket izleme aksesuarı olan Vive Tracker (Görsel 9) piyasaya sürülmüştür. VIVE TRACKER, bağımsız bir ürün olarak ve Hyper Blaster ve spor oyunları için tasarlanmış bir raket gibi, entegre etmek için tasarlanmış aksesuar ve oyunlarla birlikte satılmıştır (Brown&Holly, 2017). Üçüncü parti geliştiriciler Tacker'ın vücuda sabitlenmesi için aksesuarlar üretmişlerdir. 2017 yılında ayrıca daha gelişmiş bir kulaklık sistemi olan VIVE DELUXE AUDIO STRAP da satışa sunulmuştur.



Görsel 5: HTC Vive, Vive Deluxe Audio Strap, baz istasyonları.

2018 yazında DisplayLink ve TPCast'in daha önce Vive için benzerlerini geliştirdiği kablosuz adaptörü VIVE WIRELESS ADAPTER'ün satışını duyurmuştur. HTC'nin kendi adaptörü Intel'in WiGig teknolojisini kullanmaktadır. Wi-Gig, herhangi bir girişi önlemeye ve düşük gecikme sürelerinde çalışmaya yardımcı olarak 60Ghz bandında çalışmaktadır (Warren, 2018). Kablosuz adaptörü 6 metreye 6 metrelik tek odalı bir ortamda aynı anda 3 kullanıcıya kadar çoklu kullanımı desteklemektedir. 2018 yılında kablosuz adaptörün ABD satış fiyatı 299.99 \$'dır (Vive, 2019).

2018 Ocak ayında HTC, HTC Vive Pro olarak adlandırılan yükseltilmiş yeni modeli tanıtmıştır. Vive Pro; dışarıyı izleyen ikinci bir kamera, dıştan takma kulaklığa, gürültü önleme analizli bir mikrofona, daha hafif ve dengeli bir yapıya, yenilenmiş dış tasarıma ve her göz başına 1440x1600 çözünürlüklü daha yüksek ekranlara sahiptir. Vive Pro, USB-A yerine USB-C konektörleri kullanmaktadır. Vive Pro, VR ürünüyle birlikte yüksek kaliteli bir model olarak yalnızca kulaklık seti ve tam paket olarak satılmaktadır. Vive Pro, mevcut tüm Vive aksesuarlarını ve SteamVR Tracking 2.0 spesifikasyonlarına uygun baz istasyonlarının yükseltilmiş versiyonlarıyla 10 metreye 10 metre büyüklüğünde bir alanı desteklemektedir (Machkovech, 2018).

HTC Vive Pro, 2018 VR Awards'da yılın VR başlığı ödülünü kazanmıştır. (Vrbound, 2018). Vive Pro'nun Amerika sadece başlık fiyatı 799 \$, tam seti 1,098.00 \$'dır En az Intel® Core™ I5-4590 veya AMD FX™ 8350 ekran kartı ve Graphics: NVIDIA® GeForce® GTX 970 veya AMD Radeon™ R9 290 işlemci ve de Windows® 7 işletim sistemine ihtiyaç duymaktadır.

2018 Kasım ayında HTC, yılın ilk aylarında Çin'de ilk kez piyasaya sürüldüğü "stand alone" Vive Focus sanal gerçeklik başlığını satmaya başlamıştır. ABD'de 599\$ olan başlık 37 ülkedeki ticari müşterilere yöneliktir. Vive Focus, farklı ofislerdeki çalışanların VR'de buluşup birlikte çalışmalarını sağlayan Vive Sync adlı yeni duyurulmuş bir iş birliği uygulaması da dâhil olmak üzere HTC VR başlıkları şirketlere çekici kılma girişiminin bir parçasıdır (Robertson, 2018). 2023 yılında Vive en gelişmiş "stand alone" sanallık sistemi Vive XR Elite'i satışa sunmuştur. ABD satış fiyatı 1,098.00 \$ olan başlık CES ve MWC'de en çok ödül alan sistemdir (Vive, 2023).

Tayvanlı teknoloji firması HTC ve Amerikan Valve iş birliği Vive, yazılım ve donanımın başarılı bir örneğini sergilemektedir. Vive'in VR başlıkları karma gerçeklik uygulamalarında başarılı çözümler sunabilen bir platformdur.

3.3. Playstation VR

2016 GDC (Oyun Geliştiricileri Konferansı)'de Sony aynı yılın Ekim ayında Play Station VR'yi satışa sunacağını ve ön sipariş almaya başladığını duyurmuştur (Niell, 2016). Sony Interactive Entertainment tarafından geliştirilme sırasında Project Morpheus kod adı verilen PlayStation VR (Görsel 6) başlık ilk kez 2014 GDC'de haber verilmiştir (McWhertor, 2014). PlayStation VR, PlayStation video oyun konsolu ile tamamen uyumludur. PlayStation VR sistemi, hem PlayStation VR başlığına ve ekrana aynı anda başlıkta görüntülenen görseli yansıtılarak rekabete veya ortaklığa dayalı bir oyun için ayrı bir görüntü göstererek bir görüntü verebilmektedir. PlayStation VR, standart DualShock 4 kontrol cihazı veya PlayStation Move kontrol cihazlarıyla çalışmaktadır (Pino, 2018).

13 Ekim 2016'da satışa çıkmış CUH-ZVR1 serisi Playstation VR, 5.7 Oled her göz için 960x1080 çözünürlük 90-120 hz ekrana sahiptir. 1 adet VR başlığa, 1 adet işlemciye, 1 adet VR başlık bağlantı kablosuna, 1 adet HDMI kabloya, 1 adet USB kabloya, 1 adet Stereo kulaklığa, 1 adet güç kablosuna ve 1 adet adaptörden oluşan Playstation VR setin Amerika satış fiyatı 299.99 \$'dır (Playstation, 2019).



Görsel 6: Sony PlayStation VR

10 Kasım 2017'de satışa çıkmış CUH-ZVR2 serisi Playstation VR ilk sürümle aynı özelliklere sahiptir fakat 4K televizyonları daha rahat desteklemesi için bağlantı yollarında değişikliğe gidilmiş ve kulaklık kafalıkla birleştirilmiştir (Barker, 2018). 16 Ağustos 2018'e kadar Sony, üç milyondan fazla PSVR sisteminin ve 21,9 milyondan fazla oyun ve uygulamaların başlıkla birlikte satıldığını belirtmiştir (Pino, 2018). Sony tarafından Playstation VR2'yle ilgili geliştirilme haberleri verilmiş olsa da yeni Playstation 5'ten önce 2020'ye kadar böyle bir sürüm olmayacağı yazılım üstünde geliştirmeye yönelindiği duyurulmuştur. Diğer taraftan Sony'nin Oculus ve HTC gibi bağımsız bir başlık geliştireceği yönünde beklentiler bulunmaktadır (Hicks, 2018). PS VR2, 22 Şubat 2023'te Sony, Playstation VR2'yi dünya çapında ilk ayda 40'tan fazla oyun piyasaya sürdü (Preston, 2023).

Sony, güçlü bir PC satın almaya gerek kalmadan hazır oyun konsolunun kullanımına imkân verdiği için VR deneyimi isteyen hali hazırda PlayStation sahibi kullanıcılar tarafından yoğun ilgi görmüştür. Sony ayrıca yeni çıkaracağı oyunlarla beraber set olarak da Playstation VR satışı gerçekleştirmektedir.

3.4. Windows mixed reality

Windows Mixed Reality, uyumlu başlıklarla holografik ve karma gerçeklik deneyimleri sunan Windows 10 işletim sisteminin bir parçası olan karma gerçeklik platformudur. 2015 yılında duyurusu yapılan Microsoft HoloLens (Görsel 7) platformun en önemli üyesidir. Bağımsız bir başlık olan HoloLens "dünyanın şimdiye kadar gördüğü en gelişmiş holografik bilgisayarı" olarak tanımlanmaktadır. Bir CPU, GPU ve özel bir holografik işlemci içeren bağımsız bir bilgisayardır. Karanlık vizör ön cepesinde şeffaf ekran bulunmakta ve hologramların duyulmasını sağlayan uzamsal bir ses sistemine sahiptir. HoloLens

ayrıca bir dizi hareket ve çevre algılayıcısına da sahiptir (Savov, 2015). En gelişmiş karma gerçeklik başlığı olarak sunulan HoloLens'in geliştirici sürümü ABD fiyatı 3000\$, ticari sürümü fiyatı 5000\$'dır (Microsoft). HoloLens, tıklayıcı, şarj aleti ve kablosu, mikrofiber kılıf, burun pedi ve başüstü bantıyla beraber gelmektedir.

Hololens; geçirgen holografik mercekli 2 adet HD 16:9 ışık kaynaklı ekrana, atalet ölçüm birimine, 4 adet çevre algılayıcı kameralara, karma gerçeklik yakalamaya, 4 adet mikrofona, ortam ışığı sensörüne, Intel 32-bit mimarili HPU 1.0 özel Microsoft Holografik İşlemciye, 2gb belleğe, 64 gb diske, 2-3 saat çalışma süresi, 2 hafta bekleme süresine sahiptir (Rubino, 2016).



Görsel 7: Microsoft Hololens.

2016 yılında Microsoft, HoloLens sisteminin kazanımı olan teknolojiyle Windows 10 uyumlu harici sensörlere veya kameralara ihtiyaç duymayan VR başlıklarını; Asus, Acer, Dell, HP ve Lenovo gibi üçüncü parti geliştiriciler tarafından üretime geçirileceğini duyurmuştur.

Çarpaz platformlu oyun motoru Unity, Unity 2017.2 ve sonraki sürümlerinde VR ve MR için oyun veya uygulama yazmayı basitleştiren ve bunun için çok çeşitli araçlar, paketler ve kaynaklar içeren yerleşik Windows Mixed Reality ve HoloLens'i destekleye başlamıştır (Unity3d, 2019). 2020 yılında HP, Windows Mixed Reality üzerinden çalışan HP Reverb G2 başlığını 599\$ fiyatla satışa sunmuştur (Stokes, 2022).

Microsoft'un Hololens kazanımlarını Windows 10 işletimli Mixed Reality Platformunda açık hâle getirmesi VR ve MR gelişimde yazılımsal olarak ön plana çıkmak istediğine yorumlanabilir. Diğer taraftan üçüncü parti geliştiricilerin 199-499\$ arası ABD fiyatları pazara girmedeki istekli tavırları olarak algılanabilmektedir.

3.5. Apple

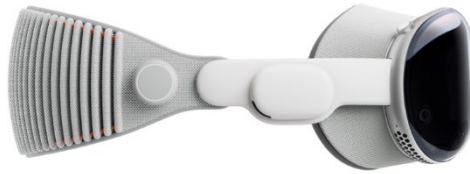
1994 yılında Apple, QuickTime oynatıcılar ile panoramik fotoğraf gösterimine ve oluşturulmasına yarayan QuickTime VR uygulamasını sunmuştur. QuickTime VR'nin adında VR geçmesine rağmen bir panoramik görüntüleme uygulaması olduğu için sanal gerçeklikle ilgili olmadığından sadece Apple tarafından sanal gerçekliğin ilk kez telafuz edilmiş olması özelliğine sahiptir (King, 2016, s. 188).

2018 Mart ayında ABD Patent ve Ticari Marka Ofisi tarafından yayınlanan VR içeriği yaratmak için çoklu çözünürlüklü bir sistemi, başlık konsepti ve 3B belge düzenleme sisteminden oluşan yeni bir Apple patent başvurusu grubu, Apple'ın sanal ve artırılmış gerçeklikle ilgili teknolojiler üzerinde çalıştığının kanıtı olmuştur (Owen, 2018).

Apple daha önce 2017 yılında, WWDC geliştirici konferansında geliştiricilerin iPhone'lar ve iPad'ler için artırılmış gerçeklik uygulamaları yapmalarını sağlamak için ARKit'i tanıtmıştır. Ayrıca Steam VR platformunu masaüstü Mac'lerde çalıştırmak için Valve ile iş birliği yaptığını söylemektedir. 2017 yılında

ARKit'in sunulmasından önce Apple CEO'su Tim Cook, birçok konuşmasında AR ve VR'a değinmekle beraber şu an ki teknolojinin mükemmel bir deneyime izin vermediğini belirtmiştir (Macrumors, 2018). Apple tarafından doğrulanmamış olmamakla beraber T288 kod adı verilen bir projede 8K'lık çözünürlüğe sahip bir başlık üzerinde çalışıldığı şirkete yakın kaynaklar tarafından dile getirilmektedir (Kibken, 2018).

2017 yılının Kasım ayında Apple, Totem adında karma bir gerçeklik başlığı geliştiren bir şirket olan Vrvana'yı satın almıştır. Halka açıklanmayan Totem, artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojilerini tek bir mikrofonlu başlık setinde bir araya getirerek, ekran tabanlı artırılmış gerçeklik özelliklerini etkinleştirmek için tam VR yeteneklerini geçiş kameralarıyla birleştirecek şekilde tasarlanmıştır (Macrumors, 2018). Dünyanın en büyük şirketi olması ve daha önceki devrimsel hareketleri ve suskuluğu nedeniyle Apple'ın konuya yönelik hamlesine karşı yüksek beklenti ve merak oluşmuştur. 2023 yılı ortasında Apple Vision Pro başlığı piyasaya sunmuştur (Görsel 8). Apple Vision Pro, ABD'de 3499\$'a satılmaktadır.



Görsel 8: Apple Vision Pro.

3.6. Oyun bilgisayarı

Oyun motorlarındaki ve grafiklerindeki gelişmeler daha güçlü ana kartlara, işlemcilere, belleklere ve ekran kartlarına ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. İhtiyacın arzı olan daha güçlü ana kartlar, işlemciler, bellekler ve ekran kartları da daha güçlü grafiklere sahip oyunları ortaya çıkarmıştır. Normal son kullanıcı ve ticari bilgisayarların kaldıramayacağı yüke ulaşan oyunlar için oyun bilgisayarı (İng.: gaming computer) olarak adlandırılan yeni bir sınıf doğmuştur. Oyun deneyimlerini mobil hâle getirmek isteyen kullanıcılar için de oyun dizüstü (İng.: gaming laptop) olarak adlandırılan bir sınıf doğmuştur. Doğrudan bu talebe yönelik üretim yapan üreticiler olduğu gibi birçok üretici de oyun sınıfı için özel serileri tüketiciye sunmuştur. HP Omen, Acer Predator, Asus Republic of Gamers, Lenovo Legion, Dell Alienware vb yaygın firmaların oyun bilgisayarı markalarıyken Razer, Gigabyte, MSI vb sadece oyun üzerine uzmanlaşmış bilgisayar markalarıdır.

2017 yılının ilk aylarında Dell ve HP henüz prototiplerini gösterebilmişken, MSI ilk taşınabilir sırtüstü (İng.: backpack) bilgisayarı; MSI VR One'ı satışa sunmuştur. Vive ve Oculus gibi yüksek performans gerektiren VR sistemler için geliştirilen bilgisayar bir ekran ve klavyeye sahip olmadığı için sırtta askılarla taşınabilen bir masaüstüdür. Sırtüstü bilgisayar kablolu sarmalayıcı VR kullanımını kolaylaştırmak ve hareket özgürlüğü sağlamak için tasarlanmıştır (Ackerman, 2017). Dünyanın en hafif VR sırtüstü MSI VR One, üst düzey IntelR Core i7 işlemci ve NVIDIA R GTX 1070 / GTX 1060 ekran kartı ile donatılmıştır ve geleneksel VR cihazlarına bağlı platforların sabitliğinden kurtarmaktadır. Kullanıcılar VR cihazı ile platform arasındaki kabloları yanlışlıkla çıkarması endişesinden kurtularak büyük hareketler ve tam sarmalayıcı VR deneyimlemektedir. MSI VR One, VR deneyimi için daha fazla

hareketlilik ve özgürlük sunar ve 1.5 saate kadar pil ömrü olan iki ayrı batarya gözü bulunmaktadır ve 3.6 kg'dır (MSI,2018). VR One, IF Design Award 2018 ürün kategorisinde ödül kazanmıştır (Anonym5, 2018). MSI VR ONE 7RE 065US, Core i7 7820HK 2.9 GHz,16 GB, 512 GB donanım ABD fiyatı 2,299 \$'dır (Cnet). MSI'nın bu geliştirmesi ile masaüstü ve dizüstünden sonra yepyeni bir sırtüstü bilgisayar türü doğmuştur. 2023 yılı itibari ile MSI sırtüstü bilgisayar üretimi yapmamaktadır.

2017 Haziran ayında HP ilk sırtüstü oyun bilgisayarını Omen X kompakt masaüstü adıyla satışa sunacağını açıklamıştır. Masaüstü çalıştırılabilmek için de bir standı bulunan bilgisayar Kaby Lake i7 işlemci ve GeForce GTX 1080 ekran kartına sahiptir ve sırt taşıma aparatına bağlandığında 3,8 kg'dır. Omen X'in tek başına ABD fiyatı 2,599.99 \$ ve sırt taşıma aparatı 499.99 \$'dır (Kastrenakes, 2017).

Omen X sırtüstüden iki ay sonra HP, Z VR Backpack adlı ilk sırtüstü iş istasyonunu satışa sunmuştur. Omen'le şekil olarak benzeyen Z Vr'da daha güçlü Nvidia Quadro P5200 ekran kartı bulunmaktadır. Z VR'ın tek başına ABD fiyatı sırt taşıma aparatı dâhil 16GB için 2,949 \$, 32GB için 3,999 \$'dır ve aksesuarlar dâhil değildir. Omen'in aksine Z VR oyun amaçlı değil bir iş istasyonu olan ticari bir cihaz olarak lanse edilmektedir (Kastrenakes, 2017).

Tıpkı fotoğrafın icadından sonra ekipmanlarının doğması gibi, karma gerçeklik de kendi çevre birimlerini yaratmayı başarmıştır. Bu süreç içinde yaşanan teknolojik gelişmeler ve tüketici deneyimleri bazı ürünlerin kısa ömürlü olmasına yol açmıştır. Diğer taraftan öncü firmalar Oculus ve Vive'in ilk modellerini arz ettikleri 10 yıllık geçen zaman içinde giriş seviyesi sistemlerinin 300\$ bandından ve profesyonel serilerinin 1000\$ bandından aşağı hareket etmediği gözlemlenmektedir. Sistemlerde herhangi ucuzlamadan söz edilemediği için tüketici tarafından ulaşılabilirliğinin kolaylaştığını söyleyebilmek zordur fakat sistemlerin gücü ve yetisi artmıştır ve bununla da birlikte sistemler pahalı bir oyun bilgisayarına gerek duyar durumdan all-in-one cihazlara evrilmektedir. Bu durum ileride fazladan güçlü bir bilgisayar yatırımına gerek olmadan tüketicinin karma gerçeklik sistemlerine ulaşabileceği olarak algılabilmektedir. Stand alone cihazlarla profesyonel ve oyun kullanıcısı dışında ev kullanıcısı da üreticiler için hedef pazar durumuna gelmektedir. Karma gerçekliğin teknik yeterlilik ve ulaşılabilirlik sorunları ilerisi için daha uygun bir hava yaratmaktadır.

4. Karma gerçeklik rahatsızlıkları

Sanallık cihazlarındaki gelişim ağırlıklı olarak görüntüleme sistemleri üzerinden görme duyusunun aldatılarak gerçek algısı yaratılması üzerine olmuştur. Yoğun şekilde görme duyusuna yüklenen sanallık sistemlerinde gözün fizyolojik yapısı nedeniyle başka türlü sağlık sorunları ortaya çıkabilmektedir.

Sanallığın beraberinde gelen ana sorunu mükemmel olması gerektiğidir. Ekran karşısındaki bir video oyununda çok fazla gecikme ve tekleme sadece can sıkıcı olabilmekteyken karma gerçeklikte bu durum mide bulandırıcı olmaktadır. Karma gerçeklikte baş döndürüldüğünde gözlerin birkaç santim önündeki görüntü aynı hareketi yapmazsa görsel sistem vestibüler sistemle çatışmakta ve rahatsızlık ortaya çıkmaktadır.

Sanallık sistemlerinde fazla zaman geçirmeyle ilgili bağımlılık ve gerçeklik duygusunun yitilmesi gibi psikolojik rahatsızlıkların yanısıra fizyolojik rahatsızlar da görülebilmektedir. Sanallık sistemleri kaynaklı hastalıklar çeşitli şekillerde isimlendirilmelerine rağmen tek bir rahatsızlık gibi anılsalar da nedenleri ile ayrıldıkları için farklıdır.

Yol tutması (motion sickness); gerçek fiziksel veya görsel ve / veya görünür harekete maruz kalma ile ilişkili olarak kolayca gözlemlenebilen olumsuz belirtilerdir.

Siber tutması (Cybersickness); bilgisayar tarafından oluşturulmuş sanal dünyaya dalmaktan kaynaklanan, görsel olarak tetiklenen yol tutmasıdır. Siber tutması, kulağa bilgisayardan veya VR'dan kaynaklı siber bir hastalık gibi gelmesine rağmen sadece VR kullanımından kaynaklı yol tutmasıdır. Bu tanım, VR başından kalkmamak nedeniyle hareketsiz kalma, gözlerin kayması, titremesi, yorgunluk ve zayıf hijyeni anlatmak için kullanılmamaktadır (Jerald, 2016, s.161).

Simülasyon hastalığı (Simulator sickness); simüle edilmiş bir ortam ile etkileşime bağlı bir hareket hastalığı şeklindedir. Bir simülasyondaki simüle edilmiş hareket ve kullanıcının hareket algısı veya beklentisi arasındaki tutarsızlıklardan kaynaklanabilir. Simülasyon hastalığının semptomları arasında uyusukluk, bulantı, kusma, terleme, baş ağrısı, huzursuzluk, uyusukluk, yönelim bozukluğu ve oküler motor bozukluklar sayılabilir. Simülasyon hareketi ve araç hareketi arasındaki kontrol ile gerçek hayatın aksine ekranlarda izleme hareketi arasındaki farklar simülasyon hastalığına katkıda bulunmaktadır. Bir başka nedensel faktör de algılanan ve gerçek simülasyon hareketiyle ilgili bireyin postüral dengezsizliktir.

4. Karma Gerçeklik Felsefesi

Güncel olarak kullanılan bütün artırılmış, sanal ve karma gerçeklik sistemlerinin gelişimi mobil iletişim teknolojisindeki gelişmelere bağlı olmuştur. Bu nedenle yeni nesil sistemler, telefon üreticisi de olan küresel elektronik şirketleri tarafından üretilmektedir. Bu şirketler, doğaları gereği görüntüleme sistemleri üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Görme duyusu üzerine yaşanan genişlemelere rağmen haptik sistemler üzerine tam başarılı bir sistem henüz geliştirilmemiştir. Bu durum Nebuchadnezzar'ın rüyasını hatırlatmaktadır. M.Ö. 605 – 562 yıllarında yaşamış Babil Kralı ikinci Nebuchadnezzar'ın gördüğüne inanılan bir rüya vardır. Bu rüyaya göre, eşi için Babil'in Asma Bahçeleri'ni inşa ettirmiş kral, rüyasında kentin ortasında yükselen başı altından, vücudu gümüşten, eteği bronzdan, bacakları demirden, ayakları kilden heykelini görmüştür. Bilgin Daniel, Kral'a bu rüyasını; küçük bir taşın gelip ayağına çarparak yıkılacağını ve taşın büyüyerek bir dağ olacağı şeklinde yorumlar. Bir sistemin ne kadar güçlü olsa da temelleri zayıfsa uzun süre ayakta kalamayacağını anlatmak için metafor haline gelen bu efsane ekonomiden siyasete kadar birçok alanda örnek olmaktadır. Günümüz sanallık teknolojileri de görüş odaklı olarak baş bölgesi üzerinde gelişmektedir. Kablosuz ve bağımsız hareketi sağlamak için vücut üzerinde sırtta taşınan bilgisayar piyasa sunulmuş, dokunma algısı için haptik eldivenler geliştirilmeye çalışılmış, sabit alanda sanal ortam içinde her yöne tam bağımsız özgür hareketi sağlayabilecek hareket sistemleri geliştirilmeye çalışılmış olsa da bu sistemler sadece kısıtlı hareket alanı yaratmaya yaradıkları için tam bağımsız hareket karma gerçekliğin zayıf ayağını oluşturmaktadır. Diğer taraftan yoğun şekilde görme duyusu yönüne gelişmesi sanal gerçekliği sadece bir tür görüntüleme çözümü olarak algınmasına yol açabilmektedir.

M.Ö. 4 yüzyılda yaşamış Tao'cu filozof Zhuang Zhou'nun Zhuangzi (Chuang Tzu) yazımlarında gördüğünü anlattığı bir başka rüyada kendini kelebek olarak görerek uyandıktan sonra "Kendini kelebek olarak gören Chuang Tzu muydu yoksa kendini Chuang Tzu olarak gören bir kelebek miyim?" diye sormaktadır. Felsefenin kesin olarak hiçbir şeyin bilinemeyeceği epistemolojik şüpheciliğini Rene Descartes formüle ederek; "Onları yaşarken hayallerimin gerçek olduğuna inanıyorsam, o zaman şu an yaşadığım şeyin gerçekten gerçek olduğunu ve sadece bir hayal olmadığını nasıl söyleyebilirim?" demiştir (Philosophy, t. y.). Chuang Tzu'nun rüyası gerçek ve varoluşu sorgulatmaktadır. İleride çok gelişmiş tamamen içinde yaşanabilen bir sanal dünyadan gerçek dünyaya bireylerin fiziki dünyaya

dönmeleri ya da dönmemeleri başka bir sorun olarak düşünülebilir. Bu noktada böylesi bir karma gerçeklik sanallığın son noktasının ne olduğunun belirlenmesi gerektiği gibi bu tür bir düzen yeni etik kurallara ve kanunlara sahiptir olmalıdır.

Zaman herkes için iki türdür. Biri ölçülebilen öteki hissedilen zamandır. Saat gibi mekanik yollarla ölçülen fiziksel, nesnel veya saat zamanı olarak adlandırılabilirken, algısal zaman öznel veya psikolojik zaman olarak adlandırılabilir. Bilgisayara bağlı olarak tamamen sarmalayıcı karma gerçeklik sistemlerinde mekanik zaman ölçümü yerini yazılıma bırakacağı için sabit fiziki zaman ölçümü çarpıtılmaya açık duruma gelebilir. Diğer taraftan zaman ölçümsüz sarmalayıcı sistemler algısal zamanından yanlış hissedilmesine neden olabilirler.

5. Sonuç ve öneriler

Karma gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçekliğin karışım ve karması olmaktan çok ikisini bütünleştirmek ve birleştirmektedir. Bu nedenle bazı kaynaklarda geçtiği gibi iki gerçekliğin azından oluşan bir hibrit gerçeklik olarak anmak doğru bir tanımlama olamamaktadır. “Bütünleşik Gerçeklik” veya “Birleşik Gerçeklik” olarak adlandırmak daha doğru bir tanımlama olabilecektir.

Sanallık sistemleri geliştirilmeye devam etmektedir. En yakın tarihte Apple derin sesliğini bozmuştur ve Apple Vision Pro başlığını arz etmiştir. Facebook, Oculus’u satın aldıktan sonra Meta üst ismi altında yapılanmıştır. Metaverse, yapısını kullanarak kullanıcılarını buraya taşıyacağını ön gören Meta, bu hareketin istediği gibi gerçekleşmediğini görerek şirket zararı açıkladıktan sonra sosyal kullanıcıdan oyun kullanıcıya yöneleceklerini açıklamıştır. Google, Glass gözlüklerinin 10 yıllık geliştirmenin ardından 15 Mart 2023 itibarıyla üretimini durdurmuştur. Meta 2 gözlüğüyle büyük beklentiler sunan Meta, teknolojinin ve hayallerin birbirlerini yakalayamadığını belirterek gerekli finansal desteği bulamadığında şirketin iflasını açıklamıştır. Bu görünenlere göre sanallık deneyiminde kimliklendirme, sağlık, teknoloji ve felsefi sorunlarının yanında pazar ve hedef kitle sorunu da yaşanmaktadır. Yüksek fiyatlar nedeniyle genel tüketici karma gerçeklik cihazlarına ulaşım sağlayamamakta ve hali hazırda güçlü yazılım ve donanımına sahip profesyonel ve oyun kullanıcıları pazarın doyması için yeterli gelememektedir.

Oculus ve Vive’ın 10 yıl önce ilk arzlarıyla oluşan karma gerçeklik sistemlerinin eğitimden eğlenceye her yerde kullanılacağıyla ilgili olumlu hava pembe bir hayalden öteye geçememiştir. Mucizevi bir sistem gibi görünen karma gerçeklik sistemleri pahalı bir oyuncak olmuştur. Burada en önemli etken hayallerin ve teknolojinin paralel hareket edememesidir. Pazarı yeni arzların baharın habercisi mi yoksa sanal gerçekliğin 80’lerde girdiği buzul çağının adı konulmayan ikincisinde açan kardelenler mi olduğunu söylemek zordur.

Kaynakça

- Jerald, J. (2016). *The VR Book: Human-Centered Design for Virtual Reality*. ABD:ACM Books
- King, B. (2017). *Augmented-Artırılmış Gerçeklik* (K. Balaban Çev.). İstanbul: Mediacat Yayıncılık. ISBN: 9786054584925
- Mann, S. (2002). Mediated Reality with Implementations for Every day.
- Milgram, P., Kishino, F. (1994). *A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays*. EICE Transactions on Information Systems. Sayı: E77-D.
- Ohta, Y., Tamura, H. (1999). *Mixed Reality: Merging Real and Virtual Worlds*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin. ISBN:3540656235.

Sutherland, I. E. (1968). "A head-mounted three-dimensional display". Proceedings of AFIPS 68, s. 757-764.

İnternet Kaynakları

Ackerman, D. (2017). *MSI VR One backpack PC review: Backpack to the future*. Cnet. Erişim: 10.09.2018. cnet.com/reviews/msi-vr-one-backpack-pc-review/

Anonym5. (2018). *The VR One: the virtual reality backpack, wins an iF Design Award!*. Justfocus. Erişim: 10/ 09/ 2018. <https://www.justfocus.fr/en/more-en/video-games/vr-one-backpack-virtual-reality.html>

Barker, S. (2018). *How do you know which version of PlayStation VR you're buying?* Pushsquare. Erişim: 10.09.2018. pushsquare.com/news/2018/12/guide_psvr_cuh-zvr1_vs_cuh-zvr2_-_whats_the_difference

Brown, M., Holly, R. (2017). *Vr Meets the Real World*. Vrheads. Erişim: 10.09.2018. vrheads.com/everything-we-know-about-vive-tracker.

Cnet. (2018). *MSI VR One Backpack*. Erişim: 10.09.2018. <https://www.cnet.com/products/msi-vr-one-backpack-pc/prices/>

Conditt, J. (2015). *Valve is making a VR headset and its own Steam Machine*. Engadget. Erişim: 10.09.2018. engadget.com/2015/02/23/steamvr-valve-virtual-reality-gdc/

D'Orazio, D., Savov, V. (2015). *Valve's VR headset is called the Vive and it's made by HTC*. Theverge. Erişim: 10.09.2018. theverge.com/2015/3/1/8127445/htc-vive-valve-vr-headset

FACEBOOK. (T. y.). *Oculus*. Erişim: 10.09.2018. facebook.com/pg/Oculusvr/about/

Hicks, M. (2018). *PlayStation VR 2 release date, price, news and rumors*. Techradar. Erişim: 10.09.2018. techradar.com/news/playstation-vr-2-release-date-price-news-and-rumors

Kastrenakes, J. (2017). *HP fixed the biggest issue with its VR backpack PC and will sell it next month*. Theverge. Erişim: 10.09.2018. theverge.com/circuitbreaker/2017/6/6/15744586/hp-omen-x-compact-desktop-virtual-reality-backpack-pc

KICKSTARTER. (T. y.). *Oculus*. Erişim: 10.09.2018. kickstarter.com/projects/1523379957/oculus-rift-step-into-the-game

Machkovech, S. (2018). *HTC's Vive Pro will add more pixels to an otherwise familiar-looking VR system*. Arstechnica. Erişim: 10.09.2018. <https://arstechnica.com/gaming/2018/01/htcs-vive-pro-will-add-more-pixels-to-anotherwise-familiar-looking-vr-system/>

MACRUMORS. (2018). *Apple AR/VR Projects. Apple is rumored have a secret team of hundreds of employees working on virtual and augmented reality projects*. MacRumors. Erişim: 10.09.2018. macrumors.com/roundup/apple-vr-project/

McWhertor, M. (2014). *Sony announces Project Morpheus, a virtual reality headset coming to PlayStation 4*. Polygon. Erişim: 10.09.2018. polygon.com/2014/3/18/5524058/playstation-vr-ps4-virtual-reality

MERRIAM-WEBSTER. (T.y.). *Augmented*. Erişim: 14.08.2018. www.merriam-webster.com/dictionary/augmented

MICROSOFT. (2018). *Hololens*. <https://www.microsoft.com/en-us/hololens> (Erişim: 10/ 09/ 2018)

MSI. (2018). *VRone*. Erişim: 10/ 09/ 2018. <http://vr.msi.com/Backpacks/vrone>
<https://ifworlddesignguide.com/search?search=VR%20one#/pages/page/entry/229636-vr-one>

NEWSROOM. (2014). *Facebook to Acquire Oculus*. Erişim: 10.09.2018. newsroom.fb.com/news/2014/03/facebook-to-acquire-oculus/

Nield, D. (2016). *The PlayStation VR is coming-here's how to pre-order it*. Techradar. Erişim: 10.09.2018. techradar.com/news/gaming/consoles/the-playstation-vr-is-coming-here-s-how-to-pre-order-it-1317051.

- OCULUS. (2019). Erişim: 10.09.2018. oculus.com/cart/
- Owen, M. (2018). *VR and AR patent applications demonstrate Apple's work on ARKit headsets*. Appleinsider. Erişim: 10.09.2018. appleinsider.com/articles/18/03/22/vr-and-ar-patent-applications-demonstrate-apples-work-on-arkit-headsets
- PHILOSOPHY FOUNDATION. (T. y.). *The Butterfly Dream*. Erişim: 10.09.2018. philosophy-foundation.org/enquiries/view/the-butterfly-dream
- Pino, N. (2018). *PlayStation VR is the promised land for virtual reality on consoles*. Techradar. Erişim: 10.09.2018. techradar.com/reviews/gaming/playstation-vr-1235379/review
- PLAYSTATION. (2019). Erişim: 10.09.2019. playstation.com/en-us/
- Prell, S. (2014). *Oculus releases mobile SDK, Gear VR coming in December*. Engadget. Erişim: 10.09.2018. engadget.com/2014/11/15/oculus-releases-mobile-sdk-gear-vr-coming-in-december/
- Preston, D. (2023). Techadvisor. *PlayStation VR2: Everything you need to know about PS5 VR The PS5 VR headset is officially out now*, Erişim: 19.05.2023. <https://www.techadvisor.com/article/736078/playstation-vr-2.html#:~:text=When%20was%20PS%20VR2%20released,the%20first%20month%20or%20so>
- Robertson, A. (2016). *Inside Sansar, the VR successor to Second Life*. Theverge. Erişim: 10.09.2018. theverge.com/2016/11/18/13501492/linden-lab-project-sansar-vr-second-life-hands-on
- Rubino, D. (2016). *These are the full hardware specifications of the Microsoft HoloLens*. Windowscentral. Erişim: 10.09.2018. windowscentral.com/hololens-hardware-specs
- Savov, V. (2015). *Microsoft announces Windows Holographic with HoloLens headset*. Theverge. Erişim: 10.09.2018. theverge.com/2015/1/21/7867593/microsoft-announces-windows-holographic.
- Stokes, I. (2022). *HP Reverb G2 Review*. Space.com. Erişim: 25.05.2022. <https://www.space.com/hp-reverb-g2-review>.
- TDK. (T. y.). *Karma*. Erişim: 10.09.2018. tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c1e08913caae4.19911811
- Tokareva, J. (2018). *The Difference Between Virtual Reality, Augmented Reality and Mixed Reality*. Forbes. Erişim: 10.09.2018 forbes.com/sites/quora/2018/02/02/the-difference-between-virtual-reality-augmented-reality-and-mixed-reality/#614c6f4c2d07
- UNITY3D. (2019). *Microsoft Mixed Reality*. Erişim: 10.09.2019. unity3d.com/partners/microsoft/mixed-reality
- VIVE. (2019). Erişim: 10.09.2019. vive.com/us/product/vive-virtual-reality-system/
- VIVE. (2019). Erişim: 27.05.2019. vive.com/us/comparison/.
- VIVE. 2023. *Vive XR Elite Overview*. Erişim: 17.08.2023. <https://www.vive.com/us/product/vive-xr-elite/overview/>
- VRBOUND. (2018). Erişim: 10.09.2018. awards.vrbound.com/winners-and-finalists-2018/
- Warren, T. (2018). *HTC announces Vive adapter for wireless VR*. Theverge. Erişim: 10.09.2018. theverge.com/2018/1/8/16863304/htc-vive-wireless-adapter-features-ces-2018
- Welch, C. (2017). *Samsung and Oculus made a controller for the Gear VR*. Theverge. Erişim: 10.09.2018. theverge.com/2017/2/26/14744032/samsung-oculus-gear-vr-controller-announced

Görsel Kaynaklar

- Görsel 1.** Milgram, P., Kishino, F. (1994). *A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays*. EICE Transactions on Information Systems. Sayı: E77-D. S.3

Görsel 2. <https://www.forbes.com/sites/quora/2018/02/02/the-difference-between-virtual-reality-augmented-reality-and-mixed-reality/#24af21e82d07> (Erişim: 10/ 09/ 2018)

Görsel 3. Mann, S. (2002). Mediated Reality with Implementations for Every day.

Görsel 4. <https://www.oculus.com/rift/#oui-csl-rift-games=star-trek> (Erişim: 10/ 09/ 2018)

Görsel 5. <https://www.vrheads.com/everything-we-know-about-vive-tracker> (Erişim: 10/ 09/ 2018)

Görsel 6. <https://www.playstation.com/en-us/explore/playstation-vr/> (Erişim: 10/ 09/ 2018)

Görsel 7. <https://www.microsoft.com/en-us/hololens>. (Erişim: 10/ 09/ 2018)

Görsel 8. <https://www.apple.com/apple-vision-pro/> (Erişim: 17/ 08/ 2023)

44. Oryantalizm, postkolonyalizm ve Amerikan Barış Gönüllüleri

Yasemin TAřKIN¹

APA: Taşkın, Y. (2023). Oryantalizm, postkolonyalizm ve Amerikan Barış Gönüllüleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 771-789. DOI: 10.29000/rumelide.1379220.

Öz

Tarih boyunca güçlü olan toplumlar güçsüz olanların üzerinde baskı kurmaya ve onların kaynaklarından ve emeklerinden faydalanmayı amaçlamışlardır. Sömürgeci dönem olarak tanımlanan 1945'e kadarki süreçten sonra sömürge durumundaki ülkeler bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Bu ülkeler üzerinde Avrupa ülkeleri sömürgelerini devam ettirmek için yeni yollar aramaya başlamışlardır. Bunu yaparken diğer ülkeleri kendisinden ayrı tutmak için kendisini "merkez" görüp, sömürge durumundaki ülkeleri ise "ötekiler" olarak sınıflamıştır. Oryantalizmde ise bu anlayışın "Doğu" kavramı üzerinde uygulandığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı öncesinde, Batı'nın Doğu hakkında bir takım yollarla bilgi toplayıp, elde ettiği bu bilgiler sayesinde Doğu topluluklarının üzerinde kendisini güçlü kılama biçimi "oryantalizm" olarak adlandırılmıştır. Savaş sonrası dönemdeki Batı'nın sömürge imkânlarını devam ettirme ve bunu meşru bir zemine oturtma anlayışı ise "postkolonyalizm" olarak tanımlanmaktadır. 1970'ten itibaren Batı'nın bu postkolonyal politikalarının eleştirilmesi ve bu politikaların neler olduğunun ortaya konma çalışmaları "postkolonyal teori" olarak adlandırılmıştır. Bu makale, oryantalist yoluyla Batı'nın Doğu üzerinde nasıl güç elde ettiği, özellikle kültür ve sanat yollarıyla nasıl bilgi aktarımı yaptıkları ve sonuçlarını ele alarak bu alanda çalışan sanatçıların ve ilgililerin sanat faaliyeti adı altındaki sömürgeci tavrı ve niyetleri ortaya konulması amacı gütmektedir. Ayrıca oryantalist dönemdeki yöntemlerin yerini postkolonyalist anlayışta hangi tekniklerin aldığını ve sonuçlarını ortaya koymaya çalışmak, Amerikan Barış Gönüllülerinin Türkiye'deki faaliyetlerini, sonuçlarını ve postkolonyalist anlayışla ilişkisini incelemek bu makalenin diğer amaçlarındandır. Literatür taraması yoluyla elde edilen verilerde, geçmişte sömürge devletleri olan Amerika ve Avrupa ülkelerinin bu sömürgeci tavırlarından hiç vaz geçemedikleri görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Oryantalizm, Postkolonyalizm, Doğu-Batı, Sömürgecilik, Amerikan Barış Gönüllüleri

Orientalism, postcolonialism and American Peace Volunteers

Abstract

Throughout the history, the powerful societies aimed to exercise power over the weak and to benefit from their resources and labor. After the period until 1945, defined as colonial period, the countries in colonial status have declared their independence. European countries have begun to look for new ways to maintain their colonial administration in these countries. While doing this, they saw themselves as a "center" to separate other countries from themselves and the countries in the colonial status were classified as "others". In orientalism, it is seen that this understanding is applied on the concept of "East". Before World War II, the West's gathering information about the East in a number

¹ Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas Teknik Bilimler MYO, El Sanatları Bölümü, Mimari Dekoratif Sanatlar Programı (Sivas, Türkiye), ytaskin@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8026-6903 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379220]

of ways and the way it makes itself powerful over the East using this information has been called orientalism. The understanding of continuing the colonial possibilities of the West in the post-war period and placing this on a legitimate basis is defined as "postcolonialism". After 1970, the criticism of these postcolonial policies of the West and trying to reveal what these policies are have called "postcolonial theory". This article aims to reveal the colonialist attitudes and intentions of artists and interested parties working in this field under the name of artistic activity, by discussing how the West gained power over the East through orientalism, how they transferred information especially through culture and art, and its consequences. In addition, trying to find out which techniques have taken place in the orientalist period in the postcolonialist understanding and reveal their results, examining American Peace Volunteers' activities in Turkey, their results and relationship with postcolonialist understanding are other purposes of this article. In the data obtained through literature review, it is seen that America and European countries, which were colonial states in the past, never gave up their colonial attitudes.

Keywords: Orientalism, Postcolonialism, East-West, Colonialism, American Peace Volunteers

1.Giriş

Sömürgecilik bütün zamanlar boyunca hep var olmuştur. Güçlü olanlar güçsüz olanların ellerindeki kaynakları ve değerli varlıklarını ele geçirmek için çeşitli yollar, yöntemler geliştirmişlerdir. Oryantalizm, Postkolonyalizm gibi kavramlar da Batı'nın (Avrupa) Doğu'yu (Batı olmayanı) sömürmek amaçlı geliştirdiği yöntemlerin adıdır. Bu bağlamda öncelikle sömürgecilik ve emperyalizm tarihine ve sömürge yollarının neler olduğuna değinmek gerekmektedir.

15. yüzyılın sonlarında Avrupa'nın yeni ticaret yolları arayışı ve keşfi ile ilk sömürgecilik hareketleri görülmüştür. Rönesans'la birlikte bilim ve sanayi alanındaki araştırmalar öne çıkmış ve sanayi devrimiyle birlikte üretim artmıştır. Bu artışla beraber ihtiyaç fazlası ürünleri satabilecekleri yeni pazarlar arayışına girmişlerdir. Ayrıca üretimde devamlılığı sağlamak ve diğer devletler karşısındaki gücünü koruyabilmek için elindekinden daha fazla hammaddeye ihtiyaç duymuşlardır. Bu amaçla Avrupa önce Amerika ve Asya kıtalarına, Uzakdoğu ülkelerine, Osmanlı İmparatorluğu zayıflayınca da Afrika ve Osmanlı topraklarına göz dikmiştir. Böylece Avrupa ülkeleri arasında ekonomik çıkarlar sebebiyle bu hammaddelerin paylaşımı konusunda bir rekabet oluşmuştur (Kaya, 2017, s.650).

Sömürgecilik ve emperyalizm iç içe geçmiş bir süreç veya biri diğerinin devamı olan iki tarihsel dönemdir. Bilinmesi gereken her ikisinde de yönün batıdan doğuya ya da kuzeyden güneye oluşudur. Avrupa ve Batı dünyası sömürgecilik faaliyetlerini yüzyıllarca bu şekilde gerçekleştirmişlerdir (Çıtak, 2014, s.1). Bu sömürgecilik faaliyetlerini meşrulaştırmak ve haklı görünmek için uğraş vermişlerdir. "Öteki" olarak gördükleri, sömürgeleştirdikleri onlar için aslında kalkındırdıkları, uygarlaştırdıkları, adam ettikleri, tarihin rayına oturttuklarıdır. Bunu savunurken "beyaz adamın yükümlülüğü" açıklamasına başvurmaktadırlar. Aynı örneği ABD'nin kurulmasında Kızılderililerin (ötekileri) yok sayılması ve onları yok ederek batıya ilerleyişi "kaderin kendi omuzlarına yüklediği bir görev" olarak açıklamalarında görülmektedir. Avrupa ve Batı'nın kendilerine böyle bir görev edinmeleri onların kendilerini tarihin/akılın öznesi saymalarının yani hükümranı olarak görmelerinin bir göstergesidir. Sonuç olarak modernizmde ötekini kendi haline bırakmak, farklı olana hoşgörülü göstermek, kendini ötekilere açmak diye bir şey yoktur. Ötekini evcilleştirmek, asimile etmek, dışlamak, yok etmek vardır (İlter, 2006, s.2).

Batı ve Avrupa için kolonileştirme, emperyalizm, sömürgecilik gibi eylemleri mantıklı bir gerekçeyle yapmak her zaman önemlidir. Bu bağlamda iki ayrı dünya olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerini bilimsel bir temele oturtarak kanıtlanmaya çalışmış ve ötekileştirme politikalarını sürekli hale getirme çabasında olmuşlardır. Doğu topluluklarının hiyerarşik yapılarını ve kültürlerini eleştirerek Yunan ve Roma kültürünü savunmuş ve üstün göstermişlerdir. Bu tarihten sonra Batı kendisinin dışında kalanları “diğerleri, onlar, barbarlar ya da yerliler” olarak tanımlamış, buralarda yaşayanlar ise ilkel ve geri kalmış olarak görülmüştür.

Özellikle Avrupa’yı Doğu’nun barbarlığı ile karşı karşıya getirerek hazırlanan pek çok eser kültürel üstünlük sağlamak için birer araç olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Batıya göre insanlar bilim, teknoloji, ahlak, erdem, irade ve mantık ile donatılmalıdır. Fakat bu özelliklerden Doğu yaşamının ve kültürünün mahrum olduğu vurgulanmaktadır. Bu farklılıkla dünya Batı ve diğerleri olarak iki ayrı kutba ayırmaktadır. Diğerleri olarak nitelenen topluluklarda sınıfsal ayrımcılığın var olduğu, cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı gibi varsayımlar ön plana çıkarılmış ve bu toplumlara saldırılar meşrulaştırılmıştır (Çıtak, 2014, s.568). Emperyalist güçler için hayati olan etkenlerden biri de Ekonomik kontrol olmuştur. Ekonomik kontrol ise ancak sosyal açıdan yeniden yapılandırılabilen toplumlarda gerçekleştirebilmektelerdir. Kolonyalizm kuramının temel eleştirisi ise kolonyalizmin bu gibi eylemlerinin ve düşüncelerinin günümüzde de derinleşerek ve yayılarak devam ediyor olmasıdır (Young, 2016, s. 77).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşlarının ardından bağımsızlıklarını kazanan sömürge devletleri çağımızda hala Batı’nın her açıdan baskısı altındadır. Önceleri “barbarlar ya da yerliler” olarak nitelediği Doğu ya da Güney toplumlarını bugün ise “modern yerliler” olarak adlandırmaktadır. Gelişmişliği ise diğer toplumların kendilerine benzeyebilme düzeyleri olarak belirlemişlerdir (Akay ve Topçuoğlu, 2017,s.158).

Bu çalışma Doğu’ya yapılan sömürgecilik bağlamında oryantalizm ve postkolonyalizm kavramlarının incelenmesi, Batı’nın geçmişten günümüze sömürgeciliğini meşrulaştırmak için ne tür yollar denedikleri ve bunların sonuçlarını ortaya koyma yönünden önem taşımaktadır. Çalışmada, Osmanlı’nın son dönemlerinde yapılan oryantalist tavırlar ve 1962’de Türkiye’ye gelen Amerikan Barış Gönüllüleri örneği üzerinde durularak bu örgütün faaliyetleri de incelenmiştir. Bu tür faaliyetlerin ülkemizdeki kültürel, toplumsal ve sanatsal alanlardaki etkisi ve olumsuz tesirlerinin ortaya konulması çalışmayı bu alanda özgün kılmaktadır. Amerikan Barış Gönüllülerinin Türkiye’deki faaliyetlerinin postkolonyal teori açısından ele alınması ile bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlanması umulmaktadır.

2. Oryantalizm

Latince “Oriens”, Batı dillerinde ise “Orient”(güneşin doğduğu yer) teriminden türetilmiştir. Türkçede oryantalizm, Doğu Bilim ya da şarkiyatçılık olarak karşılık bulmaktadır. Doğu hakkında bilgi edinme çabası olarak tanımlanır. Ancak temelde Oryantalizm, sistemli bir şekilde Doğu’nun araştırılması, öğrenilmesi ve elde edilen veriler ışığında uygulama alanı bulan bir disiplindir. Oryantalizmin Doğu’ya dair ilgisi ve bilgisi Batı’yı yüceltmek için kullanılmaktadır. Bu doğrultuda Batı olumlulukları temsil ederken Doğu olumsuzluklar bütünüdür. Batı üstünlüğu temsil ederken Doğu ise hep onun gerisindedir. Birbirlerinin zıddını oluşturmalarına rağmen Batı kendi varlığını sürdürmek için her daim Doğu’ya ihtiyaç duymuştur (Yardım, 2018, s.11).

Oryantalizm 1978 yılında ABD’de sistematik bir biçimde Batı’yı yerden yere vuran bir araştırmacı (E.Said) tarafından bütün ayrıntılarıyla incelenmiştir. Said, oryantalizmi Batı’nın eylemlerini meşru göstermenin ve kendi varlığını sürdürmenin kültürel ve ideolojik yolu olarak tanımlamaktadır. Bu görüşünü Said şöyle açıklamıştır (1998, s.26);

Oryantalizm estetik, ekonomik, sosyolojik, tarihi ve filolojik metinler aracılığı ile “aktarılmaya” çalışılan bir cins jeo-ekonomik görüşler bütünüdür. Oryantalizm temel bir coğrafi ayırım değil, bir seri “çıklarlar” toplamıdır. Bu çıkarlar bilimsel keşif, filolojik çalışmalar, psikolojik analizler, coğrafi görünüm ve sosyolojik açıklamalarla yaratılıp muhafaza edilen bir dizi menfaatin ayrıntılı ifadesidir. Bu sistem açıkça ayrı bir dünyanın yönlendirilmesi, kullanılması ve hatta eritilmesi için gösterilen gayretlerin tamamını kapsar.

Bu açıklamalarla oryantalizmin temelinde toplumların sömürgeleştirilmesinin meşrulaştırılması vardır. Bir ülkeyi sömürge haline getirmenin yolunu F.Halliday şöyle açıklar (2014, s.101): “*Bir ülkeyi boyun eğdirmeye çalışmak, o ülkenin eksiksiz bir fotoğrafının çıkarılmasını gerektirir. Bir ülkeye egemen olmak istiyorsan, onun madenlerinin ve vahalarının nerede olduğunu bilmen, iyi bir haritaya sahip olman, onun etnik ve dinsel mahiyetinden haberdar olman gerekir*”.

Batı’nın ve Doğu’nun yani kıtaların, coğrafi bölge ve yörelerin kuruluşunun bir tarihi olduğu unutulmamalıdır. Asya kıtasının Orta, Batı ve Uzak Doğu terimleriyle anılmasının kararını kim vermiştir? Nereye göre uzak ya da ortadadır? Bu soruların cevabına bakıldığında “Batı” bulunmaktadır. Bu sadece coğrafi bir sınıflama değil, aynı zamanda ekonomi ve siyasette de merkezde yer alan bir kurgudur (Lewis, 2014, s.221). Doğu Batı’nın sömürge mekânı olmuştur. Ekonomik, kültürel ve dil yönünden kendini güçlendirmek adına Doğu’nun zenginliklerini kendi kullanmıştır. Fakat bu toplumlara ise var olan zenginliklerini unutturmuş ve kendilerini aşağı göstermeyi başarmıştır. Bunu yaparken bilim, buluş yapma, filolojik yapılandırma, sosyolojik çözümlenme, toplum psikolojisi gibi alanları araç olarak kullanmıştır (Güner, 2008, s. 60). Dolayısıyla Oryantalizmin başka bir dünya üzerinde bilgi edinme, kontrol etme, değiştirme ve yeniden şekillendirme amacının dile getiriliş biçimidir denilebilir.

Tarihsel süreçte oryantalist anlayışın temelini bakıldığında 14. yüzyıla kadar gitmektedir. Bunun temelinde Batı’nın Doğu’ya ilgi duyması Antik çağa kadar uzanmaktadır. Bu tarihlerde, Avrupalılar oryantalizmi resmi bir konsensüsle evrensel bir kanun haline getirmişlerdir. Hıristiyan Batı’da oryantalizmin (şarkiyatçılığın) ilk resmi varlığı, 1312’de, Viyana Konsülü Kararları olarak gösterilir (Said, 1998, s.79). Ayrıca 13. yüzyılın başında Cengiz Han’la ittifak kurmak için Karakom’a gelen elçiler, zengin ve gizemli Asya hikâyelerini oluşturmuş ve bu hikâyeler Batı’da çok rağbet görmüştür (Çaycı, 2018, s.14). Oryantalist tavrı Arap toplulukların Hıristiyanlaştırılmasında da görmek mümkündür. Raymond Luli, bunun için en iyi yolunun Arapça öğrenmek olduğunu savunmuştur (Said, 1998, s. 40).

Marksizm ise Said’in şarkiyatçılık yaklaşımlarını ve tespitlerini birer saçmalık olarak değerlendirmektedir. Edebiyat ve resim gibi alanlarda, oryantalist araştırmalarla oluşturulmuş eserler ile Batı halklarında oluşturulan “Doğulu” algısını kabul etmemiş, karşı çıkmıştır (Kaya, 2017, s.652). Oryantalizmin kurgusal bir bakış açısı olduğunu kabul eden Louis Massignon, Doğu için empoze edilen ilkel, vahşi gibi tanımlamaları kabul etmemiştir. Bizzat Doğu’ya giderek bunların birer önyargı olduğunu tespit etmiştir. Goethe, Nerval ve Hügo empoze edilen bilgiyi kabul etmeyen, doğru bilgiye ulaşmanın peşinde olan diğer düşünürlerden bazılarıdır (Clifford, 2014, s.143).

Oryantalizm, Batı’nın Doğu’ya yaklaşımında amatör hevesleri değil, uzmanlık alanlarına başvurmayı betimler. Oryantalist eylemler Afrika ve Asya medeniyetlerine ait her türlü alanda (edebiyat, sosyoloji,

kültür, sanat, iktisat gibi) çalışmaları ve ayrıca modern ve antik dönem metinleri çevirip yayınlamak gibi pek çok faaliyeti içermektedir. Bu yönüyle oryantalist söylem Batı'nın hegemonyal bir güç yatırımıdır. Yani onu somutlaştıran sömürgeci/emperyalist bir güç aygıtı olarak yorumlanması bu durumdan dolayı ortaya çıkmaktadır (Güner, 2008, s.59-63).

Oryantalizm, içeriği itibarıyla "budun merkezci (etnomerkezci) bir yapılanma ortaya koymaktadır. Yani sadece kendi ırkını merkeze alan, diğerlerini bunun dışında gören bir planlama anlayışına dayanmaktadır. Bu durumda Avrupa kendi ırkını ari ırk, diğerlerini ise başka renk tonlarıyla boyanmış insan toplulukları olarak görmektedir. Avrupa merkezliyetiği genel olarak Avrupa'ya ait ırklardan olmayanları duruma göre ya görmezden gelmiş ya da onlar üzerinde hak iddia etmiştir. Öz kültürü merkeze koyup diğerlerini dışlayan bu yaklaşım tarzı, her alanda hatta toplum bireylerinde bile görünür bir şekilde sirayet etmiş bir travma halini almıştır (Çaycı, 2018, s.15). Avrupa merkezci yaklaşımın oluşum seyrine bakıldığında Antik Yunan ve Roma dönemlerinde temelini oluşturduğu ve Hıristiyan Avrupa, Rönesans, Aydınlanma dönemi, Sanayi Devrimi dönemlerine uzanan bir serüveni izlemek mümkündür (Lewis, 2014, s.222).

Oryantalizm, sadece bilgi edinme yolu değil, Doğu'nun bilgisinin oluşturulmasının da bir yoludur. Uluç bunu şöyle vurgulamaktadır (2009, s.143);

Oryantalizm, Doğu dünyasını baskı altında tutmaya yarayan, çirkin Batı emperyalizmi tezgâhının temsilcisi, ifadesi değildir. Daha çok jeopolitik bilincin, araştırma metinlerine, estetik, iktisat, sosyoloji, tarih, filoloji metinlerine dağılımıdır. Yaratılıp kalıcı kılınan bir "çakar" öbeğinin de işlenip inceltilmesidir... Psikolojik açıdan olgu, bir paronaya biçimidir ve farklı türden, söz gelimi normal tarih bilgisinden farklı bir bilgidir.

Oryantalizmin edindiği ve oluşturduğu bilgiler sayesinde Batı, üretimde kullandığı başta petrol ve doğalgaz olmak üzere pek çok hammadde ihtiyacını karşılamıştır. Daha önemlisi altın, gümüş gibi diğer maddeleri kolay ve ucuz yollardan temin etmiştir. Böylece sanayinin hammaddesi problemini bertaraf ederek gelişmenin önündeki engelleri kaldırmıştır (Çaycı, 2018, s.382).

2.1. Oryantalizm, sanat ve Osmanlı

Oryantalizmin Doğu'nun bilgisine sahip olma, bilgi üretme ve bilgiyi yayma aracı olarak kullandığı alanlardan biri de sanattır. Sanatın resim ve edebiyat alanlarını insanların bilinçaltında bir Doğu olgusu oluşturmak ve sömürgelerine gerekçe sunmak için en etkin bir biçimde kullanmışlardır.

Sanat alanında oryantalizmin ortaya çıkışının romantizme dayandığı görülmektedir. 19. yüzyıl Avrupa'sının en önemli sanat akımlarından biri olan romantizm, Doğu ile olan ilişkisi yönünden konuyla yakından ilişkilidir. Batılıların süratle teknoloji ve sanayi gelişimi karşısında duygusal sığınakları, hayallerindeki ideal dünyalar ve ülkelerinin geçmişteki görkemli zamanları, bu zamanları tekrar yaşayacakları gelecek zamanlar ve fantezilerini süsleyen Doğu ülkeleri olmuştur. Oryantalist edebiyat ve şiir örnekleri oryantalist ressamların da ilham kaynağı olmuştur. Realizmin etkin olduğu 1780 ve sonrası yetmiş yılla oryantalizmin başlangıcı olan Napolyon'un Mısır seferi tarihleri örtüşmektedir. Bu yıllar Batı'nın romantik hayallerini gerçekleştirmek umudu ile doğuya yönelik yıllardır. Bu yönelişler sonundaki yaşantıları Avrupalı insanların hayalleri ile birbirini beslemiştir (Uluç, 2009, s.146). Byron, Chateaubriand, Theophile Gautier, Gerard de Nerval, Pierre Loti, Fromentin gibi şair ve yazarlar o dönemde Doğu'ya gitmiş, Victor Hugo ve Heinrich Heine gibi yazarlar ise Doğu'ya gitmeden düşlerinde bir Doğu hayali kurmuşlardır. Romantizm ile Avrupalı Doğu'yu tanıma imkânı bulmuştur. Aslında sanatçılar Doğu'da gerçekleşen değişimleri göz ardı etmekte, Doğu pitoresk bir coğrafya olarak

algılanmakta ya da algılanmak istenmektedir. Batılı romantiklerin aradığı Doğu esasında bir Avrupalı kurgusudur (Uluç, 2009, s.150). Bu dönemde Batılı sanatçıların resmettiği “Doğu” büyük ölçüde Osmanlı toprak sınırları içinde yer alan günümüzdeki Türkiye, Suriye, Mısır, Filistin, Lübnan, Kuzey Afrika kıyıları ve kutsal toprakları kapsamaktadır.

16. yüzyılda Batı ile Osmanlı arasındaki mücadele Akdeniz’i kontrol altında tutma şeklinde cereyan etmiştir. Bu yüzyılda Osmanlı’nın ilerleyişine karşılık verme çabasına düşen Batılılar en küçük ayrıntıları dahi resim sanatına aksettirerek resmi propaganda unsuru haline getirmişlerdir (Çaycı, 2018, s.234). Ressamlar Oryantalizme özellikle görsel katkı sağlayarak Doğu’nun bilinir hale gelmesinde görev almışlardır (Germaner ve İnankur, 1989, s.9). Bunu yaparken sanatçılar, her zaman gerçeklere bağlı kalmamış, kendi zihinlerindeki Doğu’yu da resimlerine yansıtılmışlardır. Bu da sanatın, sömürgeci anlayışın Doğu’yu gelişmemiş ve geri kalmış olarak algılanmasına hizmet eden bir alan haline gelmesine sebep olmuştur.

Oryantalist resimler genellikle belli kalıpların oluşturulduğu Doğu kıyafetli, sarıklı figürlerin bulunduğu resimlerdir. Bunu yaparken amaç egzotik atmosfer oluşturmaktır. Oluşturulan bu düzenlemelerde ressamın Doğulu karakterleri gerçekte olduğu gibi yansıtmak konusunda bir çabasının olmadığı görülmektedir. Resim ve tiyatro alanlarında görsel sahneler oluşturulurken farklı Doğu bölgelerine ait kıyafetlerin motifleri alınmış ve hangi kültüre ait olduğuna bakılmaksızın sentezlenerek kullanılmıştır. Bu tür sahneleri Botticelli, Tintoretto, Veronese, Fre Angelico, Tiepolo, Filippo Lippi gibi sanatçıların eserlerinde görmek mümkündür (Yardım, 2018, s.38). Bu tür sahneler zihinlere öyle işlenmiştir ki bugün bile Doğu toplumları Osmanlı ya da diğer ülkeleri tanıtırken bu resimleri kullanmaya devam etmektedir.

Oryantalist ressamlar, Doğu kadınına ise erotik ve cinsel bir obje haline getirmiş ve bilinçaltında Doğu kadını cinselliğin bir simgesi haline gelmiştir. Yapılan resimlerde figürler genellikle hamam içi mekânlarda ya da harem sahnelerinde kullanılmıştır. Bu mekânlar o dönemde mahremiyet nedeniyle dışarıya kapalı olan, özellikle Batılıların bilmedikleri ortamlardır. Eserlerinde Doğu’yu konu edinen sanatçılarsa bu bilgiye sahip olmadan kendi hayallerindeki gibi sahneler resmetmişlerdir (İz Yılmaz, 2010, s. 13). Bu resimlerde ressamın Batı anlayışında kadın figürlerini bu tür mekânlarda aynen yapmaya devam ettikleri görülmektedir. Yani batı kadın figürlerini mekânlarla ve doğu motifleriyle doğulu kadın olarak takdim etmişlerdir. Oryantalist resimlerde kadın figürlerinin kullanıldığı sahnelerden biri de köle pazarları olmuştur. Bu sahnelerde Doğu’yu aşağılama ve kötüleme vurgusu yapmak adına kadınların tutsak olduğu, erkeklerin ise zorba ve vahşi karakterler olarak sunulduğu görülür (Çaycı, 2018, s. 230).

19. yüzyılda yapılan bu resimlerde kaynak olarak genellikle edebi metinler ve o dönemdeki gezginlerin Doğu’ya ait anlattıkları kullanılmıştır. Erotizm ve egzotizme dayanan Doğu imajı gerçekte hiç bağdaşmayan hayali bir doğu haline gelmiştir. Bazı ressamlar bu hayal dünyasını başkalarının tanımlarına göre işlemeye çalışmıştır (İz Yılmaz, 2010, s. 9). Bu çalışma şekli Jean Auguste Dominique Ingres (1780-1867)’in fırçasından çıkan “Türk hamamı” adlı ütöpik tablonun ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Resim 1). Fransız resim akademisi yöneticisi de olan Ingres’in bu tablosunda Doğu kadını erotikleştirilmiş ve Doğu denilince erotik bir kadın imajının oluşmasına sebep olmuştur.



Resim 1: Jean Auguste Dominique Ingres, Türk Hamamı, TÜYB, 110x110 cm, 1859-1863 (web)

Eğlence sahneleri de Doğu'yu tanımlayan unsurlar arasındaki yerini almıştır. Büyük oranda saray ve çevresini ihtiva eden eğlence sahnelerinin merkezini sultanlar almaktadır. Sultanların etrafındaki hizmetçiler bu kompozisyonun diğer figürlerini oluşturulmuştur. Eğlence tasvir eden çok sayıda ressam mevcuttur. Bunlardan biri de Charles-Amedee-Philippe Van Loo (1719-1795) 'dur (Resim 2). (Çaycı, 2018, s.237).



Resim 2: Charles Amédée Philippe van Loo, Sultan ve Sultanin ile kır şenliği, TÜYB, 45x56 cm. (Web)

Batı'nın hayal dünyasını meşgul eden diğer bir konu ise av sahneleridir. Doğu resim betimlemeleri arasında hayvan mücadele sahneleri oldukça rağbet görmüştür. Bu sahneler Osmanlı'dan başlayarak Çin'e kadar uzanan geniş bir coğrafyadan izlenimler ihtiva etmesi bakımından manidardır(Çaycı, 2018, s.242).

Doğu resimlerinde öne çıkan mimariye dair detaylar da önemli yere sahiptir. Doğu'nun mimari elemanları genel itibarıyla sanat objesi olması sebebiyle cazibe unsuru haline gelmiştir. Mimariye bu kadar düşkünlüğün bir diğer sebebi de Doğu mimarisinin ötekine ait inanç ve yaşam tarzını ortaya koyması bakımından ilgi uyandırmasıdır. Bu durum Batı'nın alışık oldukları dışında karşılaştıklarına bir yadırgama, karşısındakine tepki veya şaşkınlığının dışavurumu olarak yorumlanabilir (Çaycı, 2018, s.242). İstanbul başta olmak üzere şehirlerin resmedildiği ve kent yapılarının Batı'ya aktarıldığı eserler

yapılmıştır. Bu dönemde İstanbul'da elçiliklerde bulunan ücretli sanatçıların yanı sıra “Boğaziçi Ressamları” diye isimlendirilen Carrey, Vanmour, Melling, Liotard, de Favray gibi sanatçılar şehir görsellerini eserlerinde konu edinmişlerdir (İz Yılmaz, 2010, s.11). Diğer Doğu kentlerini ise ressamlar değil bu bölgelere giden az çok resimle ilgilenmiş olan gezginlerin resmettiği görülür. Önceleri bu bölgelere ressamlar daha çok topografik ve askeri zafer sahnelerini resmetmek, belgelemek amaçlı gelmişlerdir. Mısır seferinden sonra Napolyon, Fransız sanatçıları siyasi görevler için göndermiştir. Fransa'nın Cezayir'i işgalini haklı göstermek için 1830'da Vernet'i gönderdiği görülür (Germaner ve İnankur, 1989, s.19).

Oryantalist resimlerin hiç de masum olmadığını Çaycı şu sözleriyle ortaya koymaktadır (2018,s.249);

Oryantalizmin oldukça yoğun bir biçimde kendini hissettirdiği dönem 19. yüzyıla rastlamaktadır. Bu süreç büyük oranda Doğu'nun/Osmanlı'nın yok edilme çabalarına denk geldiği dönem oluşu ile Osmanlı'yı tuvaline konu eden ressamlar arasındaki irtibat zikredilmeye değer bulunmaktadır. Sanatçıların icra alanı sanat sınırları dâhiline bağlı örnekler olmakla birlikte, sanat dışı yönelimlerin de işin içine dâhil edildiği zaman Doğunun çilesi bir kat daha katmerlenmiş demektir ki bu dönemde bu gelişmeler çok canlı bir biçimde yaşanmıştır. Dolayısıyla bu eylemlerin rastlantı ötesinde olduğu yaşanan gelişmelerle de ortaya çıkmış bulunmaktadır.

Batılı yöneticiler o dönemde sanatçıları Doğu'ya gitmeleri yönünde cesaretlendirmiş ve desteklemişlerdir. Fransız sanatçılar askeri, diplomatik ve bilimsel görevlere bağlı olarak Akdeniz kıyılarında ve İran'a gönderilmişlerdir. İngilizler Mısır ve Filistin'e, Hindistan'a karayoluyla ulaşım yönünden büyük öneme sahip olması sebebiyle ilgi duymuştur. Görülüyor ki İngiltere ve Fransa'nın sömürge alanları oryantalist ressamların da çalışma alanlarıyla paralellik göstermektedir (Germaner ve İnankur, 1989, s.22). Adrian Dauzats (1804-1868), Fransızların Cezayir seferine Orleans Dükü'nün ordusu ile birlikte giderek Horace Vernet'i izlemiştir. Dauzats 1830'da resmi bir görevle Mısır, Suriye, Filistin ve Türkiye'ye ilk gezisini yapmıştır. Bölgesel mimarlık resimlerinin yanı sıra daha sonra kullanılmak üzere çizdiği Doğulu portreleri, kıyafetleri, silahları ve folklorik eşyaları resimlerinde kullanmıştır. Yine 1831 yılında Baron Karl von Hegel'in bilimsel inceleme gezisi ile Yunanistan, Suriye, Lübnan, Filistin ve Mısır'a giden Prosper Marilhat, 24 ay Yakındoğu'da kalmıştır (Germaner ve İnankur, 1989, s.29).

17. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak İstanbul'daki yabancı elciliklerin imparatorluğun Batı'ya tanıtılmasında etkin rol oynadıkları görülmektedir. Paralı ressamlar getirterek İstanbul ve Osmanlı'yı betimleyen resimler yapmaları sağlanmıştır. Hem elçilik ressamları hem de gönüllü olarak gelen ressamların üzerinde durdukları konulardan biri de Osmanlı sınırları içerisinde bulunan tarihi kalıntıların olduğu alanlardır (İz Yılmaz, 2010, s. 18). Mesela, William Pars 1703'te Nicholas Revett'in Anadolu Helenistik kalıntıları araştırmalarına katılmıştır. Diğer bir örnek ise ressam aynı zamanda mimar olan Willey Reveley'in 1786'da Sir Richard Worsley'in Doğu gezisine katılmasıdır. Bu sanatçı “Museum Worsleyanum” adlı kitabı resimlemiştir. 1794-1803 yılları arasında Londra'da iki cilt olarak basılan bu kitapta antik kabartmalar, büst ve heykeller, değerli taşlar tanıtılmakta; bunların arka planında ise doğunun ünlü yöreleri yer almaktadır (Germaner ve İnankur, 1989, s.67). 1703'te Fransız elçisi De Furriol ile İstanbul'a gelen Van Mour da başka bir örnektir. Sanatçı Marmara, Adalar, Sarayburnu ve Boğaziçi gibi yerleri konu edinen resimler yapmıştır. Bunları resmederken de kendi yorumunu katarak betimlemelere gittiği görülmektedir (İz Yılmaz, 2010, s.45).

William Müller, 1843'te kazı çalışmalarının resimlenmesini isteyen Charles Fellows'un daveti üzerine Güney Türkiye'ye giderek 3 ay boyunca Likya bölgesindeki antik kalıntıları resimlemiştir. 1848-58 yılları arasında Mısır, Sina, Filistin, Suriye, Türkiye ve Arnavutlukta geziler yapılmış 1872'den 1874' e kadar

Hindistan ve Seylan'da yaşayan Edward Lear, kent görünümünün de yer aldığı manzaralar yapmıştır. David Roberts (1796-1864) Yakınoğu'ya giderek burada 11 ay kalmış, Sina Çölü, Mısır, Suriye, Filistin ve Lübnan'ı gezmiştir. Manzaralarında harabeleri etkili bir biçimde kullanan Robert, desenlerine dayalı yağlı boyalar da yapmıştır (Germaner ve İnankur, 1989, s.34).

Hem kendisi iyi bir Oryantalist hem de kendisinden önceki oryantalistlerle akademik anlamda çalışmış olan Arthur John Albert ise İngiltere'de oryantalizm merkezlerinde Arapça ve Farsça dersleri vermek suretiyle alana katkı sağlamıştır. Doğuya ait eserleri İngilizceye tercüme etmek suretiyle bilim âlemine hizmet etmiştir. Doğu-Batı denklemine hep şunu savunmuştur: "İngiliz hükümetinin hükümranlığının devamı ancak Doğu'yu bilmekle mümkün olacaktır". O dönemde Türkiye'ye gelen oryantalistlerin sayısının 10.550 olarak verilmiş olması bu alana ne kadar ilgi duyulduğunu göstermektedir (Çaycı, 2018, s.161).

Ressamların çalışmalarında birlik veya üslup bütünlüğü sorunları bulunmasına karşın tematik bağlamda birlikten söz etmek mümkün olmaktadır. Çünkü temanın merkezindeki Doğu, başta figür repertuarı olmak üzere, peyzaj çalışmalarına kadar büyük oranda aktarılmış durumdadır (İz Yılmaz, 2010, s.10). Ayrıca Doğu'nun fakirliği alın yazısıymış gibi takdim edilmekte ve bu takdim bir tür Batı'nın üstünlüğünü inşa edilme biçimine dönüşmüştür. Böylece fakirler ile zenginler arasındaki uçurum ifşa edilerek Batı'nın maddi ve moral değerleri yükseltilmiş olmaktadır (Çaycı, 2018, s.249).

Oryantalizmin önemli kurumları arasında müzeleri ifade etmek gerekmektedir. Batının belli başlı müzelerini öne çıkaran unsurlar arasında Doğu'nun paha biçilmez eserleri yer almıştır. Dünya ölçeğinde öne çıkan Louvre Müzesi, British Müzesi, Berlin Müzesi, Metropolitan Müzesi gibi örnekler; hep Doğu'nun suyuyla hayat bulan bahçeler durumundadır.

Tarih içindeki önemli sorunlardan biri Napolyon'un Mısır'ı işgal etmesi ve buradan elde ettiği eserleri Louvre Müzesi'ne aktarmasıdır. Ayrıca Louvre Müzesi olarak teşekkül eden Kültür Merkezi'ndeki objelerin ya Piyalepaşa Camii'nin çinilerinden ya da Konya köşküne ait parçalardan oluştuğu görülmektedir. Çini örneklerini barındıran müzelerden biri de İngiltere'deki Victoria ve Albert Müzesi olmuştur. Sadece bu müzelerin depolarında 500 civarında Anadolu çinisinin yer alması, meselenin boyutlarını göstermektedir. Ayrıca içinde bulunduğumuz dönemlerde Irak'ın işgali ve Irak Milli Müzesi'nin yağmalanması ile yüzlerce eserin Batı'ya kaçırılışına tanıklık edildi. Hatta bu eserlerin taşınabilir objelerden oluşan örneklerinin Türkiye üzerinden gideceği adrese ulaştığı bilinmektedir. Sanat değeri taşıyan nadide eserler müzelere nakledilirken, belki bunlar kadar kıymete sahip yazma eserler de Batı kütüphanelerine nakledilmiştir. Bu yağma bütün hızıyla devam etmektedir. Doğuya ait olup da batıya intikal eden yazma sayısının 140.000 civarında olduğu düşünülürse bunun ne kadar büyük bir sömürü olduğu ortaya çıkmaktadır (Çaycı, 2018, s.160).

Hamdi Bey, hem Batı emperyalizminin yağmacı ve acımasız tecavüzlerine karşı, hem de yerel Arap nüfusunun cehaleti ve bağnazlığına karşı mücadele etmenin Osmanlıların asli görevi olduğunu anlamış ve şu tebligatta bulunmuştur: "Sıkça tekrarlandığı üzere, böyle bir yağmacılığın sebebinin salt yöre halkının bağnazlığı olduğuna inanmak büyük bir yanılığ olacaktır. Şurası muhakkak surette anlaşılmalıdır ki gerek Müslüman gerekse Hristiyan nüfusun aşağı kesimlerinin bağnazlığı ve rüşvetçiliğinin altında yatan gerçek neden, bu ülkeye yerleşmiş olan ve büyük antika ticareti yapmaktan başka bir amacı bulunmayan yabancılardan sürekli tahrik ve cesaretlendirmeleridir" (Makdisi, 2014, s.298).

3. Postkolonyalizm ve postkolonyal teori

Kolonileşme ya da sömürgecilik sonrası olarak da adlandırılan postkolonyalizm, büyük batılı devletlerin hammadde tedarik etmek ve dünyanın dört bir yanındaki kaynakları ele geçirme isteğinin emperyalist dönemde devam ediş biçimidir. Bu ülkeler, 1945 İkinci Dünya Savaşı sonrasında ağır darbe alan sömürgeci tavırlarından vazgeçmek zorunda kalmıştır. Buna rağmen sömürgeci politikalarını gizleyerek, İkinci Dünya Savaşından sonra da farklı gerekçelerle meşru gibi gösterdikleri yollarla sömürgelerine devam etmişlerdir. İşte bu dönem “postkolonyal dönem” olarak adlandırılmıştır (Young, 2016, s.77-79). Özellikle 1970’lerde başlayan ve günümüzde de devam eden emperyal egemenliğin yeniden organize olmuş biçimidir. Burada yeniden organize diye bahsedilen şey Samir Amir’in “ekonomideki tek taraflı sermayenin mantığı” dediği ve politik alanlarda ise yeni dünya düzeni olarak adlandırılıp etkin bir biçimde diğer bölgelerdeki olaylara müdahalenin öngörülmesi bir düzen oluşturmuştur. Bu düzen bir kez daha pekiştirilmiş ve diğer ülkelere empoze edilmiştir (Lazarus, 2014, s.160).

Bu yeni dönemdeki sömürgecilik anlayışı daha öncekine göre çok daha karmaşık bir süreci temsil etmektedir. Toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal, felsefi gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bir ülkenin bir başka ülke insan kaynaklarını kullanması, topraklarına hükmetmesi ve kullanıma açması sömürgecilik olarak adlandırılır. Postkolonyalizm ise sömürgeciliği de içerisine alarak geniş bir tanıma kavuşarak farklı boyutları da kapsamaktadır (Çıtak, 2014, s.564). Birinci ve ikinci dünya savaşlarından sonra bağımsızlık hareketleriyle birlikte sömürgeciliğin sona erdiği ve hukuki olarak böyle bir şeyin kalmadığı açıklanmıştır. Oysaki pek çok otorite dünyada sömürgeciliğin, kolonyalizmin devam ettiği konusunda hemfikirdir (Young, 2016, s.77).

İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa ülkelerinin sömürgeler üzerindeki gücünün azalması ve Amerika’nın gücünü artırıp yeni dünya gücü olarak ortaya çıkması dünya üzerindeki dengeleri değiştirmiştir. Sömürge iken bağımsız hale gelen ülkeler ile o döneme kadar sanayisi gelişmiş sömürgelerle zenginleşmiş ülkeler arasında büyük bir ekonomik eşitsizlik ortaya çıkmıştır. Buda pek çok yönden problem oluşturmuştur. Bu koşulların neticesinde “yeni sömürgecilik anlayışı” ortaya çıkmıştır (Young, 2016, s.118). Görüntüde bağımsızlıklarını ilan etse de bu ülkeler ekonomik yönden milli ve iktisadi olarak yeterli güce sahip olamamaları nedeniyle diğer güçlü ülkelere bağımlılıkları devam etmiştir. Bu da ülkelerin bulunduğu bölgedeki uluslararası siyasi kararlarda yeterli güce sahip olamamayı getirmiştir. Bu bölgelerde genellikle oraya ticari yönden egemen olan ülkeler ya da çok uluslu şirketler söz sahibi olmuştur (Kaya, 2017, s.657).

Batının Doğu üzerindeki baskın gücü günümüzde yaşanan olaylarda belirgin şekilde görülmektedir. Görüntüde bağımsız olmuş gibi görünen bu ülkeler aslında hiçbir zaman tam bağımsızlığa kavuşamamıştır. Aksine güçlü olan diğer sömürge ülkelerine ve özellikle Amerika’ya bağımlılıkları yoğunlaşarak devam etmiştir. Günümüzde Suriye, Filistin, Irak, Libya, Pakistan, Mısır, Afganistan, Latin Amerika ve Afrika ülkelerinin büyük kısmına bakıldığında geçmişteki sömürgeciliğin farklı şekillerde devam ettiği görülmektedir. Güç merkezleri değişmiş olsa da sonuçta sömüren tarafın Batı, sömürülen tarafın ise Doğu (gelişmemiş ülkeler) olduğu açıktır (Kaya, 2017, s.659).

Görüldüğü üzere sömürgeciliğin sona ermesi ve sömürülen ülkelerin bağımsızlıklarını kazanmaları, Batı ve sömürülen ülkeler arasındaki güç dengelerini değiştirmemiştir. “Yeni sömürgecilik” olarak adlandırılan bu yeni dönemde bağımsızlık hareketleriyle birlikte eleştirel düşünceler de ortaya çıkmış ve Batı’nın sömürgeci tavrını eleştiren düşünceler çoğalmıştır (Balci, 2018, s.29). Bu düşünce biçimleri

“postkolonyal teori” kavramı altında toplanmıştır. Ortaya çıkan düşünceler temelde Batı ve Amerika’nın her yönden üstün görülmesini ve bu düşünce etrafında hareket edilmesini reddeder. Evrensel olarak kabul edilen normların ve öğretilerin aslında tüm dünyayı kapsayan bir yapıda olmadığı, sadece Batı ve Amerika kültür ve kriterlerine göre düzenlendiğinin üzerinde durur. Doğu kültürü, bilimi, sanatı ve tarihi ise yok sayılmaktadır (Rumelili, 2018, s. 211).

Postkolonyalizm farklı yaklaşımları bünyesinde bulundurmaktadır. Tek bir yaklaşıma indirgenememesinin sebebi ise kapsama alanının çeşitliliğinden kaynaklıdır. Tarih, felsefe, sosyoloji gibi pek çok alanı kapsar (Young, 2016, s.91). Bu yaklaşımlar İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde bağımsız olan ülkelerin, sömürge ülkelerinin kendi kaderlerini çizmelerine engel olan hareketlerini açığa çıkarmakla ilgilidir.

Günümüzde dünyayı açıklamakta farklı teoriler geliştirilmiştir. Aynı zamanda geleneksel teorilerin geçerlilikleri de devam etmiştir. Postkolonyalizm yeni düzene getirdiği açıklamalarla realizm ve liberalizm gibi akımların açıklayamadığı konuları açıklayabilmiştir (Çıtak, 2014, s.565). Böylece bu alanda kendini bir akım olarak kabul ettirmiştir. Postkolonyalizme göre Batı Doğu’yu gelişmemişliği ile vurgularken kendisinin gelişmişliğini ön plana çıkarması yeni sömürgecilik planlarını harekete geçirmenin alt yapısını oluşturmaktadır. Batı’nın bütün alanlarda kendisini üstün görme çabası ileri ve gelişmiş bir toplum olduğunu ispatlamaktadır. Böylece geri kalmış ülkelere medeniyet götürme bahanesiyle her türlü müdahalesini meşrulaştırmaktadır (Young, 2016, s.82).

Postkolonyal teorinin araştırma alanları içinde Batılı teorilerin daha önce uygulanan sömürge anlayışını yeni dünya düzeninde yeniden nasıl kurguladıkları ve Batı’nın diğer dünya ülkeleri üzerinde egemen oluş biçimlerini ortaya çıkarmak vardır (Balci, 2018, s.27). Bu hegemonyalarını mantıklı hale getirmek için modernleşme, evrensel insanlık, gelişmişlik, kalkınma gibi kavramları ön plana çıkarmışlardır. Bu kavramlar açıklanırken Batı temelli kriterler belirlenmiş, ilkeler ve ahlaki değerler Batı’nın ölçütleriyle açıklanmıştır. Tüm uluslar için de bunlar ölçüt olarak belirlenmiştir. Doğulu ve yerli olarak tanımlanan toplumların değerleri ise yok sayılmıştır (Çıtak,2014,s.567). Postkolonyalizm, bağımsızlığını ilan etse de tam anlamıyla kalkınamayan ülkelerin yaşadığı sorunların Batı’nın bu ülkeler üzerinde yaptığı kurgulardan kaynaklandığı düşüncesini temel alır (Young, 2016, s.81).

Postkolonyalizmin ortaya çıkış sürecine bakıldığında postmodernizmle paralellik gösterdiği görülür. Aynı konular üzerinde sorgulamalar yapmışlardır. Her ikisinin de başındaki “post” eki “süreklilik ve kopukluk” manalarını ifade etse de, asıl kullanıldığı anlam “devamlılık”tır. Yeni biçim ve hal almış sömürgeci uygulamaları işaret eder. Postkolonyalizm kavramı üzerinde ilk çalışma yapanlar Samir Amin, Anwar Abdel Makel, C.L.R.James gibi düşünürlerdir (Kaya, 2017,s.657).

Rumelili’ye göre postkolonyalizmin üç farklı düşünce doğrultusu vardır (2018, s.213):

Bunların ilkinde postkolonyalizme batı anlayışı dışından yaklaşan ve bugüne kadar önemsenmemiş, yok sayılmış düşüncelerin dikkate alınması ve İngiliz edebiyatında bu düzenin yeniden yorumlanması vardır. İkincisinde kolonyalizmin yalnız Batı’nın değil dünyanın başka bölge devletlerinin de uyguladığı yöntem olduğunu vurgulanır. Bu dönem sömürülen ülkelerin özgürlük çabaları sonucu koyonyalizm geride kalarak tarihteki yerini almıştır. Bu akıma göre günümüzde de devam eden Doğu-Batı kimlik farkının oluşumu ve karakter bütünü gösterir. Bu oluşum sömürge ve sömüren ülke insanı kontrastı üzerinden anlamlandırır. Sömürgeye karşı tavrı sebebiyle sömürülen ülke kültür değerlerinin ve insan kimliğinin orijinallerinden araştırılıp tanıtılmasını öngörür. Üçüncü akımda ise yapı sökümcü tavrılar ön plandadır. Ben ve öteki kimliği zıtlık kavramına ve direnç doğuracak yeni kültür keşfi ve geliştirilmesi düşüncesine soğuk bakar. Araya kesin sınırlar çizdiği karşı tarafı tamamen yok sayan bir ilişki olarak düşünülmeyen kolonyalizm diğer akımlardan farklı olarak bu kimliklerin birbirini oluşturduğunu, etkileştiğini ve heterojen bir yapı oluşturduğunu savunur.

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

3.1. Postkolonyal anlayışta sanat:

Postkolonyalizmde sömürge anlayışını insanların zihninde meşru ve haklı gösterme ve onaylatma yollarından biri de sanat olmuştur. Batı'nın bu gibi eylemlerle amacı Doğu topluluklarının değer yargılarını ve kültürel bağlarını zayıflatmak, kontrol edebilmek ve hatta yok etmek olmuştur. Bu eylemlerle hedeflerini gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Toplumlar kendi kültürlerine yabancılaşmış, kültürler arası melezleşme artmıştır. Bunların sonucunda da Doğu Batı'nın gölgesine girmiş ve tepkisiz bir hale getirilmiştir. Değerlerinden ve kültüründen uzaklaştırılan Doğu amaçsızlaştırılmış, tarihi unutturulmuş, pasif hale getirilmiştir. Üzerinde plan yapılan ve uygulanan bu toplumlarda yaşayan insanlar bu eylemlerden doğrudan etkilenenler olmuşlardır. İnsanlarla iletişimi ve etkileşimi sağlayan etkenlerin içinde önemli bir pay ise sanata ait olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Bazen toplumları yönlendirebilmek için açıktan, bazen de dolaylı olarak sanata yön verilmiştir. Sanat ve sanatçı bu amaç içinde aktif bir role sahiptir. Bu tarih boyunca böyle olmuştur (Kaya, 2017, s. 662).

Postkolonyal dönemin sömürgeci eylemlerini haklı gösterme ve bu yönde fikri olarak bir altyapı oluşturulmasında sanat dallarından özellikle "sinema" önemli bir yere sahip olmuştur. Batı'nın Doğu'ya bakış açısını son zamanlarda gösterime giren savaş filmlerinde açıktan ya da dolaylı bir şekilde görmek mümkündür. Batı ve Amerikan filmlerinin ana teması genellikle Batı değerlerinin üstünlüğü, kendisinin dışındaki kalan toplumlara özgürlük götürmek, kalkındırmak, onları kurtarmaktır. Doğu ise barbar, özgürleşmek için Batı'ya muhtaç, yardıma ihtiyacı olan olarak empoze edilmektedir. Yani iki dünya vardır. Bu dünyaların arasındaki fark vurgulanmakta ve Batı'nın üstünlüğü bilinçaltına yerleştirilmektedir. Büyük İskender, 300 Spartalı, Cennetin Krallığı, Truva, Yüzüklerin Efendisi gibi filmler incelendiğinde, bilinçaltını etkilemeye yönelik düşünceler daha iyi anlaşılabilir. Bu gibi filmlerde öteki, yabancı, kültürel üstünlük gibi temaların çok iyi işlendiği ve postkolonyal tavırlarla hareket edildiği açıkça görülmektedir (Çıtak, 2014, s.563).

Ticaretin küresel bir hal alması, ulaşım araçlarının çeşitlenmesi ile ulaşımın gelişmesi, iletişim ağlarının gelişmesiyle bilginin hızlı iletilir hale gelmesi ve haberleşmenin hızlanmasıyla küresel bir dünya düzeni oluşmaya başlamıştır. Bu gelişmeler Batı dünyasının elinde şekillenerek kendi çıkarları doğrultusunda dünyayı şekillendirmek için etkin bir şekilde kullanılmıştır. Teknolojinin gelişmesi ve bilginin hızla yayılabilir olması Batı'nın kendine ait söylemlerinin yayılmasının hızlandırmıştır. Bu söylemlerle Doğu olarak tanımlanan geçmişin sömürge topluluklarının ilkel, aşağılık, barbar oldukları; Batı'nın ise bu toplumlara yönetim, ticari, ahlaki ve kültürel katkılarda bulunmak gibi gerçek olmayan amaçlar vurgulanmaktadır (Young, 2016, s.249). Temelde amaç ise ham madde ve değerli kaynakların ele geçirilmesi, koloni üzerinde hâkim olan ülkelerin büyümesi ve iç politikada güçlü kalabilmektir. Böylece İkinci Dünya Savaşı öncesinde sömürgeleşen ülkeler, yenedünya düzeninde de sömürgeleştirilme saldırısına maruz kalmıştır. Sanat, kültür, ticaret ve pek çok alanda yapılan neokolonyalizm de denilebilecek bu post kolonyal eylemler Batı'nın üstünlük sağlayabilmesi ve bunu kamuoyuna kabul ettirmesi içindir (Çıtak, 2014, s.569).

Bütün bu söylemler oryantalist dönemde resim ve edebiyat alanında etkili bir şekilde kullanılırken postkolonyalizmin araçları ise teknolojinin gelişmesiyle daha çok sinema, televizyon, reklam sektörü ve sosyal medya olmuştur.

3.2. Postkolonyalizmin ekonomik sömürgeleştirme yolları:

Postkolonyal düzenle gerçekleştirilen eylemler, uygulayan taraf açısından hiç bir zaman sorumluluk gerektirmemekte, sömürge durumunda olan taraf içinse telafisi zor hatta geri dönüşü olmayan sonuçlara sebep olmaktadır. Ekonomik olarak gerçekleştirilen eylemlerde de bu etki görölmektedir. Mesela İMF yeniden yapılandırma, ekonomik paketler gibi söylemlerle özellikle Ortadoğu’da ekonomileri çıkmaza sokmuş ve ölkeleri kendisine bağlı hale getirmiştir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra bu uygulamaların sonuçları acı bir şekilde ortaya çıkmıştır. 11 Eylül saldırısı bu acımasız eylemlerin gerçekleşmesinde büyük etken olmuştur. Devlet yöneticilerinin söylemlerinde bu acımasız tavrı görmek mümkündür. 1990 yıllarından beri kültür-sanat ve ekonomi yönünden ele alınan postkolonyal tavırlar bu eylemlerle birlikte alanını genişletmiştir (Kaya, 2017,s.658).

Postkolonyal dönemde sömürgeci olan devletlerin yönetimde söz sahibi olan seçkin sınıfları da kendi çıkarlarını korumak adına iktisadi yöntemler kullanmışlardır. Teknoloji ve uluslararası ticaretin imkânlarını iyi yöneterek dünya piyasalarında bir denetim sistemi kurmuşlardır. İMF ve Dünya Ticaret organizasyonu gibi dünya ekonomi devleri de bu sistemin içindedir (Chibber, 2016, s.69).

3.3. Günümüzde postkolonyalizm

Postkolonyalizm günümüzde de devam etmektedir. Batı kendi ekonomik modelleri ile tüm ölkeleri denetim altında tutmakta, kültürel ve askeri gücünü de devreye sokarak çıkarlarını korumaktadır. Bu etkilere Arap Baharı, 1907-08 küresel ekonomik buhranlar sırasında Ortadoğu’daki ayaklanmaları onaylayan Amerika ve Avrupa’daki gösterilerdeki pankartlarda ve sonrası yıllarda yaşanan pek çok gelişmede tanıklık etmekteyiz (Chibber, 2016, s.444). Batı kendi gürhündeki ölkeleri demokrat, gelişmiş ve ağdaş değerlere sahip gösterip diğer ölkeleri bunun zıddı yani diktatör, ekonomik ve kültürel yönden geri kalmışlık içinde göstermektedir. Bu, kendisini ötekiler için bazı değerleri öğretebilme yetkisine sahip olma yerine koymasıdır. Buna politikacılar, bilim insanları ve ekonomistler katılmaktadır. Çünkü söylemlerine göre insan hakları evrenseldir ve her insanın hak ve özgürlükler açısından buna sahip olma hakkı vardır (Williams, 2014, 128). Bu, sömürü düzenini devam ettirirken Batı’nın kullandığı silahlardan biridir. İnsanların hak ettiği bu düzenin gerçekleşmesi için yaptığı askeri müdahale ve ekonomik yaptırımlar gerçekte bu amaçlardır. Somali, Irak, İran örneklerinde gördüğümüz gibi.

Batı kendini tüm dünya medeniyetlerinin gelişiminde en büyük pay sahibi olarak göstermektedir. Bu kanaat Batı kaynaklı sömürge tavırlarının daha ileri seviyede devam edeceği anlamına gelmektedir (ıtak, 2014, s.566-567).

Geçmişte varlığını ve gücünü sürdürmek için diğer devletler üzerinde hâkim güc olma düşüncesi Batı için hala geçerliğini korumaktadır. Geçmişte sömürge olarak hâkim olduğu ölkeler üzerinde günümüzdeki uygulamalarına bakıldığında makul, mantıklı girişimlerde buldukları, ticaret yaptıkları, insani değerlere göre hareket ettikleri gibi açıklamalar yapmaktadırlar. Oysaki olayların sonuçları incelendiğinde sömürge mantığından hiçbir zaman vazgeçemedikleri görölmektedir. Sadece geçmişte açıktan yapılan eylemler günümüzde meşru bir zeminde uygulanarak üstü kapalı bir şekilde devam etmektedir (Williams, 2014, 128). Batı’nın kendi dışındaki toplumlara kendinden aşağı, ilkel, medeniyetten uzak olarak görmesi değişmemiştir. Bütün çabası bu düşüncesini dünya kamuoyuna onaylatmak ve toplumlara yapacağı müdahaleleri haklı bir temele oturtmaktır. Bu konuda uyguladığı politikalarda da başarılı olduğu görölmektedir. Sömürge döneminde bu toplumlar “barbar, ilkel” olarak

isimlendirirken bugün ise bu kavramların yerini “geri kalmış, terörist toplumlar” almıştır. Günümüzde yaşananlara bakıldığında sadece kavramların değişmiş olduğu, temelde aynı manaları vurguladığı görülmektedir. Batı’ya göre bu terörist toplumlarla mücadele edilmeli, zorla da olsa bu toplumlara özgürlük, modernlik, demokrasi götürülmelidir (Çıtak, 2014, s.570).

Diğer vurguladığı bir konu da bu toplumların ellerindeki kaynakları yeteri kadar verimli kullanamadığıdır. Batı bu kaynakları tüm insanlık için en verimli şekilde kullanabilecektir (Young, 2016, s. 31). Bu düşüncelerin tüm dünyada kabul görmesi amacıyla insanların bilinçaltına yerleştirme çabası içine girmiştir. Bunun içinse daha önce değinildiği üzere sanatın kollarını aktif bir şekilde kullanmıştır. Bu düşünceleri insanların bilinçaltına öyle işlemeyi başarmışlardır ki bağımsızlığını alan ülke toplumları bile özgürleşmenin ve kalkınmanın Batı ile yakın olmaktan, onlar gibi olabilmekten geçtiğini düşünmektedir. Kendi değerlerini aşağılık görüp Batı değerlerini üstün görmeye başlamışlardır. Batı’nın askeri ve siyasi müdahalesinden kurtulan bu toplumlar günümüzde ise kültür, sanat, sosyal yaşam, teknoloji, sanayi gibi alanlarda baskı altındadır (Çıtak, 2014, s.570). Bu alanlarda kontrolü elinde tutan Batı, askeri ve siyasi müdahaleler için de bu kozları kullanmaktadır. Bunun örneği Irak, Suriye, Libya gibi Doğu ülkelerinde görülmektedir.

4. Amerikan Barış Gönüllüleri örneğinde Türkiye’de postkolonyalizm:

Batı postkolonyal tavrını etkinleştirmek için birçok yol kullanmıştır. Bu yollardan biri de geri kalmış, geliştirilmeye ihtiyacı olan topluluklar olarak gördüğü ötekilere (Doğu’ya) yardım eli uzatmaktır. Özellikle gönüllü kuruluşlar aracılığıyla maddi, sağlık, eğitim vb. alanlarda etkili olmuş, gizil olarak da kendi sömürge politikalarını insanların bilinçaltına yerleştirmeyi amaçlamışlardır. Bu gönüllü kuruluşların Amerika’da uzun zamandır varlığı bilinmektedir. Amerika tarihine bakıldığında emellerine ulaşmak için gönüllü yardım kuruluşlarını araç edindikleri örnekleri görmek mümkündür. 19. yüzyılda misyonerlik hedeflerine ulaşmak için bu yolları kullanmışlardır.

Pek çok ülkede kolej okulları açarak hem dini yayma hedeflerini hem de Amerikan kültürünü bu ülkelerde yaymayı hedeflemişlerdir. Bunu ikellik, geri kalmışlık, medeniyetten uzak yerlere medeniyet ve uygar bir din götürme inancıyla yapmışlardır. Çünkü kendisi bu dünyada en medeni, özgürlükçü ve güçlü devlettir. Bu gücünü de bunlardan mahrum olan ülkelerle paylaşmaktadır. Dünya kamuoyuna sunduğu bu gerekçeyi insanların bilinçaltına yerleştirmek için elinden geleni yapmaktadır.

İkinci Dünya Savaşından sonra da Amerika'nın eylemleri değişse de temelde amacı hep aynı olmuştur. Bu dönemde ise gelişmemiş ülkeleri komünizme karşı korumayı amaç edinmiştir (Soysal, 2015, s.113). Böylelikle diğer ülkelerin uluslararası alanda kendi yanında olmaları hedeflenmiştir. Bu süreçte yardım organizasyonlarını kullanarak hedeflerine ulaşmaya çalışmıştır.

Yardım örgütleri aracılığıyla bu ülkelerin ihtiyaçlarını kendi isteği doğrultusunda yönlendirmek ve ekonomik, sosyal kalkınmalarını biçimlendirme konusunda etkinliğini arttırmayı amaçlamıştır (Soysal, 2015, s.114). Bu yardım kuruluşlarının en etkinlerinden biri Amerikan Barış Gönüllüleri örgütü olmuştur. Örgütü 1961’de o dönemin Devlet Başkanı Kennedy, ABD’yi dünya siyasetinde yeniden güçlendirmek amacıyla kurmuştur. Amacına ulaşmak için bu örgüt aracılığıyla gelişmemiş ülkeler hakkında bilgi toplamak, bu ülkelere ABD’yi tanıtmak ve kalkınmaları için vasıflı işgücü yetiştirmesine katkıda bulunmak gibi hedefler sunmuştur. Amerika bu amaçlar doğrultusunda az gelişmiş ülkelere gönüllüler göndermiştir. Bu gönüllüler hem gittikleri toplumlarda Amerika’ya karşı kuşku ve güvensizlik

duygusunu giderecek hem de o ülkedeki ihtiyaç duyulan insan gücünün yetiştirilmesi ve teknolojik imkânların artırılmasına katkıda bulunacaktır. Anlaşmalar iki tarafın istekleri doğrultusunda yapılmıştır.

Gönüllüler yanlarında Amerika'ya ait ürünler götürmüşler, Amerikan zevkini tanıtmışlardır. Böylece Amerika kendisine yeni Pazar alanları oluşturmuştur. Tüm bunların yanı sıra bu bölgelerdeki siyasi gelişmeleri yakından takip etmek ve analiz yapma imkânı bulunmuştur. Sosyal ve kültürel alanda da veri toplamak adına iyi bir imkân oluşturmuştur. Buldukları bölgelerin en uç yörelerine kadar ulaşabilmişlerdir. Asya, Afrika, Ortadoğu ve Latin Amerika bu faaliyetleri yürüttükleri bölgelerdir (Akbaş, 2006, s.88-89).

Kurulduğundan beri 138 ülkede faaliyet gösteren bu örgütün en yangın hizmeti İngilizce eğitimi olmasının yanı sıra pek çok alanda da hizmet vermektir. Eğitim alanı örgütün amaçlarına ulaşmada kullandığı en etkin alan olmuştur. Bu sayede faaliyet gösterdikleri toplumların her alanına ulaşabilmiş, bir toplum hakkındaki bilgiye erişmeleri kolaylaşmış, hem de Amerika'yı toplumun en genç kitlesine en iyi şekilde tanıtabilmişlerdir.

Bir Barış Gönüllüsü olan Jonathan Pool İngilizceye verilen önemi şu şekilde anlatmaktadır (Akbaş, 2006, s.91):

“En etkili sömürge araçlarından birisi dildir. Çünkü İngilizce bilen Amerikan radyo ve basını takip ederek propagandaya açık hale gelir. Dil ile İngiliz Amerikan siyasetini benimsemiş ve mallarını satın alma başlar. Beyin göçünü sağlar. Bir insanın konuştuğu dil, o insanın düşünce ve davranışlarını etkiler. Bir yabancı dili öğrenip kullanan kişi yavaş yavaş o milletler gibi düşünmeye başlar.

Barış gönüllülerinin Türkiye'ye gelişi ise 1962'den itibaren olmuştur. İkili anlaşmalarda 1962-1971 yılları arasında 1460 gönüllü ülkemizde bulunmuştur (Eşel, 2016, s.96). Bunların 200 civarı köylerde ve kasabalarda görev yapmıştır. Geri kalanlar ise il merkezlerinde bulunmuştur. Anlaşmada Trakya hariç Ege, Akdeniz, Marmara ve İç Anadolu'da faaliyet yürütmelerine izin verilmiş olsa da bu bölgeler dışında kalan yerlerde de gönüllülerin buldukları görülmüştür. Öyle ki, Hakkâri ve Bingöl dışında kalan bütün illerde görev yapmışlardır.

Gönüllülerin yüzde 67'si İngilizce öğretmeni olarak görev yaparken bunun dışında çocuk bakımı, ev ekonomisi, sağlık, kırsal ve kentsel kalkınma, turizm gibi alanlarda da çalışmışlardır (Eşel, 2016, s. 96). İngilizce öğretmeni olarak görev yapan 454 gönüllü üzerinde yapılan bir ankete göre, Türk eğitimine katkıda bulunmak amacıyla yüzde 38 oranında ulaştıklarını bildirirken, Türk halkını tanımak ve anlamak amacıyla yüzde 97, Amerika hakkında halkı bilgilendirmek amacıyla yüzde 82 oranında başarılı oldukları bilgisine ulaşılmıştır (Akbaş, 2006, s.94). Bu da Pool'un görüşleri doğrultusunda hareket edildiğini ispatlar nitelikte bir durumdur.

Türkiye'de faaliyet gösterdikleri son yıllarda gönüllüler hakkında bazı söylentiler ortaya çıkmıştır. CIA adına veri elde ettikleri, misyonerlik faaliyetleri gerçekleştirdikleri, emperyalizme hizmet ettikleri gibi bir takım eleştirilere muhatap olmuşlardır. Bu eleştirileri destekleyen eylemlerin varlığı dikkat çekmektedir. ABD Büyük Elçiliğinde her hafta ya da iki haftada bir gönüllülerin toplandığı, yaptıkları faaliyetler hakkında bilgi verdikleri görülmektedir. Bu faaliyet de ABD'nin postkolonyal düzen içinde güç kazanmak için öteki olarak gördüğü toplumlar hakkında detaylı bilgi sahibi olma amacıyla hizmet etmektedir. Yani oryantalist dönemde seyyahlar, ressamlar ve yazarlarla yapılan günümüz koşullarına uyarlanmış biçimdir diyebiliriz.

Sosyal, 1966 yılında yapılan bir araştırma ve sonuçlarını şöyle aktarmaktadır (2015, s.125):

<p>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</p>	<p>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</p>
---	---

Barış Gönüllüleri ve ODTÜ'nün birlikte yürüttüğü bir projede görev alan bazı öğrenciler, Barış Gönüllüleri ve faaliyetleri hakkında bir takım gözlemlerde bulunmuşlardır. Gönüllülerin resmi makamlar ve köylü ile olan ilişkilerini incelemişlerdir. Öğrencilere göre bu gönüllülerin asıl amacı, köylüler ile idari makamlar hakkında bilgi toplamaktır. Yine bu öğrencilere göre Barış Gönüllüleri, köylerde otoriteye sahip muhtar, aza, zengin, ağa ve imamların köylüler üzerindeki tesir derecesini inceleyerek hazırladıkları raporları Barış Gönüllüleri Teşkilatına vermektedirler. Öğrenciler bu raporların Barış Gönüllüleri Merkez Örgütü tarafından istendiğini ve incelenmesi istenen hususların gönüllülere ayrıntılı şekilde bildirildiğini dile getirmişlerdir. Barış Gönüllüleri ise bu raporların, Türkiye'nin gerçeklerinin ortaya koyma ve sorunlarına çözüm bulama nedeniyle hazırlandığını ve bu açıdan önemli olduğunu söylemiştir.

Bu yıllarda Türkiye'de görev yapan gönüllülerden bir kısmının Amerika'ya döndükten sonra Türkiye hakkında kitaplar ve makaleler yazdıkları tespit edilmiştir. Burdur'da ve Ankara'da görev yapmış olan Doktor Paul J. Magnarella bunlardan biridir. Susurluk'ta araştırmalar yapmış, kültürel antropoloji üzerine çalışmıştır. Türk aile yapısını incelemiş, toplumun farklı kesimleriyle görüşmeler yapmış, modern hayat tarzının Anadolu kültürü üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu konularda kitaplar ve makaleler yazmıştır. Eva Macmaster, Ginger Tylor Saçlıoğlu, Joanne Omang, Tom Brosnohan, Kent Haruf, Gordon Tylor, Judy Wandschneider, James M.Kouzes ve Tom Turner da bu dönemde gönüllü olarak Türkiye'de bulunan yazarlardandır. Bu tür faaliyetler Amerika'nın gönüllü gönderdiği 138 ülke kaynağından en doğru şekilde veriler elde etmiştir. Yani yardım götürdüğü ülkeden daha çok kendisine fayda sağlamıştır (Akbaş, 2006, s.95-96).

Amerikan barış gönüllülerinin ABD'nin imajını dünyada olumlu yönde değiştirme faaliyetlerinin yanı sıra ülkelere döndükten sonra da bir takım görevler üstlendikleri görülmüştür. Türkiye'de görev yapmış Barış Gönüllüleri'nin üniversitelerde çeşitli disiplinlerde ve ABD Dışişlerinde ya da ABD ticari kuruluşlarının Türkiye masalarında "Türkiye uzmanı" olarak yer almışlardır (Eşel, 2016, s.200).

Erboz ve Soydan Amerikan Barış gönüllüleriyle ilgili şu çarpıcı çıkarımı yapmaktadırlar (2009, s.15);

...Bugün sıkça ismi anılan Büyük Ortadoğu Projesi, Genişletilmiş Ortadoğu Projesi ya da Büyük İsrail Projesi gibi Ortadoğu ve etrafını siyasi ve fiziki açıdan yeniden yapılandırmaya yönelik planların altında Barış Gönüllüleri Projesinin ve bunun ötesinde bu proje kapsamında Ortadoğu Bölgesine gelen ve çalışmalar yapan insanların elde ettikleri bilgilerden oluşan veri tabanının revize edilmesine yönelik çalışmalar bölgedeki çeşitli ülkelerde, özellikle de Orta Asya'daki ülkelerde devam etmekte..

Barış Gönüllüleri Türkiye'ye geldikten sonra Türkiye'de de siyasal çalkantılar ve terör belası ile uğraşmış, sonuçta askeri darbeler ve siyasal istikrarsızlık meydana gelmiştir. 12 Eylül sürecinde yaşananlar ve 1980 sonrasında Türkiye'deki Türk-Kürt, Alevi-Sünni çatışmasının nedenleri yıllardır kamuoyunda tartışılmaktadır. Kamuoyunun bir kısmı bu çatışmaların toplumsal iç dinamiklerden kaynaklandığını ifade ederken diğer bir kısmı ise bu tür çatışma senaryolarının dış mihraklar tarafından ülkemize getirildiğini iddia etmektedir. Üçüncü bir görüş ise, her iki nedenin de Türkiye'deki iç istikrarı bozmak amacıyla faaliyette olduğunu söylemektedir. Ancak Barış Gönüllüleri olayıyla ilgilenmiş araştırmacı ve yazarlar, Türkiye'deki mevcut sosyal çatışmaların ve etnik ayrımcılığın temelinde Barış Gönüllülerinin ülkemizde yapmış olduğu çalışmaların yattığını belirtmektedirler (Erboz ve Soydan, 2009, s.26).

Barış Gönüllüleri çalışmalarının amacının temelde sosyal bilinçaltının bir şekilde ele geçirilmesi olduğu görülmektedir. 20. yüzyıl sonlarında giderek dev bir sektör haline gelen tüketim sektörü ve onun en büyük pazarlayıcısı konumunda olan sinema tartışmalarında bu noktanın üzerinde ayrıntılı olarak durulmaktadır. Ancak tüketimin dev bir pazar haline gelebilmesi ve ABD'nin kültür ürünlerinin pazarlanması süreci aynı zamanda stratejik çıkarların bölgesel ve küresel olarak hayata geçmesiyle ortak

bir paydada düşünülmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin kültürde açık bir pazar haline gelmesinde ise Barış Gönüllülerinin yaptıkları çalışmaların etkisinin olmadığını söylemek zor görülmektedir (Erboz ve Soydan, 2009, s.100).

Öte yandan Barış gönüllülerinin çalıştığı birçok ülkede sosyo-ekonomik durumun bugün bile düzelmemiş olması dikkat çeken noktalardan birisidir. Siyasi istikrarsızlıkların baş göstermesi, finansal krizler sonucu sağlanan kredi olanaklarının geri ödenmesi sürecinde yaşanan krizler, ülkelerin bütün alanlardaki istikrarını etkilemektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde Barış Gönüllülerinin idealize edildiği noktada bu ülkelerin toplumlarına yeterli derecede katkıda bulunamadıkları ortaya çıkmaktadır (Erboz ve Soydan,2009, s.116).

Barış Gönüllüleri ile ilgili elde edilen bu bilgiler ışığında, Barış Gönüllülerinin de oryantalizm ve postkolonyalizmin "bilgi gücüdür" ilkesine hizmet ettikleri görülmektedir. Yardım götürme, kalkınmaya destek olma gibi görünürdeki hedeflerle, içerisine girdikleri toplumların dinlerini, kültürlerini, sosyal yaşamlarını, toplumsal hassasiyetlerini, toplum üzerindeki güç odaklarını tespit etmişlerdir. Günümüzde Batı'nın Doğu olarak ötekileştirdiği toplumlarda bu elde edilen bilgiler ışığında nasıl karışıklıklar çıkarıldığına ve Batı'nın kurtarıcı vasfıyla buralarda nasıl rol aldığına herkes şahit olmaktadır. Sonuçta ise Doğu Batı'nın sömürgeci olmaya devam etmektedir.

5. Sonuç

1945 İkinci Dünya Savaşı'na kadar Batı kendi dışındaki toplumları ötekileştirerek kendini üstün ve dünyanın merkezi olarak göstermiştir. Bu toplumları ise kendisinin varlığını sürdürebilmesi için kaynaklar olarak görmüştür. Sömürge politikalarını Doğu topluluklarında uygulayabilmek için ise oryantalizmi kullanmıştır. Bilgiyi diğer topluluklara karşı güce dönüştüren Batı, oryantalizm sayesinde Doğu'nun bilgisine sahip olmuş, bu bilgileri işlemiş ve Doğu'yu kendi menfaatleri doğrultusunda kullanabilmek için bu bilgiyi kendi istediği biçimde şekillendirmiş ve yaymıştır. 19. ve 20. yüzyıllarda Osmanlı toprakları içerisinde bulunan birçok Doğu toplulukları üzerinde oryantalizm özellikle resim ve edebiyat sanatları üzerinden uygulama alanı bulmuştur. Bu faaliyet sonucunda Batı kendisini çağdaş, uygar, medeni; Doğu'yu ise barbar, vahşi, aşağı vb. vasıflarla tanımlamıştır. Aynı zamanda oryantalizm sayesinde Doğu'nun kaynaklarını, zenginliklerini, değerlerini yani "bilgisini" keşfetmiştir. Bu faaliyetlerin buraları medeniyete kavuşturma, terbiye etme, uygarlaştırma gibi vaatlerle sömürge elde etme girişimlerine hazırlık olduğu görülmektedir.

İkinci Dünya Savaşından sonra sömürge durumundaki ülkelerin bağımsızlıklarını ilan etmeleriyle birlikte sömürgeciliğin sona erdiği iddia edilse de Batı bu amacından hiçbir zaman vazgeçmemiştir. Yeni ortama uygun, yeni anlayışlarla gizliden gizliye sömürgecilik anlayışına devam etmiştir. İşte bu,1945'ten sonraki Batı'nın oryantalist tavrının farklı yollarla devam ettiği düşüncesi postkolonyalizm olarak adlandırılmıştır. "Postkolonyal teori" olarak da dünyada Batı'nın bu oryantalist ve postkolonyal tavrına karşı söylemler yükselmiştir.

Sanat, sömürgeleştirmeleri bilinçaltında kabullendirmede ve bunun zeminini hazırlamada başrolde olan alanlardan biri olmuştur. Oryantalizmde resim ve edebiyat üzerinden yapılan bu meşrulaştırma, postkolonyal dönemde teknolojinin gelişmesiyle sinema, televizyon ve internetin devreye girmesiyle birlikte sosyal medya ile yapılmaya başlanmıştır. Son zamanlarda çıkan pek çok film, Doğu'nun Batı gözünde nasıl görüldüğünü bazen dolaylı bazen de doğrudan göstermektedir. Doğu ve Batı arasında uçurumlar olduğu; Doğu'nun ilkel, barbar olduğu ve medenileştirilmesi gerektiği; Batı'nın üstünlüğü

diğer ülkeleri kalkındıran ve özgürleştiren olduğu gibi mesajları insanların bilinçaltına yerleştirmekte kullanmışlardır.

Batı'nın sanat başta olmak üzere pek çok unsuru kullanarak yürüttüğü faaliyetlerle sömürgecilik anlayışını meşrulaştırdığı görüşü postkolonyalizmin temel düşüncesidir. Uluslararası anlaşmalara, yüzyıllarca süren mücadelelere ve verilen sözlere rağmen sömürgeciliğin ve emperyalizmin görünmez eli hala dünya genelinde birçok devletin üzerindedir. Özellikle son yıllarda Irak, Libya, Mısır, Suriye gibi ülkelerin yaşadıklarında bu oryantalizm ve postkolonyalizmin sonuçlarını görmek mümkündür.

Amerikan Barış Gönüllüleri örneğini ise Batı'nın yeni gücü ABD'nin postkolonyal tavrının bir ispatı olarak görmek mümkündür. Oryantalist dönemde seyyahlar sayesinde edindikleri Doğu'nun bilgisine bu defa Amerikan Gönüllüleri sayesinde ulaşmışlardır. Özellikle eğitim alanında aktif rol alarak ülkenin en ücra köşelerine kadar gidebilmişlerdir. Ülkemize gelen gönüllüler üzerinde yapılan araştırmalarda, yapılan yardımlardan çok, ülke hakkında bilgi toplama faaliyetlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. 10 yıl kaldıktan sonra ülkelere dönen gönüllülerin Amerika'nın Türkiye ile ilgili araştırma birimlerine getirilmeleri ise postkolonyal tavrın devamlılığını göstermektedir. 70'li yıllardan sonraki etnik ayrımların, mezhep çatışmalarının, Doğu Bölgelerindeki terör olaylarının Amerikan Barış Gönüllülerinin ülkede bulunduğu süreçten sonra ortaya çıkması bu durumu ispatlamaktadır. Bunların sonucunda da ülkede istikrar sağlanamamakta, iktisadi, ekonomik, kültürel kaos yaşanmaktadır. Böylece ülkenin Batı'ya muhtaç durumu, postkolonyal tavrın amaçladığı doğrultuda devam etmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2006). Amerikan Gönüllü Kuruluşları: Barış Gönüllülerinin Dünyada ve Türkiye'deki Çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,4(1), s.85-99
- Aktay, Y. Ve Topçuoğlu, A. (2017). Postmodernizm ve İslam Küreselleşme ve Oryantalizm. (3. Baskı). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Balcı, A. (2018) *Ortadoğu ve Postkolonyalizm*. (1. Baskı). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Behdad, A. (2007). *Kolonyal Çözülme Çağında Oryantalizm* (çev. B. S. Erduran ve B. Ersöz). (1. Baskı). İstanbul: Çivi yazıları Yayınevi.
- Chibber, V. (2016). Post-Kolonyal Teori ve Kapitalizmin Hayaleti (çev. A.Y. Yılmaz). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cliffod, J. (2014). Oryantalizm Üzerine. Yıldız, A.(Editör). *Oryantalizm Tartışma Metinleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Doğu-Batı Yayınları, s.134-158
- Çaycı, A. (2015). *Oryantalizm, Oksidentalizm ve Sanat*.(2. Baskı). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Çıtak, E. (2014). Postkolonyalizm ve Batı Sinemasında Doğu-Batı Ayrımına Yönelik Postkolonyal Ögeler. *Hittit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), s.561-578.
- Erboz, F. ve Soydan, M.(2009). *Barış Gönüllüleri 10 Karanlık Yıl*. (2. Baskı). Ankara: Beriken Yayınevi.
- Eşel, G. (2016). *Amerikan Barış Gönüllüleri ve Türkiye'deki Faaliyetleri*. (Birinci Baskı). İstanbul: İleri Yayınları.
- Germaner, S. ve İnankur, Z. (1989). *Oryantalizm ve Türkiye*. İstanbul: Türk Kültür ve Hizmet Vakfı.
- Güner, S.(2008). Oryantalizmin Ortaçağ Avrupa'sındaki Düşünsel Kökleri: Batının " Ötekileştirdiği" Müslüman Doğu. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 25(1).
- Halliday, F. (2014). Oryantalizm ve Eleştirmenleri. Yıldız, A. (Editör). *Oryantalizm Tartışma Metinleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Doğu-Batı Yayınları, s.78-106
- İlter, T. (2006). Modernizm, Postmodernizmi, Postkolonyalizm: Ben-Oteki İlişkileri ve Etnosantrizm. *Küresel İletişim Dergisi*, 1.

- İz Yılmaz, G. (2010). *Osmanlı Payitahtında Bir Yabancı Ressam Jean Baptiste Vanmour*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y. (2017). Oryantalizm-Postkolonyalizm ve Sanat, *İdil Dergisi*, 6(30), s.647-665
- Lazarus, N. (2014). Entelektüelin Temsilleri'nde Entelektüel Temsilleri. Yıldız, A. (Editör). *Oryantalizm Tartışma Metinleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Doğu-Batı Yayınları, s.159-176
- Lewis, B. (2014). Oryantalizm Sorunu. Yıldız, A. (Editör). *Oryantalizm Tartışma Metinleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Doğu-Batı Yayınları, s.217-245
- Makdisi, U. (2014). Osmanlı Oryantalizmi. Yıldız, A. (Editör). *Oryantalizm Tartışma Metinleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Doğu-Batı Yayınları, s.271-315
- Rumelili, B. (2018). Batı Merkezcilik ve Postkolonyalizm, E. Balta (Der.). *Küresel Siyasete Giriş: Kavramlar, Teoriler ve Süreçler*, İstanbul: İletişim Yayınları. s.203-218
- Said, E. (1998). *Oryantalizm (Doğubilimi)*, *Sömürgeciliğin Keşif Yolu*. (Dördüncü Baskı). (Çev: S. Ayaz). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Uluç, G. (2009). *Medya ve Oryantalizm: Yabancı, Farklı ve Garip, Öteki*. (Birinci Baskı). İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınları.
- Soysal, M. (2015). Barış Gönüllüleri ve Türkiye'deki Faaliyetleri. *Atatürk üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 56, s.113-146
- Yardımlı, M. (2018). *Doğu, Batı ve Ötekilik*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Williams, P. (2014). "Post"ta Bir Şey Yok Mu? Said ve Postkolonyal Entelektüeller Sorunu. Yıldız, A. (Editör). *Oryantalizm Tartışma Metinleri*. (İkinci Baskı). Ankara: Doğu-Batı Yayınları, s.107-133

45. Veri gazeteciliği konusunda yapılmış tezlerin meta-sentez analizi: Bir derleme ve değerlendirme çalışması

Mevlûde BATUR¹

APA: Batur, M. (2023). Veri gazeteciliği konusunda yapılmış tezlerin meta-sentez analizi: Bir derleme ve değerlendirme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 790-804. DOI: 10.29000/rumelide.1379222.

Öz

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte dünya dijital ve çok yönlü bir sisteme kavuşmuştur. Bu sistemde popüler hale gelen kavramlardan biri de veri gazeteciliğidir. İnternet mecrasının ön plana çıkmasıyla verinin önemli hale gelmesi veri gazeteciliği kavramının oluşumuna zemin hazırlamıştır. Geleneksel habercilik anlayışından farklı olarak veri gazeteciliği temelde veri üzerinden haber üretebilmeyi ifade etmektedir. Veri gazeteciliği kavramı özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile daha da önemli hale gelmiştir. Sonsuz ve ücretsiz bir platform olarak internet mecrası bireyi çok sayıda veri ile karşı karşıya bırakmaktadır. Günümüzde de dijitalleşmenin her alanda artmasıyla birlikte veri gazeteciliği açısından da internet vazgeçilmez bir araçtır. Veri gazeteciliği üzerine gerçekleştirilen bu çalışmada tezlerin meta sentez yöntemi ile analizi amaçlanmıştır. Bu çerçevede “Türkiye’de veri gazeteciliği ile ilgili yapılan tezlerde nasıl bir eğilim vardır?” araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma deseni benimseyen bu çalışmada literatür taranmış ve meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem türü ile “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında” tez başlığında açık bir şekilde “veri gazeteciliği” kavramının yer aldığı 14 lisansüstü tez çalışması belirli kısıtlar konularak araştırmaya dâhil edilmiştir ve bu tezler yine bu ölçütler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Kullanılan meta sentez yöntemiyle değerlendirilmesi yapılan çalışma, veri gazeteciliği ile ilgili çalışmaların sayısının az olduğunu ve bu alanla ilgili daha fazla yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Günümüzdeki habercilik anlayışında veri gazeteciliğinin önemi düşünüldüğünde bu alana yönelik çalışmaların çeşitlilik göstermesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Veri Gazeteciliği, meta-sentez, nitel araştırma

Meta-synthesis analysis of theses fulfilled on data journalism: A review and evaluation study

Abstract

Today, with the development of technology, the world has gained a digital and versatile system. One of the concepts that has become popular in this system is data journalism. The importance of data with becoming significant of the internet media has laid the groundwork for the formation of the concept of data journalism. Unlike traditional journalism, data journalism basically means producing news over data. The concept of data journalism has become even more important with the developments in information and communication technologies. As an endless and free platform, the internet media confronts the individual with a large amount of data. Today, with the increase in digitalization in every field, the internet is an indispensable tool in terms of data journalism. In this

¹ Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, Teknik Bilimler Myo (Elazığ, Türkiye), mbatur@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5985-9694 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379222]

study on data journalism, it is aimed to analyze the theses with the meta-synthesis method. In this context, "What kind of trend is there in the theses about data journalism in Turkey?" constitutes the main question of the research. In this study, which adopts a qualitative research design, the literature was searched and the meta-synthesis method was used. With the criterion sample type, 14 postgraduate thesis studies, which clearly included the concept of "data journalism" in the thesis title of "In the National Thesis Center Database of the Council of Higher Education", were included in the research by setting certain criteria and these theses were classified according to these criteria. The study, which was evaluated with the meta-synthesis method used, revealed that the number of studies on data journalism is low and more should be done in this field. Considering the importance of data journalism in today's journalism understanding, studies on this field should show diversity.

Keywords: Data journalism, meta-synthesis, qualitative research

Giriş

Dijital teknolojilerde yaşanan gelişmeler veri kavramını önemli hale getirmiş ve yeni gazetecilik biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Verinin geçirdiği büyük dönüşüm onu bir meta haline getirmiştir ve verinin yaygınlık kazanması bilgi toplumu olmanın yolunu açmıştır. Teknolojik gelişmelerin yaygınlaşmasıyla birlikte gazetecilik mesleğinde de büyük bir dönüşüm yaşanmış ve geleneksel biçimde haber toplama teknikleri devre dışı kalarak internet mecrasının ön planda olduğu yeni haber elde etme biçimleri ortaya çıkmıştır. Yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu avantajlar, veri gazeteciliğinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Habercilik sektörü yaşanan teknolojik gelişmelerden etkilenerek haber odaları artık dijital medya endüstrilerinin isteklerine cevap verecek şekilde inşa edilmektedir (Vallance-Jones, 2014, s.19). Dijital dünyada yeni bir gazetecilik biçimi olarak veri gazeteciliği rutin haber akışının aksine hiç kimsenin hikayeleştirmediği haberler üzerine çalışmaktadır (Appelgren ve Nygren, 2014, s.401). Bu açıdan bakıldığında aslında veri gazeteciliğinin geleneksel gazeteciliği tamamlayıcı bir yönünün olduğu ifade edilebilir. Veri gazeteciliği sadece metin, fotoğraf ve video içeriğini barındırmaz, bunun çok daha ötesinde bir habercilik biçimidir (Narin vd., 2017, s.223).

Veri gazeteciliği, günümüz toplumunun anlaşılmasında da önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan veri gazeteciliğinin farklı yönlerini açığa çıkaracak akademik çalışmaların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzün popüler kavramlarından biri olarak veri gazeteciliğini disiplinlerarası bir süreç olarak değerlendirmek gerekmektedir. Özellikle akıllı telefonların ortaya çıkmasıyla birlikte sosyal medyanın yaygınlaşması ve buna bağlı olarak büyük veri yığınlarının gündelik hayatta dolaşıma girmesi birtakım dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Verilerin yaşamda belirleyici olması sebebiyle sosyal bilimler için bu alanın irdelenmesi zorunlu hale gelmiştir.

Veri gazeteciliği

Narin vd. (2017, s.224) veri gazeteciliğinin temel yapısını ve özelliklerini şu şekilde aktarmıştır:

- *“Rutin haber akışından farklı olarak; daha çok zaman isteyen, daha hacimli ve çoğunlukla web temelli verinin analizine dayanan bir araştırmacı gazetecilik türüdür.*
- *Görselleştirme veri gazeteciliğinin yaygın yöntemlerinden biri olsa da esnek formatlar bir arada kullanılabilir.*
- *Kullanılan kaynaklar çoğunlukla halka açık veriler, kullanıcı türevli içerik ya da kitle kaynaktan oluşmaktadır.*
- *Veri gazeteciliği yeni araçlara ve yöntemlere ihtiyaç duymaktadır. Bu durum gazetecilerin bu yeni teknikler konusunda eğitilmelerini ve yeni yetiler kazanmalarını zorunlu kılmaktadır.”*

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

Veri gazeteciliğinin ilk örneği 1821 yılında The Guardian gazetesinde Manchester'daki okulların ücretiyle ilgili haberdur (Rogers, 2008). Veri gazeteciliğinin tarihine bakıldığında geçmişte örneklerini görmek mümkündür, ancak veri gazeteciliğinin bugünkü tanımlamalarıyla ilk örnekleri 21.yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle görülmüştür. 2012 yılında Pınar Dağ tarafından kurulan verigazeteciligi.com sitesi veri gazeteciliğinin temel kaynaklarından biridir, bu gazetecilik biçimi ile ilgili pratik gerçekleştirmek isteyen bireyler için önemli bir kaynaktır (Furuncu, 2019, s.50). Veri gazeteciliğinin önemli isimlerinden Simon Rogers veri gazeteciliğini şöyle aktarmıştır: “Dün itibarıyla, geliştirme ekibimiz ham verileri alıp düzenlenebilir bir haritaya dönüştüren bir uygulama geliştirdi. Bu da, bu rakamlara dayalı fantastik bir etkileşimli grafik üretebileceğimiz anlamına geliyor. Veri gazeteciliği ile editör ve geliştiriciler, teknik açıdan ilginç bir şeyler geliştirdiler. Bu, veriyle nasıl çalıştığımız ve onu nasıl gördüğümüzü değiştiriyor”(Rogers, 2008). Terimin yaygınlık kazanması ise özellikle 2010 yılında yaşanan Wikileaks olayı ile olmuştur (Zotto vd., 2015). Gizli hükümet yazışmalarını ortaya çıkaran bu olay ile veri gazeteciliğinin önemli bir konu olarak ele alınmasını gerektirdiği anlaşılmıştır.

Bradshaw (2012, s.1) veri gazeteciliğini geleneksel habercilik anlayışından farkı üzerinden tanımlamış ve teknolojik araçlarla inşa edilen öyküyü yaymak için bu yeni türü fırsat olarak değerlendirmiştir. Gray, Chambers ve Bounegru (2012, s.22) de verinin kullanış biçimine dikkat çekmiştir ve verinin sadece sayılar biçiminde değil, her şeyin aktarılabilirdiği biçimde kullanıldığını ifade etmiştir. Bir anlayışa göre veri gazeteciliği kavramı gereksizdir, çünkü gazetecilik tarihi boyunca veri her zaman önemini korumuştur. Ancak bugün değişen şey, verinin dijital hale gelmesidir. Dolayısıyla bu süreçte veri daha hızlı işlenebilen ve analiz edilebilen bir unsura dönüşmüştür (Appelgren ve Nygren, 2014, s.402). Karagöz (2016, s.136) de yine Bradshaw gibi veri gazeteciliğini geleneksel gazetecilik ile aralarındaki farklılık üzerinden tanımlamıştır. Haberlerin bilgi ve iletişim teknolojileriyle inşa edilmesi geleneksel metotları değiştirmiş ve haberciliğin teknoloji ve internet odaklı hale gelmesine neden olmuştur. Günümüzde gazetecilik mesleğini icra eden bireylerde olması gereken en önemli niteliklerden birisi teknolojik araçları kullanma yetisinin olması ve sürekli olarak kendini geliştirme noktasında yetkin olmasıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı dönüşüm haber üretim süreçlerinde farklılık oluşturmuş ve bunun neticesinde habercilik mesleğini yapan kişiler bu duruma uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Haberciler artık haberin üretim sürecinin büyük bir kısmında internet mecrasından etkin bir şekilde faydalanmaktadır. Bu platformlarda elde ettiği verileri bulmakta ve bu verileri arındırmakta, sonra da haber formu haline getirmektedir. Dolayısıyla günümüzde haber üretim süreçlerinde veri bir meta biçimindedir ve teknolojik gelişmeler verinin popüler hale gelmesinde birinci derecede etkili olmuştur (Dumanlı Kürkcü, 2018, s.102). Veriler tek başına bir anlam ifade etmez, veriden haber üretebilmek için birtakım aşamalarla verinin şekillenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda en temel tanımla veri gazeteciliği; bir zincir halinde işleyerek birbirinden bağımsız ya da birbiri ile bağlantılı olan genellikle büyük çapta veri setlerinin incelenmesi, bu setlerde yer alan bağlantılar arasındaki ince noktaları analiz etme ve okuma, tüm bu işlemlerin sonucu bu verilerden hikâye çıkarma işidir (Aslan, Bayrakçı ve Küçükvardar,2016, s.58). Dikkat gerektiren bu süreçte sistemli çalışmak önem kazanmaktadır. Robert Niles (2009) de habercilikte sistemli çalışmanın önemini aktararak veri gazeteciliğinde bilginin üç boyutunu (bilginin toplanması, bilginin damıtılması ve bilginin sunulması) öne çıkarmıştır. Veri gazeteciliği aynı zamanda okuyucu kitlesinin de farklı bir deneyim yaşamasını sağlamıştır. Bu yeni deneyim ile karşılaşan okur kitlesi geleneksel medya formatındaki monoton okuyucu durumundan uzaklaşmıştır.

Veri gazeteciliği bilginin toplanması ve birleştirilmesi ile başlayan bir süreçtir. Veri gazeteciliğinde haber üretim süreci temelde altı aşamadan (veri toplama, veri temizleme, bağlam ve birleştirme, veri analizi,

hikâyeleştirme ve görselleştirme) oluşmaktadır (Gray vd., 2012). Veri gazeteciliğinin temelinde veriye eleştirel gözle bakabilmek ve görsel hale getirebilmek vardır (Howard, 2014, s.4). Haber görsel araçlardan yararlanılarak inşa edilmektedir. Gerçeklerin görseller üzerinden aktarılacak aynı zamanda 5N1K sorularının sayısal bağlamla cevaplandığı bir metindir (Segaran ve Hammerbacher, 2009, s.7). Geleneksel gazeteciliğe göre veri gazeteciliği daha fazla kaynağa ulaşmayı hedef almaktadır. Büyük verilerin işlenerek haber metnine dönüştürülmesi odaklı veri gazeteciliğinde her türlü içerik kaynak olarak kullanılabilir (Furuncu, 2019, s.90). Gazetecilerin çeşitli platformlardaki verileri kullanarak özgün öyküler meydana getirdiği veri gazeteciliğinde olumsuz durumlar da (zor çalışma koşulları, dijital güvenlik açığı, mahremiyet ihlali gibi) yaşanmaktadır. Yeni gazetecilik anlayışı daha şeffaf bir sistemi ortaya koymayı amaçlarken yeni iletişim teknolojileri de haber üretimi açısından önemli bir rol oynamakta ve bu üretim aşamasını büyük ölçüde şekillendirmektedir.

Veri odaklı gazetecilik, verilerin bir arıtma sürecinden geçtiği gazetecilik türü olarak özellikle açık ve anlaşılır bir öyküye dönüştüğü için kitleler tarafından benimsenmektedir (Lorenz, 2010, s.12). Gün geçtikçe veri gazeteciliği daha önemli hale gelmektedir ve saklı kalmış pek çok konu öykü biçiminde ve ekip çalışmasıyla çeşitli mecralara yansımaktadır (Zinderen, 2021, s.1863). Callahan da bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok sayıda verinin dolaşımında olduğunu ifade ederek bunları analiz edebilmek ve hikâye formatına getirebilmek için yoğun bir çaba sarfedilmesi gerektiğini aktarmıştır (akt. Hackett, 2013, s.35). Bu nedenle veri gazeteciliği sürecinde teknolojiyi iyi bir şekilde kullanma potansiyeli olan ve verileri haber formatına dönüştürebilen bir ekibe ihtiyaç vardır (Baydili, 2021a, s. 267). Veri gazeteciliği ile veri yığınlarının karmaşık yapısı çözülerek veriler anlamlı bir bütün haline getirilmektedir. Dolayısıyla süreç ekip halinde çalışma gerektirmektedir, çünkü bu süreç farklı aşamalardan oluşmaktadır. Veri analistleri, yazılımcılar, tasarımcılar gibi çeşitli alanlarda uzmanlaşmış bir grup tarafından üretilen çalışmanın sonucudur (Susman-Peña, 2014, s.9).

Haber sitelerinin geneli geleneksel medya uygulamalarını takip etmektedir. Ancak veri odaklı projelerde durum böyle değildir ve interaktif tasarımlar öne çıkmaktadır. Bu sayfaların hedef kitlesi de farklıdır, içerik dışında çeşitli sosyal medya platformlarından da haberle ilgili etkileşime geçebilmektedir (Batsell, 2015, s.50). Gazeteciler haberciliğin ham maddesi olarak veri ile haber metinleri inşa etmekte ve her zamankinden daha fazla yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Günümüzün yaygın olarak kullanılan bilişim araçlarını iyi derecede kullanabilme yetisinin yanı sıra burada karşılaştığı verileri analiz edebilecek donanım da hâkim olmak zorundadır. Çünkü artık haber merkezleri kod bilen, veri setleri oluşturabilen, yazılımdan ve programlardan anlayan kişileri istihdam etmektedir. Lorenz'e göre de veri gazeteciliğinde gazetecilerin veriyi işlemeyi bilmesi ve teknolojiyi etkin bir biçimde kullanabilmesi gazeteciye iş alanında avantaj sağlamaktadır. Bu gazetecilik gelecekte daha önemli hale gelecektir ve bu sebeple yeni nesil gazetecilere verinin işlenmesine dair becerilerin aktarılması gerekmektedir (Lorenz, 2010, s.10). Dijital çağda veriye ulaşmak daha kolay hale gelmiştir. Bu çağın sunduğu olanaklardan yararlanabilmek için teknoloji tabanlı becerilere ve yetkinliğe sahip veri analiz etme konusunda uzman bireylerin yetiştirilmesi sektör adına yararlı olacaktır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisiyle haberler artık çoğunlukla sosyal medya platformları üzerinden daha olay yaşanırken anında kitlelere aktarılmaktadır. Burada haber aktarım zinciri kopmuş ve büyük bir veri akışı yerini almıştır. Son dakika, anlık haberlerin paylaşımıyla çok sayıda veri akışı olduğundan buradaki birçok veri unutulmaya yüz tutmakta, bu durum da veri gazeteciliğinin önemini ortaya koymaktadır. Dünyada birçok medya kuruluşunda en fazla istihdam edilen meslek grupları arasında yer alan veri gazeteciliği gelecekte de daha önemli noktaya ulaşacaktır (Dağ, 2015, s.8-16). Tom Fries de veri gazeteciliğinin önemini bilgi asimetrisi ile açıklamaktadır. Burada aslında düzensiz bir bilgi akışı

olduğunu ifade ederek bununla başa çıkmanın en önemli yollarından birinin de veri gazeteciliği olduğunu vurgulamaktadır (akt., Dağ, 2015, s.18).

Slobin (2016) de veri gazeteciliğinin gelecekte daha önemli hale geleceğini vurgulayarak haber kuruluşlarının yaşadığı dönüşüme dikkat çekmektedir. İnternette yer alan haberlere bakıldığında birçoğunun kopyala yapıştır tarzı üretilen haberler olduğu görülmektedir. Buradaki içerik editörleri için en önemli unsur, hızlı bir şekilde sayfayı doldurabilmektir. Platformlardaki büyük veriler veri gazeteciliğini önemli noktaya ulaştırmıştır. Ancak bu gazetecilik türünde verilerin kullanılabilme ve habere dönüştürme potansiyeli öne çıkmaktadır. Verilerin altında saklanmış hikâyeyi ortaya çıkarabilmek için de deneyimli elemanların sektörde olması gerekmektedir. İleriki zaman diliminde veriyi öğrenmenin önemi ve gerekliliği birçok medya çalışanını başka mesleklere yönlendirecek ve bu sebeple veriyi profesyonel halde işleyebilecek nitelikli elemanlara ihtiyaç duyulacaktır.

Türkiye’de, veri gazeteciliği ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin meta sentez yöntemi benimsenerek analizinin hedeflendiği bu çalışmanın problem cümlesi “Türkiye’de veri gazeteciliği ile ilgili yapılan tezler nasıl bir yöndedir?” şeklinde ifade edilebilir. Bu probleme ilişkin olarak çalışmanın alt problemleri şunlardır:

- Veri gazeteciliği alanında gerçekleştirilmiş tezler hangi yıllarda yayınlanmıştır?
- Veri gazeteciliği alanında gerçekleştirilmiş tezler hangi üniversitelerde gerçekleştirilmiştir?
- Veri gazeteciliği alanında gerçekleştirilmiş tezlerin eğitim seviyesine göre dağılımı nasıldır?
- Veri gazeteciliği alanındaki tezlerin amaçları nelerdir?
- Veri gazeteciliği ile ilgili tezlerde hedeflenen amaçlara ulaşmak için hangi yöntemler kullanılmıştır?
- Veri gazeteciliği ile ilgili gerçekleştirilmiş tezlerde ulaşılan sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bunun sebebi nitel araştırmaların amacının derinlik, ayrıntı ve anlam kazandırmak olmasıdır (Tutar, 2023, s.341). Olay ya da olgular araştırmacı tarafından analiz edilir ve yorumlanır, yani anlamlandırılmaya çalışılır (Balcı, 2015, s.370). Bu araştırmada nitel araştırmanın veri toplama tekniklerinden biri olarak doküman analizi kullanılmıştır ve elde edilen veriler meta sentez yöntemi ile değerlendirilmiştir. Field ve Gillet’e göre meta-sentez yönteminde çalışma dahilinde ele alınan veriler belirlenmiş kriterlere göre değerlendirilir ve yorumlanır (akt., Baydili, 2021b, s.556-557). Yoğun bir emek süreci gerektiren bu yöntemde elde edilen bulgular derinlemesine analiz edilir, ana temalar ve alt temalar belirlenir ve bunlar çalışmanın temelini oluşturur. Dolayısıyla meta sentez herhangi bir konuyu ayrıntılı bir şekilde inceleme imkânı tanımaktadır. Bu tür çalışmalar duruma farklı bir bakış açısı katar ve yeni teorilerin oluşumuna zemin hazırlar, bu bağlamda meta sentez çalışmaları gerçekleştirildiği alana ilişkin önemli katkılar sağlayabilir (Polat ve Ay, 2016, s.58). Meta sentezin temeli, bulguların kısa ve kapsamlı bir şekilde sunulmasına dayanmaktadır (Toker, 2022, s.328).

Meta sentez araştırmasının işlem basamakları şu şekilde sıralanmıştır (Polat ve Ay, 2016, s.56):

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

- Konunun belirlenmesi ve araştırma sorusunun oluşturulması
- Çalışma kapsamında makalelerin seçilmesi
- Makalelerin okunması sonucu ortak temaların oluşturulması ve sentezlenmesi
- Sürecin ve bulguların raporlanması

Bu çalışma, Türkiye’de farklı üniversiteler tarafında gerçekleştirilmiş, “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında” tez başlığında açık bir biçimde “veri gazeteciliği” teriminin yer aldığı tezlerden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde, “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı” detaylı tarama dizin kısmına “veri gazeteciliği” anahtar kelimesi yazılmış ve 15 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmada ölçüt örneklem türü kullanılmıştır. Çalışmanın sorusu kapsamında belirlenen niteliklerle tezler ele alınmıştır. Tezlerin çalışmaya dâhil edilmesiyle ilgili kıstaslar şunlardır:

- Erişim izinli olması
- Veri gazeteciliği konusunu ele almış ve anahtar kelimelerinden birinde veri gazeteciliği kavramının olması
- Türkçe dilinde olması
- tez.yok.gov.tr adresinde yer alması

Bu kıstaslara uygun olarak 14 tez araştırmada ele alınmıştır. Çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak için araştırmanın amacı net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiş ve buna ilişkin olarak da sorular yukarıda aktarılmıştır. Literatür taraması gerçekleştirildikten sonra çalışmanın sınırlılıkları belirlenmiş, daha kolay biçimde anlamlandırılma için araştırma soruları temel alınarak tablolar oluşturulmuştur. Çalışmanın iç tutarlılığını sağlamak için de alanda uzman iki öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınarak araştırma planlanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda çalışma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1’de çalışma incelenirken daha anlaşılabilir olmasına adına tezlere kodlar verilmiştir, kodların hangi tezi temsil ettiği tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Kodlarla Temsil Edilen İlgili Tezler

Kodlar	Tez Adı
T1	“İzmir’de veri gazeteciliği: Basın kuruluşlarında veri gazeteciliğinin incelenmesi”
T2	“Haber üretim pratikleri bağlamında veri gazeteciliği: Türkiye’deki gazetecilerin veri gazeteciliğine yaklaşımı”
T3	“Türkiye’de veri gazeteciliği ve infografik uygulamaları: Anadolu Ajansı’nın veri gazeteciliği kullanımı üzerine bir inceleme”
T4	“Türkiye’de veri gazeteciliği medya profesyonellerinin veri gazeteciliği algısı üzerine bir araştırma”
T5	“Türkiye’de veri gazeteciliğinin kullanımı ve anlatı yapısına yönelik bir inceleme: Covid-19 salgın sürecinde habercilik”

T6	“Türkiye’de veri gazeteciliği eğitimi üzerine bir araştırma”
T7	“Veri gazeteciliğinde etik”
T8	“Veri gazeteciliğinin Türkiye’deki mevcut durumu: Uluslararası platformlarla karşılaştırılması”
T9	“Veri gazeteciliğinin nesnellik iddiasına eleştirel bir bakış: Haber örnekleri üzerinden bir inceleme”
T10	“Dijital dönüşümden veri gazeteciliğine dijital gazetelerde infografik haberlerin incelenmesi”
T11	“Türkiye’de veri gazeteciliğinin yapısal sorunları”
T12	“Veri gazeteciliği ve infografik haber tasarımına yönelik uygulamalı bir analiz”
T13	“Araştırmacı gazetecilikte veri gazeteciliği kullanımı: Panama belgeleri konusunda bir analiz çalışması”
T14	“Bilginin görselleştirilmesi ve veri gazeteciliği: Anadolu Ajansı’nın infografik üretimi üzerine bir değerlendirme”

Tablo 2. İncelenen Tezlerin Yayınlandıkları Yıllara İlişkin Bulgular

Kodlar	Yıllar
T1	2023
T2	2019
T3	2019
T4	2018
T5	2022
T6	2022
T7	2022
T8	2022
T9	2022
T10	2021
T11	2020
T12	2019
T13	2019
T14	2019

Tabloya bakıldığında kavram ile ilgili tez çalışmaları ilk olarak 2018 yılında başlamıştır. Veri gazeteciliğinin tarihsel gelişimi düşünüldüğünde alanla ilgili tezler için geç bir tarih olduğunu söylemek mümkündür. 2019 yılında 5 tez çalışması gerçekleştirilmişken, 2020 yılında 1 tez çalışması yapılmıştır. 2021 yılında yine 1 çalışma mevcuttur, 2022 yılında da yine 2019 yılında olduğu gibi 5 tez çalışması tamamlanmıştır. 2023 yılında ise alanla ilgili 1 çalışma gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla yıl bazlı tabloya bakıldığında veri gazeteciliği ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğu 2019 ve 2022 yıllarına aittir.

Tablo 3. İncelenen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Kodlar	Üniversiteler
T1	Ege Üniversitesi
T2	Maltepe Üniversitesi

T3	Kocaeli Üniversitesi
T4	Marmara Üniversitesi
T5	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
T6	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
T7	Hacettepe Üniversitesi
T8	Ankara Üniversitesi
T9	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
T10	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
T11	Marmara Üniversitesi
T12	Atatürk Üniversitesi
T13	Ege Üniversitesi
T14	Gazi Üniversitesi

Tablo 2’de incelenen tezlerin hangi üniversitelerde gerçekleştirildiği aktarılmıştır. Bu tabloda Ege Üniversitesi (T1, T13) ve Marmara Üniversitesi’nde (T4, T11) ikişer lisansüstü tezi yürütülmüştür. Burada tamamlanmış tezler yüksek lisans seviyesindedir. Doktora seviyesindeki tezler (T2 ve T12) ise Maltepe Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Diğer tez çalışmaları ise farklı üniversiteler tarafından ortaya konulmuştur.

Tablo 4. Tezleri Eğitim Seviyesine İlişkin Bulgular

Kodlar	Eğitim seviyesi
T1, T3, T4, T5, T6, T7,T8, T9, T10, T11, T13, T14, T15	Yüksek lisans
T2, T12	Doktora

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi veri gazeteciliği alanında sadece 2 (T2, T12) doktora düzeyinde tez çalışması mevcuttur. 12 tez ise yüksek lisans seviyesindedir. Dolayısıyla veri gazeteciliği ile ilgili doktora düzeyinde gerçekleştirilecek tezlere ihtiyaç vardır.

Tablo 5. İncelenen Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular

Kodlar	Amaçlar
T1	İzmir’de veri gazeteciliğinin ne durumda olduğunu ve gazeteciler için bu gazeteciliğin ne anlam ifade ettiğini ortaya koymak.
T2	Türkiye’de veri gazeteciliğinin nasıl uygulandığını ortaya koymak ve iletişim konusunda uzman akademisyenler ve medya profesyonellerinin veri gazeteciliğine dair görüşlerinin açığa çıkarılması. Ayrıca ülkemizde veri gazeteciliği algısının ortaya konulması.
T3	İleriki yıllarda daha önemli noktaya ulaşacak olan veri gazeteciliği ve veri gazeteciliğinin infografi ile ilişkisinin incelenmesi, haber ajanslarının veri gazeteciliğini kullanım biçimleri ve bu durumla ilgili ülkemizde güncel uygulamaların değerlendirilmesi.
T4	Türkiye’de medya alanında çalışan profesyonellerin veri gazeteciliği algısının ortaya konulması ve beklentilerinin ölçülmesi.
T5	Gazetecilerin veri gazeteciliğine yaklaşımlarını ortaya çıkarmak ve büyük veriye dair algılarını aktarmak. Ayrıca Covid-19 sürecindeki haber üretim akışı üzerinden değişen haber üretim pratiklerini belirlemek, Türkiye’de veri gazeteciliği uygulamalarını ortaya koymak.

T6	Türkiye’de gazetecilik ve ilgili bölümlerdeki veri gazeteciliği eğitiminin ne durumda olduğunu tespit etmek.
T7	Dijital teknolojilerle birlikte önemli hale gelen ve gazeteciliğin geçirdiği dönüşümün önemli bir yansıması olarak veri gazeteciliğinde yaşanan etik sorunları ortaya koymak.
T8	Veri gazeteciliğinin tüm dünyada artan önemine yönelik yeni iletişim teknolojilerinin yarattığı dönüşüm ile gazetecilik pratiklerinin değişimini veri gazeteciliği özelinde açıklamak, büyük veri, okuryazarlığı gibi kavramların haberciliğe nasıl yön verdiğini ortaya koymak. Ayrıca veri gazeteciliğinin uluslararası platformlarda ve Türkiye’deki durumunu incelemek.
T9	Veri gazeteciliğine eleştirel bir perspektiften bakmak ve nesnellik iddiasını haber örnekleri üzerinden incelemek.
T10	Veri gazeteciliği ile ilgili genel bir çerçeve sunarak bu gazetecilik alanının nasıl algılandığını ortaya çıkarmak ve bu alanı uygulama örnekleriyle incelemek. Ayrıca veri gazeteciliğinde görselleştirmenin haber formlarına nasıl yansıdığını analiz ederek infografiklerin yapısal ve biçimsel özelliklerini ortaya koymak.
T11	Ülkemizde veri haberciliğinin mevcut durumunun ve yine veri haberciliğinin yapısal engellerinin neler olduğunu ortaya konulması.
T12	İnfoğrafik haber tasarım ilkelerini ortaya koymak. Ayrıca infografik haber tasarımlarına yönelik sınıflandırma.
T13	Panama Belgeleri’nde kullanılan veri gazeteciliğinin içeriğini ve boyutlarını ortaya koymak.
T14	Yeni medya ve dijitalleşmenin artmasıyla birlikte verilerin görselleştirilmesi ve veri gazeteciliği kavramları bağlamında habercilik alanında formatların dönüşüm geçirmesi ve bunun neticesi olarak bir anlatı biçimi de olarak değerlendirilebileceğimiz haber infografiklerinin temel karakteristik özelliklerinin ortaya konulması. Ayrıca Anadolu Ajansının infografik haber üretiminin özelliklerinin belirlenmesi.

Bir çalışmanın özgünlüğünü ve niteliğini belirleyen en önemli kısımlarından biri araştırmanın amacıdır. Araştırmanın amacı ile yöntemi arasında doğrudan ilişki vardır ve amaç yöntemi belirlemektedir. İncelenen tezlerin amaçlarına bakıldığında en yoğun amaç veri gazeteciliğine yönelik algının ortaya çıkarılmasıdır. T1, T2, T4, T10 ve T11 tezlerinde genel amaç veri gazeteciliğinin nasıl algılandığına ilişkindir. T3, T10, T12 ve T14’teki çalışmaların amacında infografi kavramı dikkat çekmektedir. Veri gazeteciliği ile infografi arasında bağlantı kuran bu tezler en sık rastlanılan ikinci tür amacı oluşturmaktadır. Diğer tezlere bakıldığında amaçların farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Bunlar da veri gazeteciliği ile ilgili eğitim, etik sorunlar, bu tür gazeteciliğin içeriğini aktarma gibi amaçları kapsamaktadır.

Tablo 6. İncelenen Tezlerin Yöntemine İlişkin Bulgular

Kodlar	Yöntem
T1	Nitel araştırma-görüşme
T2	Nitel araştırma-derinlemesine görüşme
T3	Niceliksel veri analizi ve literatür taraması
T4	Nicel araştırma-anket
T5	Nitel araştırma-yarı yapılandırılmış görüşme
T6	Nitel araştırma-yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme
T7	Nitel araştırma-derinlemesine görüşme
T8	Nicel araştırma-içerik çözümlemesi

T9	Nitel araştırma-söylem analizi
T10	Karma yöntem-içerik çözümlenmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme
T11	Nitel araştırma-derinlemesine mülakat
T12	Karma yöntem-gözlem, görüşme ve kavrama testi
T13	Karma yöntem-nitel tanımlayıcı ve nicel içerik analizi
T14	Nicel araştırma-içerik analizi

Yukarıdaki tabloda incelenen tezlerin hangi yöntemleri kullandığına dair bilgi verilmiştir. Bu yöntemlere bakıldığında daha çok nitel yöntemlerin tercih edildiği söylenebilir. 8 tez çalışmasında görüşmeye yer verilmesi dikkat çekmektedir. Sadece 1 tez çalışmasında (T4) anket gerçekleştirilmiştir. 4 çalışmada da içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Ayrıca doktora düzeyinde gerçekleştirilen T12'de kavrama testi yöntemi bu alanda ilk kez kullanılmıştır. Söylem analizini ise sadece T9 kullanırken, bazı tezlerde (T3, T10, T13) karma yöntem ile sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 7. İncelenen Tezlerin Sonuçlarında Öne Çıkan Bulgular

Kodlar	Sonuçlar
T1	Araştırmanın gerçekleştirildiği İzmir'de veri gazeteciliği bilinmekte ancak pek fazla önem verilememektedir. Türkiye'de uygulanan veri gazeteciliği örneklerine bakıldığında elde edilen bilgilerden haberler üretildiğini söylemek mümkündür. Ayrıca yine bu aşamada infografik öğelerden de yararlanılmaktadır. Çalışma yerel basın kuruluşlarındaki gazeteciler ile veri gazeteciliğinin gelişimi arasında ilişki kurarak yerel basının veri gazeteciliğine dair bakışını aktarmıştır.
T2	Türkiye'de veri gazeteciliği bu mesleği icra edenler tarafından önemsenmemektedir, hatta veri gazeteciliğine ilişkin bakış açısı bu tür gazeteciliğin gelecekte daha önemli hale geleceği yönündedir. Haber üretim aşamalarında farklılık yaratan veri gazeteciliği büyük değişimlere yol açmaktadır, yine bu alanda pratik gerçekleştirmek isteyen gazeteciler bu gazetecilik pratiklerine hâkimdir, ancak ülkemizde veri gazeteciliğinin uygulama alanına bakıldığında oldukça düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.
T3	Tezde veri gazeteciliği ve infografi ilişkisi üzerine Anadolu Ajansı'nın örnekleri incelenmiştir. Sonucunda ise veri gazeteciliğinin çeşitli infografik içeriklerle aktarılması haberin sunumunu daha kolay hale getirdiğine ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında değerlendirilen 6 internet haber sitesinde sadece bir ajans infografik öğelerden yararlanmıştır. İnfografik içeriklerin pek çok haberin sunumunda büyük kolaylık sağladığı görülmüştür. Kullanılan bu infografikler ağırlıklı olarak bilgi verici niteliktedir, biyografi içerikli infografikler de kullanılmaktadır ve bu içerikler haber aktarımında oldukça etkilidir.
T4	Gerçekleştirilen anket sonucunda veri gazeteciliğinin geleneksel gazetecilik biçiminden farklı bir yapısı olduğuna ulaşılmıştır ve bu sebeple bu alanda çalışan gazetecilerin farklı becerilere sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bu gazetecilik biçiminin zaman alması nedeniyle de birçok medya kuruluşunun bu tür projelere dair olumlu bir algısı yoktur. Araştırmaya katılan çoğu bireyin bu alana yönelik herhangi bir projesi mevcut değildir. Zaman yetersizliği, kaynak eksikliği, bilgi eksikliği ve çalıştıkları kurumun destek olmaması gibi nedenler bunun temel sebepleridir. Bu yönde veri gazeteciliğinin gelişmesi için medya kuruluşlarındaki profesyonellerin çalışanlarına destek olması önemlidir. Ayrıca anket verilerine göre veri gazeteciliği algısı yaş, cinsiyet, görev süresi ve gelir seviyesine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ancak eğitim seviyesine göre bir farklılık görülmemiştir.
T5	Salgın sürecinde haber üretim pratiklerinde değişiklik olmamıştır, gazeteciler aynı şekilde rutin haber üretim alışkanlıklarını sürdürmüştür. Veri gazeteciliği geleneksel gazeteciliğin devamı olarak görülmektedir, sadece kullanılan teknolojik araçlar farklıdır. Ancak bu süreçte gazeteciler verinin önemini anlamıştır ve haberlerde önemsemeye başlamıştır. Verilerin nitelikli bir şekilde kullanımı haberi daha güçlü hale getirmektedir. Bununla birlikte teknolojik araçlar da önemli hale gelmiştir. Ancak veri gazeteciliğinin ülkemizdeki gelişimi yavaştır, bunun da birtakım nedenleri (gelir eksikliği, anında haber baskısı, okuyucu alışkanlıkları gibi) vardır.

T6	Günümüzde birçok iletişim fakültesi ders içeriklerinde veri gazeteciliği yer almamaktadır, ancak ülkemizdeki gelişimi giderek yaygınlaşmaktadır. Veri gazeteciliği eğitiminde birtakım aksaklıkların ortaya çıkması onun eğitim programlarında yer almasını güçleştirmektedir. Çalışma kapsamında akademisyenler bu zorlukların neler olduklarını aktarmış ve bununla ilgili dört kategori sunulmuştur. Bu kategoriler, veri gazeteciliği alanındaki deneyim eksikliği, sosyal bilimler öğrencilerinin sayısal yetersizliği, teknik yetersizlik ve yeniliğe direnç olarak sıralanmaktadır. Ayrıca yine akademisyenler bu yönde bir eğitimin sektörde yeni istihdam alanı sağlayabileceği yönünde görüşlerini bildirmiştir, teknik bilgi ve beceriye de yine dikkat çekilmiştir. Çalışmanın önemli sonuçlarından biri de dünyada veri gazeteciliği eğitimi ile karşılaştırıldığında ülkemizde yer alan veri gazeteciliği eğitiminin geri kaldığıdır.
T7	Veri gazetecileri için temel kaynak olarak görülen açık veriye erişimde sorunlar yaşanmaktadır. Bu sebeple, resmi kaynaklardan ziyade sivil toplum kuruluşlarının verileri kullanılmaktadır. Araştırmada, veri gazeteciliğinde bağlamın ortaya konması, kullanıcı gizliliği, kullanılan metodolojinin haberde yer alması, haber kaynağının belirtilmemesi, verilerin güncelliği, veri görselleştirmesi gibi konularda etik sorunların meydana geldiği sonucuna varılmıştır.
T8	Çalışma kapsamında kuramsal çalışmalara bakıldığında veri gazeteciliğine dair olumlu yaklaşımların olduğunu görmek mümkündür. Demokratik medyaya kapı aralayan veri gazeteciliği önemli işlevlere sahiptir. Yeni bir gazetecilik pratiği olarak değerlendirilen veri gazeteciliği uluslararası platformlarla (BBC ve Reuters) kıyaslandığında ülkemizde henüz gelişim sürecindedir. Veri gazeteciliğine yönelik platformlar oldukça sınırlıdır.
T9	Çalışma dâhilinde 25 haber üzerinden söylem analizi gerçekleştirilmiştir ve bunun sonucunda veri gazeteciliğinde de aynı geleneksel gazetecilikte olduğu gibi nesnel bir şekilde yansıtılmadığı belirtilmiştir. Medyanın sahiplik yapısı, ideolojik sistemler, bazı verilerin aktarılıp bazılarının görmezden gelinmesi gibi durumlar nesnellığe gölge düşürmektedir ve bunlar nesnellığı etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Aktarılan görseller üzerine açıklama yapılarak yorumlarda bulunmaktadır.
T10	İncelenen dijital gazetelerde infografik öğeler karakteristik özellikleri belirlemektedir. Genel itibarıyla ülkemizde medya kuruluşları bu tür öğelere çok düşük oranda yer vermektedir. Veri gazeteciliği uygulamaları sosyal medyanın etkisiyle daha da artış göstermiştir ve burada etkileşimli infografik ve videografiklere yer verilmektedir. Önemi gün geçtikçe artan veri gazeteciliğinde büyük veri analizinin ülkemizde kullanılmaması dikkat çekmektedir ve incelenen sitelerde büyük veri haberlerine rastlanılmamıştır. Ayrıca gazetecilerle gerçekleştirilen görüşme neticesinde gazetecilerin veriye ulaşmada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.
T11	Medya alanında çalışan bireyler veri gazeteciliğine yönelik farkındalığa sahiptir, ancak günümüzdeki habercilik anlayışı veri gazeteciliğinin gelişimine sekte vurmaktadır. Geleneksel medya alanında yaşanan sorunlar veri gazeteciliği alanında da yaşanmaktadır. Verileri okuma ve anlamlandırma sürecindeki teknik ve beceri yönüyle eksiklik, zaman baskısı, medyanın sahiplik yapısı ve ideolojileri gibi sorunlar veri haberciliğinin karşılaştığı temel sorunlardır.
T12	Çalışma kapsamında veri gazeteciliği haber sunum yöntemlerinden biri olarak infografik unsurların haberin anlaşılabilirliğini arttırdığı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda bu tür öğeler bireyin okuma süresini kısaltmaktadır. Göz takip cihazıyla alınan veriler analiz edildiğinde ise infografik unsurların içerikte yer alması işlevsel bir role sahip olduğu ve haberi daha etkili hale getirdiğini sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede infografik haber tasarım ilkeleri de oluşturulmuştur.
T13	Çalışmada Endonezya'nın ünlü bir medya kuruluşu Tempo'nun Panama Belgelerini haber haline getirmesi veri gazeteciliği kapsamında değerlendirilmiştir. Özellikle süreçteki adımlar raporlaştırılmayla birlikte veri gazeteciliğinin aşamaları sınıflandırılmıştır. Uygulama açısından Tempo'nun olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bu çalışma medya okuryazarlığı meselesini gündeme getirerek veri gazeteciliğinde okuryazarlık rolüne dikkat çekmiştir. Toplumsal ihtiyaç ve faydanın ön planda olduğu veri gazeteciliğinde kitlenin bu tür haberlere karşı ilgili olduğu ortaya konulmuştur. Kitleler bu tür haberleri benimsemiştir ve haberleri takip edenler içeriği anlamak için çaba sarfetmektedir.
T14	Tez çalışması sonucunda haber infografiklerinin belirleyici özellikleri tespit edilmiştir. Görsel unsurlar habercilikte önemli işlevlere sahiptir. Infografiklerin içerdiği görsel unsurlar için, önceki çalışmalarda yer alan temel kategorilerin tümünü bünyesinde barındıran dokuz maddelik yeni bir tasniflendirme önerisinde bulunulmuştur. Bu sınıflandırmanın sabit haber infografiklerindeki tüm görsel unsurları kapsayabildiği görülmüş, buna göre görsel unsurların kullanım sıklığı belirlenmiştir. Araştırmada sadece biçimsel bir analiz ile yetinmeyip infografikğin anlatısını

anlamlandırma çabası içine girilmiş, infografiklerle anlatılan hikâyenin içeriğine göre önerilen yedi kategorili yeni sınıflandırma, sabit haber infografiklerine başarılı bir biçimde ilk kez uygulanmıştır.

İncelenen tezlerin sonuçlarına bakıldığında genel olarak şunlar ifade edilebilir:

- Veri gazetecilięinin ölkemizde uygulanabilirlięi dūřüktür.
- Veri gazeteciliğine çok fazla önem verilmemektedir.
- Veri gazeteciliğinde infografik tasarımlar bu tür haberleri daha anlaşılır ve açık hale getirmektedir. Ancak Türkiye’de haberlerde infografik çok sınırlı düzeyde kullanılmaktadır.
- Veri gazeteciliğinde çeşitli etik sorunlar mevcuttur.
- Veri gazeteciliği eğitimi gelişmiş ölkelere göre kıyaslandığında ölkemizde geri noktadadır.
- Veri gazeteciliğinin ölkemizde gelişmesine engel olan çeşitli faktörler (eğitim, anında haber baskısı, teknik eksiklikler, okuyucunun alışkanlıkları vb.) vardır.
- Veri gazeteciliğinin zorluklarını veri okuma, görselleştirmelerdeki yetersizlik, teknoloji kullanmadaki sınırlılık, alanda yetişmiş kişilerin az olması, medyanın tekelleşmesi ve sahiplik yapısı gibi durumlar oluşturmaktadır.
- Veri gazeteciliği, medya okuryazarlığı meselesini önemli hale getirmektedir.
- Anadolu Ajansı’nın veri gazeteciliği örnekleri bu alanda ilk örnekleri oluşturmaktadır ve ajans bu alanda başarılıdır.

İncelenen 14 tezin sonucunda çalışmaların birbirleriyle farklılıkları ve benzerlikleri olduğu söylenebilir. Örneğin, T1 ve T2 çalışmalarında T1’de İzmir’de gerçekleştirilmiş bir araştırmada veri gazeteciliğine önem verilmediği ortaya konurken, T2’de ise veri gazeteciliğinin önemsendiğine dair ifadeler mevcuttur. Benzerlik olarak ise T3 ve T12’deki tezler örnek olarak gösterilebilir. Bu tezlerde de infografik öğelerin veri gazeteciliğini desteklediğine yönelik ifadelere yer verilmiştir. T13’ün sonuçları ise dikkat çekicidir, burada Tempo gazetesi tarafından Panama belgeseli üzerine araştırmada iş akışındaki aşamalar tespit edilmiş ve medya okuryazarlığının önemi aktarılmıştır. Yine T14’te de infografik öğelerin habere yerleştirilmesiyle ilgili araştırma gerçekleştirilerek yedi kategorili sınıflandırma oluşturulmuştur.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Veri gazeteciliği alanında gerçekleştirilmiş tezlerin meta sentez yöntemiyle analiz edildiği bu çalışmada tezler belirli kriterler oluşturularak yayımlandıkları yıl, üniversite, amaç, yöntem ve sonuç açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada veri gazeteciliği ile ilgili çalışmaların sınırlı olması nedeniyle bu alanda yapılmış tezlerin genel bir çerçevesi sunulmuştur ve bu sebeple daha sonra bu alanda araştırma yapacak bireyler için çalışma kılavuz niteliğindedir.

Çalışmanın amaçları değerlendirildiğinde amaçların temelde birkaç noktada toplandığı söylenebilir. Bunlar genel olarak şu şekilde ifade edilebilir: veri gazeteciliğinin ne olduğunu ve nasıl algılandığını ortaya koymak, veri gazeteciliği ile ilgili eğitimin mevcut durumunu tespit etmek, veri gazeteciliğinde yaşanan etik sorunları ortaya koymak, infografik ve veri gazeteciliği arasındaki ilişkiye dikkat çekerek

infografik haber üretim pratiklerinin belirlenmesi vb. Ancak ileride daha önemli hale gelecek veri gazeteciliğini doğru bir şekilde anlamak için farklı amaçlara yönelmiş araştırmalara ihtiyaç vardır.

Çalışma değerlendirildiğinde dikkat çeken bulgulardan biri de yöntem kategorisinde ağırlıklı olarak görüşmenin kullanılmasıdır. Görüşmenin dışında farklı yöntemlerin kullanılmasının da yine gelecekte yapılacak araştırmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde ise şunlara ulaşılmıştır:

- Ülkemizde veri gazeteciliğinin uygulama alanları oldukça düşüktür.
- Veri gazeteciliğinde infografik öğelerden yararlanılmaktadır. Çünkü bu tür öğeler haber sunumunda kolaylık sağlamaktadır.
- Veri gazeteciliği haber üretim pratiklerinde büyük değişime neden olmuştur.
- Veri gazeteciliği uygulamaları ile Anadolu Ajansı başarılı olarak değerlendirilmiştir.
- Veri gazeteciliğinin gelişmesi için medya profesyonellerinin destek olması gerekmektedir.
- Veri gazeteciliği gazetecilerin farklı becerilere sahip olmasını gerektirmektedir.
- Ülkemizde veri gazeteciliği eğitimi diğer ülkelere göre kıyasla oldukça geridedir.
- Veri gazeteciliği alanında bağlamın ortaya konması, kullanıcı gizliliği, kullanılan metodolojinin haberde yer alması, haber kaynağının belirtilmemesi, verilerin güncelliği, veri görselleştirilmesi gibi konularda etik sorunlar yaşanmaktadır.
- Veri gazeteciliğine dair olumlu bir yaklaşım vardır.
- Çalışmada analiz edilen 14 tez üzerinden değerlendirme yapıldığında alanla ilgili tez çalışmasının az olduğunu söylemek mümkündür. Veri gazeteciliğinin gelecekte daha da önemli noktaya ulaşacağı düşünüldüğünde bu alanla ilgili daha fazla sayıda akademik çalışmaya ihtiyaç vardır. Gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:
- Veri gazeteciliği alanına dikkat çekmek için bu alanla ilgili kongreler, sempozyumlar düzenlenmelidir.
- İletişim fakültelerinde veri gazeteciliği ile ilgili ders içeriklerine yer verilmelidir. Ayrıca veri gazeteciliği eğitimi alanında sertifika programları düzenlenebilir.
- Ulusal basın haber sitelerinde veri gazeteciliğine yönelik sekmeler olmalı ve bu alanda haberlerin üretimi sağlanmalıdır.
- Sosyal medyanın haber yönüyle önemli olması sebebiyle veri gazeteciliği ve sosyal medya ilişkisi üzerine akademik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Veri gazeteciliğinde etik sorunların önlenmesine yönelik çalışmalar yapıp uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Medya profesyonelleri tarafından veri gazeteciliğinin gelişimini destekleyebilecek dernekler, kuruluşlar kurulabilir.

Kaynakça

- Appelgren, E. & Nygren, G. (2014). Data journalism in Sweden. *Digital Journalism*, 2(3), 394-405.
- Aslan, A. , Bayrakçı, S. & Küçükvardar, M. (2016). Bilişim çağında geleneksel gazeteciliğin dönüşümü: Veri gazeteciliği. *Marmara İletişim Dergisi*, 26, 55-70.
- Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Pegem Akademi.
- Batsell, J. (2015). Data is news data-driven projects and newsbased games should be presented as journalism, not frilly add-ons. J. Geary (Ed.), Nieman (s.48-53) içinde. Nieman Reports Online Book. <https://niemanreports.org/wp-content/uploads/2015/04/NiemanReports-Winter2015.pdf>
- Baydili, İ. (2021a). Veri gazeteciliği: Pandemi dönemi uygulama örnekleri. 8. Uluslararası İletişim Günleri Dijital Çağda Kriz İletişimi Sempozyumu, İstanbul/Türkiye, 250-269.
- Baydili, İ. (2021b). Covid-19 sürecinin sosyal medyaya yansımaları (Bir meta-sentez çalışması). *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 551-573.
- Bradshaw, P. (2012). What is data journalism?. Gray J., Bounegru L.ve Chambers L. (Eds.), The data journalism handbook (s. 1-22) içinde. O'Reilly Media.
- Dağ, P. (2015). Gazeteciliğin geleceği: Veri gazeteciliği (ekitap). Erişim adresi: http://www.academia.edu/16286677/GAZETEC%C4%BOL%C4%Bo%C4%9E%C4%BoN_GELECE%C4%9E%C4%Bo_VER%C4%Bo_GAZETEC%C4%BOL%C4%Bo%C4%9E%C4%Bo_P%C4%B1nar_Da%C4%9F_Ekitap.
- Dumanlı Kürkçü, D. (2018). Veri gazeteciliği: Gazeteciliğin ve gazetecilerin geleceği. *Kurgu*, 26(3), 101-116.
- Furuncu, D. (2019). Haber üretim pratikleri bağlamında veri gazeteciliği: Türkiye’de gazetecilerin veri gazeteciliğine yaklaşımı. Yayınlanmamış doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gray, J., Chambers, L. & Bounegru, L. (Eds). (2012). The Data Journalism Handbook: How Journalists can Use Data to Improve the News. O'Reilly Media Inc.
- Hackett, K. (2013). Data journalism for a data base age. *Quill Magazine*, July/August 2013, 35-38.
- Howard, A. B. (2014). The Art and Science of Data-Driven Journalism. Columbia Journalism School. Tow Center for Digital Journalism Report. Erişim adresi: <http://towcenter.org/wpcontent/uploads/2014/05/Tow-Center-Data-Driven-Journalism.pdf>, Erişim tarihi: 05.08.2020.
- Karagöz, S. (2016). Stratejik iletişim yöntemi olarak kamu diplomasisi ve medyanın rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Lorenz, M. (2010). Status and Outlook for data-driven journalism. In: European Journalism Center: Data-driven journalism: What is there to learn? A paper on the datadriven journalism roundtable held in Amsterdam on 24 August 2010, 8-17.
- Narin, B., Fırat, F., Fırat, D. & Ayaz, B. (2017). Büyük veri ve gazetecilik ilişkisi bağlamında veri gazeteciliği. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 215-235.
- Niles, R. (2009). How programmer/journalists are changing the news. Erişim adresi: <http://mashable.com/2009/12/11/programmer-journalists/#qRRxifLiHgqR>.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.

- Rogers, S. (2008). Turning Official Figures into Understandable Graphics, at the Press of a Button, Inside the Guardian Blog, Newspaper, Erişim Tarihi: 18.12.2008, <http://www.Guardian.co.uk/help/insideGuardian/2008/dec/18/unemploymentdata>
- Slobin, S. (2012). Some favorite example of data driven journalism, data blog data handbook, Erişim adresi: http://datajournalismhandbook.org/1.0/en/introduction_3.html.
- Segaran T. & Hammerbacher, J. (2009). *Beautiful data: The stories behind elegant data solutions*. O'Reilly Media.
- Susman-Peña, T. (2014). Understanding data: Can news media rise to the challenge? The center for international media assistance. National Endowment for Democracy.
- Toker, (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, AÜSBG Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel Sayısı, 313-340.
- Tutar, H. (2023). Nitel araştırma deseni belirleme ölçütleri ve gerekçelendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 334-355.
- Vallance-Jones, F. (2014). Data journalism continues to gain popularity: There are more opportunities than ever to learn. *Media*, 16(2), 19–20.
- Zinderen, A. (2021). Veri gazeteciliğinde görsel hikâye anlatımı: Haberde görselleştirme ve infografik tasarım üzerine bir göz izleme çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1861-1877.
- Zotto, C., Schenker, Y. & Lugmayr, A. (2015). "Data journalism in News Media Firms – The role of Information Technology to Master Challenges and Embrace Opportunities of Datadriven Journalism Projects", Twenty-Third European Conference on Information Systems (ECIS), Münster/Germany, 1-10.

46. Flâneur'den Hobo'ya dilden Hoboglyf'e modern kent hayatına karşı itiraz kültürü

Serkan DORA¹

APA: Dora, S. (2023). Flâneur'den Hobo'ya dilden Hoboglyf'e modern kent hayatına karşı itiraz kültürü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 805-816. DOI: 10.29000/rumelide.1379225.

Öz

On dokuzuncu yüzyılda Paris dünyanın başkenti olarak kabul edilmektedir. Sanatsal ve bilimsel tüm yenilikler önce Paris'te yaşanmaktaydı. Bu yüzyılın en önemli sanatçıların yolu tabiatıyla Paris'ten geçmekteydi. Bu sanatçıların bir çoğu gençlik dönemlerinde mutlaka bohem hayatın içinde boy göstermiştir. On dokuzuncu yüzyıl bohemyası hızlı ve sancılı modernleşme sürecinde gündelik hayatı anlamaya çabalamaktaydı. Bohemya'nın içinde ikonlaşmış isim flâneur Charles Baudelaire'dir. Baudelaire'in modern dünyaya karşı itirazı onu kalabalıkların içinde yalnızlaştırmıştı. Toplumun dışına itmişti. Bohemya yirminci yüzyıla doğru etkisini yitirirken hızla modernleşen ABD'de hobo kültürü boy göstermeye başladı. Hobolar 1929 yılında New York borsasının çökmesi ve büyük iktisadi buhranın güçlü etkileri nedeniyle ülke geneline yayılmıştı. Hobolar emekçi ve göçebe bir topluluktur. Kendilerine ait bir evleri yoktu. Amerikan toplumunun dışladığı bir topluluktur. Ancak evsiz hoboların bir bölgede yoğunlaştığı hoboemya olarak adlandırılan alanları ve tren istasyonlarının yakınlarında, kasabaların dış çeperlerinde kurdukları hobo ormanları vardı. Göçebelikten bir süre için vazgeçtikleri bu yerlerde birbirine benzer insanlar bir araya gelirdi. Buralarda sanat da siyaset de konuşulurdu. Flâneur toplum tarafından anlaşılmadığı için yalnızlaşırken hobo toplum tarafından itildiği için yalnızlaşmıştı. Flâneur bir düşünür gezerdi. Hobo ise iş bulmak için gezerdi. Herhangi bir hobonun akşam dönecek evi yokken bir bohem çatı katında da olsa gidebileceği bir ev mutlaka vardı. Bu çalışmada modern topluma karşı mücadele veren hobo kültürü ile bohem kültürünün benzer yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın sonucunda her iki topluluğunda ana akım kültürün karşısında kendilerine has folklorik kültürlerini oluşturarak modern toplumun dayatmalarına kendi yöntemleriyle karşı gelmeye çalıştığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Modern Uygarlık, Göç, Bohemya, Flâneur ve Hobo Kültürü

Culture of objection to modern urban life from Flâneur to Hobo, language to Hoboglyph

Abstract

In the nineteenth century, Paris is considered the capital of the world. All artistic and scientific innovations were first experienced in Paris. The most important artists of this century naturally passed through Paris. Many of these artists were involved in bohemian life during their youth. Nineteenth-century bohemia was trying to understand everyday life in the process of rapid and painful modernization. The iconic figure in Bohemia was the flâneur, Charles Baudelaire. Baudelaire's objection to the modern world had isolated him in the crowds. It pushed him out of society. As Bohemia lost its influence towards the twentieth century, hobo culture began to emerge

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Radyo ve Televizyon Programcılığı Programı (İstanbul, Türkiye), serkandora@arel.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8817-996X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379225]

in the rapidly modernizing USA. Hobos had spread across the country due to the collapse of the New York Stock Exchange in 1929 and the strong effects of the Great Depression. Hobos were a laboring and nomadic community. They had no home of their own. They were ostracized by American society. However, there were areas called hoboemias, where homeless hobos were concentrated in one area, and hobo forests near train stations and on the outskirts of towns. In these places where they had given up nomadism for a while, similar people would come together. Both art and politics were discussed here. The flâneur became lonely because he was not understood by society, while the hobo became lonely because he was repelled by society. The flâneur was a wandering thinker. The hobo traveled to find work. While a hobo did not have a house to return to in the evening, a hobo had a house to go to, even if it was in the attic. In this study, similar aspects of the hobo culture and the bohemian culture, which struggled against modern society, are tried to be revealed. As a result of the study, it was seen that both communities tried to oppose the impositions of modern society with their methods by creating their own folkloric cultures against mainstream culture.

Keywords: Modern Civilization, Migration, Bohemia, Flâneur and Hobo Culture

Giriş

*Gazete battaniyesiydi
ve kafasını kaplamıştı.
Kaldırım taşı yastığı,
cadde ise yatağıydı.
Bob Dylan: Only a Hobo ²*

Endüstri devrimiyle birlikte üretim süreçlerine doğal olmayan bir enerji kaynağı olarak buhar gücünün dâhil edilmesi neticesinde üretim miktar ve çeşitliliği daha önce görülmemiş ölçüde artmış, böylece üretim mekânı küçük atölyelerden giderek büyüyecek irili ufaklı fabrikalara taşınmıştır. Büyük kentlerin çeperlerinde kurulan fabrikaların ihtiyaç duyduğu iş gücüyle kırsal bölgelerden kentlere doğru akan yoğun insan hareketliliği sayesinde karşılanabilmektedir. Bu süreçte milyonlarca göçmen, kontrolsüz bir şekilde büyüyen ancak her türlü altyapıdan yoksun tekinsiz kentlerde sefalet içinde yaşamak zorunda kalmıştır. Dolayısıyla her ne kadar hızlı büyüyen tekinsiz kent imgesini yaratan temel olarak üretim süreçlerinde gözlenen köklü değişimler olsa da, bununla eşzamanlı ve eşgüdüm içinde ilerleyen modernleşme pratiğine özgü iktisadi ve politik alt üst oluşlarla hatırlanan modern kent hayatıdır (Cevizci, 1999:598; Antmen, 2013:18). Buna göre, yaşadıkları kırsal bölgelerden daha iyi bir yaşam vaadiyle kentlere akın eden kalabalıklar modern kent hayatının izole, yabancılaşmış ve kötü sürprizlerle dolu öngörülemez doğasıyla yüzleşmek ve alışageldikleri kadim işleyişiyle doğanın kuralları yerine merkezleşmiş birer üretim mekânına dönüşen fabrikalarda aklileşmiş yeni çalışma etiğiyle sınanmak zorunda kalmıştır.

Aydınlanmayla doruğa ulaşan düşünsel kronolojide öne çıkan bir kategori olarak modernleşme sürecinde aklileşme eğilimleri yanı sıra modern kent hayatına özgü yeni yaşam tarzlarıyla öne çıkan yeni bir deneyim olarak derinlemesine incelenmeyi hak eder (Frisby, 1994:269). Modern kent hayatı, bireyin parçalanmış dış dünyasını tamamlayan gösterişli kafeleriyle, neon ışıkların aydınlattığı büyümlü atmosferiyle insanı kendine çeken tiyatrolarıyla, mesafeleri kısaltan tren istasyonlarının bekleme salonlarıyla, vitrinleri albenili ürünlerle tıka basa dolu dükkânların çepeçevre sardığı pasajlarıyla ve kuşkusuz buraları dolduran biraz şaşkın kalabalıklarıyla yepyeni bir deneyime ev sahipliği yapmaktadır.

² Bob Dylan'ın "Only a Hobo" adlı şarkısının sözlerinden alınmıştır (Yurdakul, 2019).

Bu minvalde daha çok üretim biçimi ya da üretim ilişkileri üzerinde neden olduğu köklü değişimlerle hatırlanan endüstri devrimi, pek bilinen sanayi burjuvazisi ile işçi sınıfının yanı sıra “bohem, dandy ve flâneur” adı verilen modern kent hayatına özgü çeşitli insan tipolojileriyle hatırlanmaktadır. Gündelik hayat dâhilinde düşünür gezer ya da avare gezer gibi çeşitli sıfatlarla anılan flâneur; on dokuzuncu yüzyıl Paris kent hayatına özgü insan profillerinden biri olarak öne çıkar (Baudelaire, 2003). Dolayısıyla on dokuzuncu yüzyılın özellikle ikinci yarısından sonraya tekabül eden dönemselleştirme dâhilinde Paris kent hayatı, başta flâneur olmak üzere pek çok yeni görüngünün ortaya çıkışını hazırlayan koşulları anlayabilmek bakımından paha biçilmez ipuçları sunmaktadır. Bu sayede endüstri devrimiyle başlayan kronoloji takip edilerek, sanayi kapitalizminin kendini tarif etmekte kullandığı teknik ilerleme ile modernleşme çabalarının gündelik hayatı nasıl dönüştürdüğü açıklanabilir.

Çalışmanın temel varsayımının birinci aşaması, on dokuzuncu yüzyıl modernleşme sürecinde, anahtar bir toplumsal figür olarak öne çıkan flâneur'ün esas olarak sanayi kapitalizmi tarafından yüceltilen üretim ilişkileriyle kurumlara karşı bireysel düzlemde dışa vuran bir çeşit itiraz kültürü oluşturması üzerinden temellenmektedir. Varsayımın ikinci aşamasındaysa sanayi kapitalizminin büyük ölçüde kurumsallaşmasını tamamladığı yirminci yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkan göçebe hobo topluluklarının benzer sebeplerle dışa vuran itiraz kültürüyle karşılaştırılabilir çıkarımlar yapılmasına müsaade etmesi bulunmaktadır. Bu maksatla çalışmanın girişini takip eden “*Flâneur: Modern Uygarlığa Karşı Bireysel İtiraz*” başlıklı bölümde, esas olarak flâneur'ün içine doğduğu ve ilk kez deneyimlediği modern kent hayatının parçalanmış ve fragmanlara ayrılmış yaşam tarzıyla fantazmagorik yapısı gözden kaçırılmamaya gayret edilmektedir. Böylece odağa alınan modern kent hayatı aracılığıyla sanayi kapitalizmine özgü üretim ilişkilerinin birer ürünü olarak öne çıkan iki sınıf (sanayi burjuvazisi ile proletarya) dışında kalan bir tipoloji olarak flâneur'ün bireysel düzlemde dışa vuran ayrıksı doğası aracılığıyla modern uygarlığa özgü üretim ilişkileri ile hâkim kültürüne itiraz içeren pozisyonu tartışılmaktadır.

Çalışmanın “*Hobo: Modern Uygarlığa Karşı Toplu İtiraz*” başlığı taşıyan takip eden bölümünde geç on dokuzuncu yüzyıl ile erken yirminci yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde gerçekleşen hızlı modernleşme ve yoğun endüstrileşme neticesinde ortaya çıkan göçebe hobo kültürü incelenmektedir. Bu maksatla özellikle 1929 büyük iktisadi buhran ve kuraklığın yıkıcı etkileriyle ülkenin orta batı kesimlerinde etkili olan göçebe hobo kültürü; savaşlar, yüksek enflasyon, yoğun işsizlik ve yoksulluğun yanı sıra ülkeyi doğu-batı yönünde kuşatan demiryollarıyla hızla büyüyen kentlerin belirlediği gündelik hayatın değişen dinamikleri göz ardı edilmeden incelenmektedir. Böylece edebiyattan müziğe yaratmış olduğu özgün eserleriyle yirminci yüzyıl başından itibaren büyük ölçüde kurumsallaşan kapitalizme karşı bir çeşit itiraz kültürü yaratabilmiş hobo ile on dokuzuncu yüzyıl modern kent hayatının kuşatıcı atmosferinden zuhur eden bir toplumsal tipoloji olarak flâneur'ün karşılaştırmalı olarak ele alınması amaçlanmaktadır.

Flâneur: Modern uygarlığa karşı bireysel itiraz

Modern uygarlığa özgü bir karakter olan ve hayatını kazanmak için çalışmak zorunda olmayan flâneur'ün çevresini izleyecek ve gördükleri hakkında düşünecek kadar serbest zaman zengini olduğu söylenebilir. Flâneur'ün çevresini izleme konusundaki ısrarı ve çevresinde olup bitenleri anlamlandırma konusundaki yetenekleri sayesinde modern kent hayatının işleyişine dair pek çok detay tarif edilebilmektedir. Bu minvalde flâneur bütünüyle modern hayatı anlama ve anlamlandırmayla ilgili bir kent sakini olarak öne çıkar. Kentin sokaklarında, meydanlarında ya da bekleme salonlarında dışarıdan dâhil olduğu ilişkiler ağını dikkatle izler, baş döndürücü değişim ve dönüşümü kavramaya çalışır.

Dolayısıyla hızlı ve sancılı modernleşme sürecinde gündelik hayatı anlamaya yönelik ilgisiyle modern kent hayatının belki de en dikkat çekici arketipidir (Wrigley, 2014:3). Etimolojik olarak amaçsızca dolaşmak anlamına gelen *flana* fiil kökünden türetilen flâneur'un geçmişi on altı ila on yedinci yüzyıllara değin uzanıyorsa da, anlamsal derinliğe ulaşması ancak on dokuzuncu yüzyılda gerçekleşebilmiştir (Turcot, 2008:10-43). Buna göre, keşfe çıktığı kentin sokaklarından hızla akan gündelik hayatı izleyen bir figür olarak; çevresiyle ilgili oluşu ve düşünceli tavırlarıyla hatırlanır.

Flâneur'un izlediği hayat aynı zamanda beslendiği ilham kaynağıdır. Kendine yeten ve her detayı gören bir kent figürü olarak, çeşitli şekillerde zuhur eden modern hayatın tedirgin edici karmaşası ve tekinsiz doğasının dışında kalmaya özen gösterir. Dolayısıyla flâneur ile aylak gezgin arasındaki temel fark, flâneur'un içine doğduğu ama tamamen dâhil olmayı reddettiği modern hayatı gözleme ve anlamlandırma hususundaki ısrarından kaynaklanır (Benjamin, 2012:92). Her ne kadar flâneur nezdinde gaz lambalarıyla aydınlatılmış, neon ışıklı tabelalarıyla lüks mağazaların çepeçevre sardığı kalabalık caddeleri birbirine bağlayan pasajlar kendini evinde hissettiren birer mekân olsa da flâneur, katılımcı olmak yerine bir gözlemci olarak kalmayı tercih eder. Bu nedenle gezdiği yerlere ait olmak yerine, gezdiği yerlerde tanık olduklarını dikkatle gözleyen bir izleyici olarak kalmayı tercih eder (Bauman, 2003:240).

Fransız şair, deneme yazarı ve sanat eleştirmeni Charles Baudelaire (1821-1867), Edgar Allan Poe'nun "*Kalabalıkların Adamı-The Man of the Crowd, 1840*" adlı kısa öyküsü üzerinden şekillendirdiği modern kent hayatının öne çıkan birer kategorisi birey ve kalabalıklar arasındaki ilişkiye yaptığı gönderme³ vesilesiyle bir sonraki asra esin kaynağı olmuştur. Buna göre (Baudelaire, 2003), Eugène Haussmann yönetiminde Paris'in yeniden inşa edildiği bir dönemde, değeri ancak bir sonraki asırda anlaşılacak türden bir flâneur portresi çizmiştir:

"Kuşların havası ve balıkların suyu nasılsa, kalabalık da onun ögesidir. Tutkusu ve mesleği, kalabalıkla tek beden olmaktır. Mükemmel flâneur için, tutkulu seyirci için, kalabalığın kalbinde, hareketin gelgitinin ortasında, kaçağın ve sonsuzun ortasında ev kurmak muazzam bir keyiftir. Evden uzakta olmak ama yine de kendini her yerde evinde hissetmek; dünyayı görmek, dünyanın merkezinde olmak ama yine de dünyadan saklı kalmak, dilin ancak beceriksizce tanımlayabildiği tarafsız tabiatlar. Seyirci, her yerde kılık değiştirmesiyle sevinen bir prenstir. Hayatı seven, tüm dünyayı ailesi yapar, tıpkı ailesini şimdiye kadar bulduğu ya da bulunamayan tüm güzel kadınlardan oluşturan güzel seksin sevgilisi gibi; ya da tuvale çizilmiş büyümlü bir düşler toplumunda yaşayan resimlerin aşığı. Böylece, evrensel hayatın aşığı, sanki muazzam bir elektrik enerjisi deposuymuş gibi kalabalığa girer. Ya da onu kalabalığın kendisi kadar geniş bir aynaya benzetebiliriz; ya da bilinçle donatılmış, her hareketine karşılık veren ve yaşamın çokluğunu ve yaşamın tüm öğelerinin titreşen zarafetini yeniden üreten bir kaleydoskopu."

Charles Baudelaire sayesinde edebiyat, sanat ve sosyoloji başta olmak üzere pek çok düşünsel hareket üzerinde etkili olan flâneur, yirminci yüzyılın ilk yarısında modernleşme deneyimi ve kent hayatı üzerine çalışan Walter Benjamin (1892-1940)'in anahtar kavramlarından biri haline gelir. Flâneur, kent hayatı hakkında kafa yoran, düşünen bir kimsedir ancak bunu yapabilmek için sürekli hareket halinde olmak ve dolaşmak gerekmektedir. Bu da modern kente ve modern kent hayatına hız, hareket ve karmaşa

³ Tek başına olamamak gibi büyük bir talihsizlik, sözleriyle başlayan öyküde ağır bir hastalığı henüz atlatmış isimsiz bir anlatıcının dilinden modern kent hayatı tasvir edilmektedir. Buna göre, oturduğu bir kafeden dışarıdaki kalabalığı izleyen anlatıcı, etrafını çepeçevre saran kalabalığa rağmen bireyin yine de kendini yalnız hissettiğini düşünür. Kalabalığın arasında ilerleyen yaşlıca bir adam anlatıcının dikkatini çeker ve merakla adamın peşine düşer. Yaşlı adam pazar yerinden, gösterişli vitrinleriyle dükkânların önünden geçer ancak hiçbir şey satın almaz. Şehrin fakir mahalleleri boyunca yürüdüktan sonra yeniden kent merkezine döner. Gecenin kalamında ve ertesi gün boyunca yaşlı adam aynı yolu yürümeye devam ederken, anlatıcı onu takip etmektedir. Nihayet bitkin düşen anlatıcı, yaşlı adamın önünü keser. Ancak yaşlı adam onu fark etmez bile yürümeye devam eder. Sonunda anlatıcı yaşlı adamın kalabalıklardan uzak kalamadığını anlar (Poe, 2002: 300-306).

üzerinden bakan Paul Virilio⁴ tarafından ortaya konan *dromokrazi* yaklaşımında anlam bulur. Dromokrazi kavramının kökeninde *yarış* ya da *hareket* anlamına gelen *dromos* fiili bulunmaktadır. Kaynağındaysa modern toplumların giderek artan hareket ve hız istenciyle yönlendirildiği dolayısıyla hızın gizli öznesi olduğu teknik gelişmelerin gündelik hayatın doğasını belirlediği bir toplumsal örgütlenme biçimi işaret edilmektedir. Buna göre, modern uygarlığa özgü birer gösterge olarak öne çıkan ulaşım ve iletişim teknolojilerinde kaydedilen ilerlemeler sosyal, iktisadi ve politik süreçlerin belirlenmesinde etkili olması dolayısıyla gündelik hayatın doğası hareket ekseninde şekillenmekte ve giderek hızlanan bir dünyada yaşamının potansiyel tehlikelerine işaret edilmektedir. Dolayısıyla tehlikenin kaynağında modernleşme öncesi fark edilmesi güç bir gerçeklik olan modern toplumların giderek daha fazla hız ve hareket ekseninde evrilme ihtiyacı bulunmaktadır. Modern toplumların harekete dayanan doğası ve gündelik hayat dâhilinde hızın merkezi önem atfedilen bir değer haline gelmesi kaçınılmaz olarak “hareket egemenliğine”⁵ neden olmaktadır (Virilio, 1995:113-120).

Netice olarak kapitalist uygarlığın küresel nitelik kazanması ve gündelik hayatın hemen her alanında artan metalaşma on dokuzuncu yüzyıldan günümüze modern kent hayatının öne çıkan bir figürü olan flâneur'ü de değiştirmiş, dönüştürmüştür. Ancak flâneur'e atfen tanımlanan gezgin olma hali yanı sıra flâneur'ün kapitalizme, kapitalist üretim ilişkilerine, kapitalist metalaşma ve tüketim toplumuna karşı bir tür itiraz kültürü ortaya koymuş olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Özellikle on dokuzuncu yüzyılda sınıf temelli yarılımlar ve mücadelelerin doruğa ulaştığı bir dönemde kapitalist uygarlık tahayyülü tarafından dayatılan hiçbir kalıba girmeyerek verdiği varoluş mücadelesi, sahip olduğu itiraz kültürünü kanıtlamaktadır.

Hobo: Modern uygarlığa karşı toplu itiraz

Göçebe, geçici işlerde çalışan ve genellikle evsiz olarak bilinen kimselerle ilişkilendirilen yaşam tarzlarını ifade eden hobo kültürü, endüstriyel üretime hızlı geçiş aşamasındaki sancılı modernleşme süreciyle birlikte anılmaktadır. Buna göre iktisadi, politik ve kültürel boyutlarıyla ele alınması gereken bir gerçeklik olarak hobo kültürü, geç on dokuz ile erken yirminci yüzyıllarda hızla modernleşen Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde ortaya çıkmış, 1929 yılında New York borsasının çökmesi ve büyük iktisadi buhranın güçlü etkileri nedeniyle ülke geneline yayılmıştır. Hobo kültürü; modern çalışma hayatının genel geçer kurallarına göre bireyin bir işte ya da yerde sebat edememe ve yollara düşme isteğinden

4 Paul Virilio, ikinci dünya savaşı sonrası vitray sanatçısı olmak için “*Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers*”da aldığı eğitim ve Matisse gibi modern sanatçılarla yaptığı çalışmalar sonrası Fransız ordusunun Cezayir'e gönderilen birimlerinde çalışmıştır. Bu dönemde Cezayir bağımsızlık savaşı dâhil olmak üzere bir dizi çatışma ve tarihi gelişmelere birinci elden tanıklık etmiştir. Virilio, ordu hizmetinden ayrıldıktan sonra Sorbonne Üniversitesi'nde yaptığı akademik çalışmalarında “fenomenoloji” incelemelerine ilgi göstermiştir. Bu ilgi, sonraları kaleme alacağı coğrafyanın askeri tasarımı ve bu tasarıma esas mimari düzenlemeler (ilerlemeyi durduracağı varsayılan tahkim edilmiş duvarlar, sığınaklar, bunkerler) ile tekno-savaş kuramı arasında kuracağı bağın temelini oluşturmuştur (Sadakaoğlu, 2020:205).

5 Modern uygarlığın hız üzerinden kavramsallaştırılması genellikle iktidarın harekete bağlanan doğası üzerinden somutlaşmaktadır. Ancak bu durum, bireyin belirli bir nedene bağlanamayacak denli farklı motivasyonlarla yolculuğa çıkma dürtüsünden kaynaklanan güdülerini tanımlamakta kullanılan dromomania (Toohey, 2011) terimini öne çıkarmaktadır. Buna göre, yirminci yüzyıl başlarında popüler hale gelmesine rağmen kimi tarihi karakterler, yaşadıkları dönemde gerçekleştirdikleri uzun seyahatleri nedeniyle geriye dönük olarak anormal bir psikolojik durumun dolaylı bir tezahürü olarak dromomania ile ilişkilendirilmektedir. Diğer yandan günümüzde bireyin seyahat arzusu, patoloji ya da maraz olarak etiketlenmekten ziyade, daha çok kişisel tercihlerle, kültürel faktörlere veya psikolojik motivasyonlara atfedilmektedir. Modern uygarlığın ulaşım, üretim ve iletişim araçları üzerinden okunduğu hemen her hikâyesinde örtük olarak hareket ve hızla dayanan iktidar ilişkilerinin izini sürmek mümkün. Ancak aklileşmiş hareket kavrayışı daha çok doğrusal ilerleyen hız ile ilişkilendirilirken, aklileşme dayatmalarına karşı alttan alta gelişen bir başka ve hız kavrayışı kendini inşa etmektedir. Modernite dâhilinde aklileşmiş hareket kavrayışının sembolik figürü olarak düzenli ilerleme vizyonuyla hatırlanan Fransız şehir planlamacısı Le Corbusier öne çıkarken, aklileşme dayatmalarına karşı alttan alta gelişen ikinci kavrayışın sembolik figürü olaraksa hemen her şuurinde yaratıcı yıkımı kutsayan İtalyan fütürist şair F.T. Marinetti'yi hatırlatmaktadır.

kaynaklanan karşı konulamaz arzu şeklinde tarif edilebilir. Dolayısıyla harekete ve gitmeye yönelik bir tür irrasyonel dürtü şeklinde tarif edilmektedir (Woo, 2011:461; Ghiselli, 1974: 81).

Hobolar tembel ya da serseri değildir. 25 yılı yollarda geçtiği için hoboların kralı olarak adlandırılan Dr. Ben L. Reitman serseriliğin genel durumunu üç ana sınıfa ayırmaktadır. Ona göre bir avare (tramp) çalışmak istemeyen, çalışmadan yaşayan ve sürekli seyahat eden bir adamdır. Bir hobo vasıfsız, işsiz, parasız, iş arayan bir işçidir. Bir berduş (bum) düşük sınıf bir barda dolaşan ve içki elde etmek için yalvaran veya günde birkaç kuruş kazanan bir adamdır. O genellikle sarhoştur (Cresswell, 1999:180). Şikago Hobo Koleji'nin eski başkanı St. John Tucker da benzer sınıflamayı yapmaktadır;

“Hobo gezici bir işçidir. Avare çalışmayan bir gezicidir ve berduş ise yerleşik ama çalışmayan biridir. Tüm temel sanayiler gezici işçinin emeğine bağlıdır. Hobo, kalabalık köle pazarlarından ağaç kesmeye, demiryolu inşa etme ve onarmaya, dağlarda tünel açmaya ve geçit inşa etmeye gider. Güzün buğdayı hasat eden, kışın buzu kıran emek onun emeğidir. Bunların hepsi hobodur (Anderson, 2017:100).”

Vasıfsız işçi olan hoboları uzaktaki işler daha çok çekmektedir. Ya iş onları çağırmaktadır ya da onlar iş bulmak için uzaklara hareket etmektedir. Kısacası hobo hareketli olma geleneğini temsil etmektedir, ancak hobolar demiryolu boyunca hareket etmektedir. Zaten otomobille beraber hobolar da ortadan kaybolmaya başlamıştır (Anderson, 2017:19). Amerika'da 20'li yılların sonundan 40'lı yılların başına kadar 250.000 genç hobonun raylarda zikzak çizdiği tahmin edilmektedir (Buckholtz, 2016). Hoboların büyük çoğunluğu erkektir.⁶ 1900'lü yılların başında, Amerika'da, erkeklerin evden ayrılıp bir hoboya dönüşmesinde öncelikli sebep ekonomiktir. Özellikle mevsimlik iş ve işsizlik önemli bir unsurdur. Bu sebepler iş arayan birini gezici işçi yapmaktadır. Evi terk etmedeki bir diğer etken ise endüstriyel yetersizliktir. Sanayideki yerel değişiklikler ücretli çalışan bir işçinin iş rutinini bozmaktadır. Ülke ekonomisinin bozuk olması sebebiyle madenlerin kapanması ya da fabrikaların boşaltılması işçileri başka yerlerde iş bakmaya zorlamaktadır. İşsizlik dönemi binlerce işçiyi işsiz bırakmıştır. Hareket etme konusunda özgür olanlar doğal olarak göç etmektedir. Bu kişiler çeşitli sebeplerle endüstrideki yenilikleri takip edemedikleri takdirde endüstriyel açıdan yetersiz olmakta ve artık uyumsuz sayılmaktadır. Bu sebeplerin dışında Amerikan yaşam biçimi olan yola çıkma, yolculuk tutkusu ve mevsimlik istihdam birçok enerjik genç adamın ilgisini göçebelğe ve geçici işçiliğe çekmektedir. Bazen de aile çatışması, başarısızlık, utanç, bir yakının ölümü gibi kişinin hayatındaki krizler evden gitmeye sebep olmaktadır. Irksal ve etnik ayrımlar da düzenli iş bulmayı engellediği için yola düşme sebebi olabilmektedir. Tek bir sebep yola düşmeye sebep olmaz. Ancak birkaç faktör birleştiğinde göçebelik başlamaktadır (Anderson, 2017). Artık hobo olma sürecine girilmektedir.

Hobolar, ülkeyi doğu-batı ekseninde boydan boya kuşatan demiryollarının hem inşasında çalışmış hem de kendilerine daha iyi bir yaşam kurabilmek umuduyla genellikle ucuz yük trenleriyle seyahat etmişlerdir. Dolayısıyla büyük buhran, hobo kültürünün doruk noktasını işaret ederken, dönemsel koşulların ortaya çıkardığı bir çeşit alt kültürü de ifade etmektedir. Zira kendilerine özgü yaşam tarzını belirleyen bir dizi gelenek ve davranış kuralları geliştirilmiştir. Bu minvalde kendilerine özgü yaşam tarzlarını düzenleyen hobolar, birbirleriyle iletişim kurmak ya da mesajlaşmak amacıyla kendi sembollerinden oluşan bir dil yaratmıştır (Görsel-1).

⁶ Kadın gezginler ve hobolar hakkında detaylı bir bilgi için Tim Cresswell'in "Embodiment, Power and the Politics of Mobility: The Case of Female Tramps and Hobos" adlı makalesine bakılabilir.



Görsel 1: Hoboglif Sembollerden Bazıları (Openculture, 2018)

Bir yerden bir yere dolaşan, yiyecek ve para karşılığında tuhaf işler yapan hobolar bazen kollar açılmış bir şekilde bazen de silahlar üstlerine doğrultulmuş bir şekilde karşılanmıştır. Trenlerden yasadışı olarak atlamaktan çiftçi pazarından hurda çalmaya kadar hobo topluluğu şehre yeni gelen ya da sadece oradan geçen diğer berduşları uyarmak ve hoş karşılamak için gizli bir dil yaratma ihtiyacı dahi duymuştur. Buna “Hobo Kodu/Hoboglif” denilmektedir. Bu parlak, hiyeroglif benzeri dil meşgul insanların görmezden gelebileceği kadar rastgele görünmektedir, ancak berduşların tercüme etmesi için mükemmel derecede ayırt edicidir. Şifrede, nerede yemek bulunacağı ya da kamp yapılacak en iyi yer gibi genel yönler için daireler ve oklar kullanılmaktadır. Hashtag'ler ise kötü su ya da misafirperver olmayan bir kasaba gibi tehlikelere işaret etmektedir (Buckholtz, 2016). Hashtag'ler hobo kültürü için kulağa biraz Y kuşağı gibi gelse de, terim bir açıdan mantıklıdır. Hobo kodunun soyutlanmış sembollerinden bazıları daha çok emoji'ye benzemektedir: “trene yetişmek için iyi bir yer” anlamına gelen bir lokomotif, “burası iyi korunan bir ev” anlamına gelen parmaklıklı kapısı olan bir bina, “burada nazik bir kadın yaşıyor” anlamına gelen bir kedi gibi (Open Culture, 2018).

Basitçe yol üzerindeki uygun zeminlere tebeşirle çizilen ya da çeşitli yüzeylere oyulan semboller sayesinde nerelerde çalışılabileceği ya da yiyecek bulunabileceği, nerelerden uzak durulması gerektiği ya da bölgede yaşayanların hobolara yönelik yaklaşımlarıyla alakalı bilgiler aktarılabilmiştir (Görsel-2). Bu çerçevede aralarında sıkı bağlar oluşturan, sahip oldukları kaynakların yanı sıra deneyimledikleri yol hikâyelerini birbirleriyle paylaşan, yüksek enflasyon, işsizlik ve yoksulluğun birleştirdiği hobolar ortaklaşmacı ve dayanışmacı bir alt kültüre sahiptir.



Görsel 2: “Hoş bir hanımefendi burada yaşıyor, yemekte dini konuşmalar yapacak ve sen buradaki çatı katında uyuyabilirsin.” anlamına gelmektedir (Buckholtz, 2016).

Hobo kültürünün sahip olduğu kendine özgü özellikleri dolayısıyla evsiz olma durumu ya da barınaktan yoksun olma haliyle karıştırılmaması gerekmektedir.⁷ Evsiz hoboların bir bölgede yoğunlaşması “Hobohemya” olarak adlandırılan izole bir kültürel alanı meydana getirmiştir. Burada ucuz oteller, pansiyonlar, büfeler, dini kurumlar, radikal kitapçılar, sosyal yardım kuruluşları gibi belirli kurumlar ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ayrık ve göçebe adamların bir arada olması kaçakçılardan uyuşturucu satıcılarına kadar birçok yasadışı insana da ortam yaratmıştır. Normalde şehirde bir araya gelen evsizler boş vakitlerini şehir merkezlerinin dışında geçirdikleri sosyal mekanlar da kurmuştur (Anderson, 2017:38-39). Zira göçebe yaşam tarzını tercih eden topluluğa özgü belirli bir alt kültür grubu oluşturan hoboların esas olarak çeşitli nedenlere dayalı olarak ortaya çıkan evsizlik halinden çok daha geniş bir yelpazede ortaklaşmacı bir deneyimi kapsadığı bilinmektedir. Buna göre, tren istasyonlarının yakınlarında ya da kasabaların dış çeperlerinde kurdukları adına hobo ormanları (hobo jungles) denen derme çatma barakalarda yaşayan hobolar, gündelik hayatın üstesinden gelmek zorunda oldukları onca zorluklarına karşı kendi aralarında benzersiz bir yoldaşlık dayanışması kurabilmişlerdir. Böylece büyük önem verdikleri özgürlük ve bağımsızlıklarını önceleyerek, anaakım Amerikan yaşam tarzına karşı kendi yaşam tarzlarını inşa edebilmişlerdir. “Otomobille seyahat eden bir gezgin için kamp yeri neyse, ‘orman’ da avare için odur. Ama belki hobo için daha büyük önemi vardır, çünkü gündelik hayatının zorunlu bir parçası haline almıştır. Halbuki bir turist için akşam yakılan kamp ateşi, bir zorunluluktan ziyade ilginç bir deneyimdir (Anderson, 2017:39).”

Aşağıda hoboların yaşam biçimlerini daha iyi anlamak için kendisi de geçmişte bir hobo olan Şikago Okulu sosyologlarından Nels Anderson’ın deneyimlerinden/bilgilerinden oluşan kısa anekdotlar bulunmaktadır. Greverus’un deyimiyle Anderson kendi deneyimini sosyolojik araştırmasının temeli haline getirmiştir (1997:34). Anderson’a göre (2017);

⁷ Aile ya da herhangi bir topluluğun koruması olmaksızın sokaklarda yaşamak zorunda kalanlar birincil düzeyde evsizlik halini, acil barınma evleri ve geçici sığınaklarda yaşamak zorunda kalanlar ikincil düzeyde evsizlik halini ve nihayet özel banyosu olmayan, güvenlikten yoksun pansiyonlarda yaşamak üçüncül düzeyde evsizlik halini oluşturmaktadır. Bu çerçevede evsiz olma hali, hobolara özgü göçebe kültürü ve yaşam tarzından farklılık göstermektedir.

- Hobolar seyrek olarak güzel giysiler giyerler. Bir hobo giyinip kuşandıysa bu onun kendi sınıfından ayrılma çabasında olduğunu göstermektedir.
- Dışarıda yatmayı sorun etmeyen hobolar için kış ayları büyük sorundur. Yemek, içmek, kışlık giyecek ve barınacak bir yere ihtiyacı vardır. Hiç parası olmayan bir hobo için şehirde barınmak kolay değildir.
- Hobolar arasında hırsızlık yapanlar da vardır. Ancak bunlar para ya da mal sahibi olmak için değil karınlarını doyurmak için hırsızlık yaparlar.
- Hobolar en ufak bahaneyle, iyi bir yaşam koşuluna kavuşsa dahi, işi bırakıp giderler. Hobo felsefesi bir işte uzun süre kalan bir kişiyi dönek olarak görmektedir.
- Hobolar aynı yerde kalamadıkları için seyahat etmeye uygun gerekçeler ararlar.
- Demiryolu hoboların ulaşım aracıdır. Karayolu seyahatini tercih etmezler. Çünkü onlara göre karayolu yayalar içindir.
- Hoboların bir kısmı entelektüeldir. Hobohemya içerisinde yeni ve ikinci el satan hobo kitapçıları vardır.
- Hobohemya entelektüelleri adlı grup bir şeyi olduğundan daha fazla kötülemektedir. Bu insanlar zaten az uyum sağladıkları kendi ortamları dışında iyice uyumsuz olmaktadır.
- Hoboların konuşmaları ve şiiri onu yersiz yurtsuz bırakan sisteme ve ona bir yer vermeyi reddeden toplumsal düzene karşı isyanla doludur.

Entelektüel Hobolar

Kendine ait bir evi ve kütüphanesi olmamasına rağmen hobolar kapsamlı bir okuyucuydu. Çoğu hobo üstleri başları uygun olmadığı için şehir kütüphanelerine gitmese de özellikle kış aylarında biraz da soğuktan korunmak için kütüphanelerde kitap ya da gazete okuyarak zaman geçirirdi. Gezici hobolar tren yolculuklarında ya da raylarda yürürken buldukları gazeteleri ve dergileri okurdu. Şehirde de sessiz yerlere giderek okumasını sürdürürdü. Bir hobo gazetesini atmazdı. Onu okuması için başka birine verir ya da parkta veya vagona yataklık olarak kullanırdı. Günlük gazeteleri okumaları o gazeteler gibi düşündükleri anlamına gelmezdi. Çoğu zaman gazeteler haberleri için okunurdu. Hobolar kapitalist basına mesafeli bakmaktaydı. Eğer bir hobo radikale basının ona karşı olduğundan emindi. Radikal gazeteler hoboların çıkarlarına daha yakındı. Hobolar eğer ellerine geçmişse dini yayınlar da okurdu. Bununla beraber el falı, Hristiyanlık, hipnotizma veya yıldızların gizemi gibi konular da ilgi alanlarına girmektedir. Seks hikayeleri de kendi aralarında popülerdi. Ayrıca dedektif hikayeleri olan kitaplar ve sosyal bilimlerin alanındaki kitaplar da şaşırtıcı derecede popülerdi. Hobo kitapçılarında sosyoloji, ekonomi, siyaset ve tarih üzerine cep kitapları bulunmaktaydı. Öte yandan radikal dergiler hobo okuyucularına kitap tavsiye etmekteydi. Bunların arasında Karl Marx'ın Kapital'i, Lewis H. Morgan'ın Eski Toplum'u, F. Engels'in Ailenin, Özel Mülkiyetin ve Devletin Kökeni gibi kitaplar vardı. Tavsiye edilen kitaplar dergilerin genel merkezinde bulundurulur ve Hobolar tarafından yaygın bir şekilde okunurdu. Okuyan hobolar bir süre sonra yazmayı da denerdi. Bazıları gazete editörlerine mektup yazar, bazıları roman, deneme hatta oyun yazarı olmaya heveslenirdi. Şarkı sözü yazar hobolar da vardı. Bununla beraber sadece yazmak için yazan hobolar da mevcuttu. Hobo yazar grubu genelde

propagandacı ve hayalciydi. İsyankar basına en çok katkısı onlar sunardı. Sanatçı değillerdi. Para için yazmazlardı. Kirli para için yaşayan yazarlara da tahammülleri çok azdı. Ancak hobo yazarların birçoğu daha iyi bir yaşam dileğiyle radikal gazetelerin yazarları haline gelirlerdi. Onlar olmadan hobolara dönük süreli yayınlar evsizlerin ilgisini çekmemekteydi. Tüm bunlarla beraber hobohemyada serbest kürsü ve açık forum konuşmaları da olmaktadır. Konuşmacılar seyircileri çok ciddiye almasa da kendilerini ciddiye alırlardı. Kendilerine güvenleri yüksekti. Anlattıkları konuyu en anlaşılır şekilde aktarmaya çalışırlardı. Buna da eğitim vermek denilmekteydi. Ayrıca kalabalığı eğlendirmek için konuşanlar da vardı (Anderson, 2017:180-184 ve 206-217). Hoboların buluştukları veya birbirlerine rast geldikleri anlarda aralarında geliştirdikleri, folklorik bir anlatı ve müzik kültürü de oluşmuştur ve yetkin örneklerle sahiptir. Hobolar yirminci yüzyıl Amerikan popüler kültürünün şarkılarına, anlatılarına özellikle de yol hikayesi tadındaki edebiyat yapımlarına pek çok kez konu olmuştur (Akdemir, 2020). Bunların arasında en ünlüsü, kendisi de bir süre hobo kültürü içinde yaşayan, Jack London'ın "Yolda" adlı kitabıdır.

Hobolar, John Steinbeck ve Jack London gibi yazarlar, Woody Guthrie hatta Bob Dylan gibi müzisyenler tarafından genellikle göçebeliliğin serüven vadeden yönüne vurgu yapan edebi ve sanatsal ürünler sayesinde kendine özgü itiraz içeren yaşam tarzlarıyla popüler kültür üzerinde güçlü etkiler bırakmıştır. Bu ürünler genellikle gezgin hoboların verdiği mücadele ve maceraları öne çıkaran ama aynı zamanda dönemin iktisadi, siyasi ve sınıfsal ilişkilerine ışık tutan hikâyelerdir. Bu nedenle meseleye bir bütün olarak bakıldığında başta tarih olmak üzere sosyoloji, iletişim bilimleri ve kültürel çalışmalar gibi disiplinlere özgü farklı bakış açılarından ele alınması gerekmektedir. Sözelimi hobo kültürüne tarih disiplini perspektifinden bakıldığından on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda hobo alt kültürünü ortaya çıkaran ekonomik koşullar üzerinde durulabilir. Böylece hobo kültürünün yükselişine katkıda bulunan dönemin iktisadi koşulları (büyük buhranın neden olduğu yüksek enflasyon ve işsizlik ya da kuraklık nedeniyle tarımsal üretimde meydana gelen dramatik düşüş nedeniyle yaygın yoksulluk) ile piyasa dinamiklerinin etkisiyle toplumsal yapıda meydana gelen değişim hakkında fikir sahibi olunabilir. Diğer yandan hobo kültürüne sosyoloji perspektifinden bakılması sayesinde öncelikle toplumsal bir gerçeklik olarak hoboların paylaştığı kod, sembol ve değer sistemi üzerinden inşa edilen etkileşim ve dayanışma kültürü tarif edilebilir. Benzer şekilde iletişim bilimleri ve kültürel çalışmalar perspektifinden bakıldığında hobo kültürünün anaakım popüler kültür, edebiyat, müzik, sanat ve sinema temsillerinde hangi öncelikler tercih edilerek kurgulandığı hakkında etraflıca tanımlamalar yapılabilir. Hobo kültürünün alt kültür içindeki anlam ve işlevleri kullanılan semboller ve dil üzerinden somutlaştırılabilir. Böylece grup üyelerinin hobo kimliğini benimsemekte ve topluluk aidiyetini içselleştirmekte etkili olan benimsemiş oldukları işaretler, şarkılar, hikâyeler ya da öteki kültürel ifade tarzları açıklanabilir.

Değerlendirme ve Sonuç

Paris'te Haussmann'ın yönetiminde gerçekleşen kentsel dönüşüm öncesi bohemlerin yaşadığı ucuz evlerden oluşan dar mahallelerin kaldırılmaları yoktu, sokakları çamurlu ve kalabalıktı, ama parasal olarak bohemlerin karşılayabildiği mahallelerdi. Birbirine benzer insanların bir arada olabildiği mahallelerde yaşayan bohemler sanat tartışmaları yapardı. Aynı zamanda sanatçıydılar. Buralarda siyaset konuşulduğu gibi bohemlerin siyasetin üstünde etkileri de vardı. Pek çoğu 1848 komün denemesine de katılmıştı. 1871 Paris Komününe de katılmıştı. Amerika'da hoboların göçebelikten bir süre için vazgeçtiği bir bölge olan hobohemya da birbirine benzer insanların bir arada olabildiği bir alandı. Burada da sanat ve siyaset konuşulurdu. Ancak hobolar sanatçı değildi ve pek azı radikal siyaset yapmaktaydı. Yine de ortak yanları sadece bohemya ile hobo kelimesinin birleşiminden (hobohemya) ibaret değildi. Hobolar sistemin gazetelerini sevmezlerdi. Çünkü o gazeteler onlara karşıydı. Radikal

gazeteler okur ve bu gazetelere yazılar gönderirlerdi. Ancak iş buldukları zaman da yola çıkar ve çalışırlardı. Her iki topluluk da kapitalist sistemden rahatsızdı ve düzene aykırı hareketler sergilemekteydi. Bu bağlamda Baudelaire gibi bir flâneur toplum tarafından anlaşılmadığı için yalnızlaşırken bir hobo toplum tarafından itildiği için yalnızlaşmaktaydı. Flâneur bir düşünür gezerdi. Ancak bir hobo iş bulmak için gezerdi. Herhangi bir hobonun akşam dönecek evi yokken bir flâneur'un çatı katında da olsa gidebileceği bir ev mutlaka vardı.

Bugün bohemya uzak bir geçmiş olarak görülmektedir. Ancak toplumdan farklı davranan, başıboş gezen, gelecek kaygısı olmayan kişiler için "bohem yaşam sürüyor" gibi cümleler kullanılmaktadır. Kavramın özü boşalmıştır. Yeni kuşak hobolar ise internetten örgütlenmektedir. Onlara mobil hobo denilmektedir. Hobo olmak günümüzde turizmin de kullandığı bir alan olmuştur. Müşterilerini hoboya dönüştürmek için dükkanlar açılmış, tur şirketleri devreye girmiştir. Hatta "Hobo Tough Life – Hobo Zorlu Hayat" adlı bilgisayar oyunu bile vardır. 2005 yılında Türkiye'de de hoboluğa rastlanmıştır. Otto Berchem adlı sanatçı bienal kapsamında hoboların alfabesini İstanbul'un birçok yerine sprey boyalarla yazmıştır (Akdemir, 2020). Elbette onun yaptığı hobo felsefesini hatırlatmadan ibaret sanatsal bir tavidir. Bugün asıl unutulmaması gereken bohemlerin ve hoboların karşı kültür çabalarıdır. Her iki grup da kendi oluşturduğu alt kültürü yaşamak ve yaşatmak için konfor alanlarını terk ederek ağır bedeller ödemiştir.

Hobolarla bohemlerin ortak yanlarını açığa çıkarmak için yapılan bu çalışmada her iki topluluğun da ana akım kültür içinde karşı kültür oluşturduğu görülmüştür. Bohemler ve hobolar modernitenin dışlıları arasında ezilmeyi göze alarak tarihsel ve toplumsal perspektifte kısa sürede olsa kendi folklorunu yaratmayı başarmıştır. Bu zorlu mücadelelerinde bir hobo tren raylarının üstünde yürürken belki de Baudelaire'in bir şiirini okuyarak yalnız olmadığını görmüştür.

Kaynakça

- Akdemir, G. (Eylül 2020), Kriz Dönemi İnsanları; Hobolar!, Erişim 14.05.2023. <https://www.cumhuriyet.com.tr/cumhuriyet-pazar/kriz-donemi-insanlari-hobolar-1763050>.
- Antmen, A. (2013). 20. Yüzyılda Batı Sanatında Kavramlar, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Anderson, N. (2017). Hobo Evsiz Adamın Sosyolojisi, Çeviren. E. Pınar, Ankara:Heretik Yayınları.
- Baudelaire, C. (2003). Modern Hayatın Ressamı, Çeviren: A. Berktay, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bauman, Z. (2003). Modernlik ve Müphemlik, Çeviren: İ. Türkmen, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Benjamin, W. (2012). Pasajlar, Çeviren: A. Cemal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Buckholtz, S. (October 2016), The Hobo Code: The Secret Language of America's Working Class, Antique Archaeology, Erişim 10.04.2023. <https://www.antiquearchaeology.com/blog/the-hobo-code-the-secret-language-of-americas-working-class/>
- Cevizci, A. (1999). Felsefe Sözlüğü, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cresswell, T. (1999), Embodiment, Power and the Politics of Mobility: The Case of Female Tramps and Hobos, Transactions of the Institute of British Geographers , Vol. 24, No. 2, pp. 175-192.
- Frisby, D. (1994). The Flâneur in Social Theory, London: Routledge.
- Ghiselli, E. (1974). Some Perspectives for Industrial Psychology, American Psychologist, 29 (2), pp. 80-87.
- Greverus, I., (1997), Performing Culture. To Be is Being Spoken With, Trans. Jason James, Anthropological Journal on European Cultures , Vol. 6, No. 2, Reflecting Cultural Practice: The Challenge of Field Work (1), pp. 25-45.

Open Culture (Ağustos 2018), The Hobo Code: An Introduction to the Hieroglyphic Language of Early 1900s Train-Hoppers Erişim: 05.05.2023 <https://www.openculture.com/2018/08/hobo-code-introduction-hieroglyphic-language-early-1900s-train-hoppers.html>.

Poe, E. A. (2002). *Bütün Hikâyeleri, Çeviren: D. Körpe, İstanbul: İthaki Yayınları.*

Sadakaoğlu, M. (2020), Paul Virilio'nun Kuramsal Dünyasına Kısa Bir Giriş Denemesi, *International Social Sciences Studies Journal*, 6 (54), ss. 204-214.

Toohey, P. (2011), *Boredom: A Lively History*, London: Yale University Press.

Turcot, L. (2008). *Le Promeneur à Paris au XVIIIe Siècle*. Paris: Gallimard.

Woo, S. (2011). A Study of Ghiselli's Hobo Syndrome, *Journal of Vocational Behavior*, 79 (2), pp. 461-469.

Wrigley, R. (2014). *The Flâneur Abroad: Historical and International Perspectives*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Virilio, P. (1995), *The Art of the Motor*, Trans: J. Rose, Minnesota Press: Minneapolis.

Yurdakul, A. (Kasım 2019), Amerikan İşçi Sınıfının Kayıp Kuşağı: Hobo Erişim 01.05.2023. https://www.evrensel.net/haber/390248/amerikan-isci-sinifinin-kayip-kusagi-hobo#google_vignette.

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

47. Dijital çağda göçmenlere yönelik çoğulculuk karşıtı yansımalar Black Mirror: Men Againsts Fire

Saygın Koray DOĞANER¹

APA: Doğaner, S. K. (2023). Dijital çağda göçmenlere yönelik çoğulculuk karşıtı yansımalar Black Mirror: Men Againsts Fire. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 817-831. DOI: 10.29000/rumelide.1379228.

Öz

Netflix gibi güncel bir medya organı vasıtasıyla günümüzde canlılığını sürdüren çoğulculuk karşıtı anlayışın *Black Mirror* serisinin *Men Against Fire* (2016) bölümü üzerinden hala güncelliğini koruyan bir anlatım dilini aktarmanın yeni bir biçimini bizlere sunmakla beraber gündelik hayatımızdaki ayrımcı pratiklerin yansımalarını göstermektedir. Bölümdeki böcek imgesi üzerinden ayrımcılık pratikleri ele alınmakta ve böcek olarak nitelendirilen göçmenlerin zeka seviyelerinin beklenen düzeyden düşük olması, genetik açıdan hastalık risklerinin yüksekliği, kontrolsüz üreme, cinsel yolla bulaşıcı hastalıklara açık olma gibi "gücsüz ve zayıf" yanların ortadan kaldırılması bahanesi ile açığa çıkar. Bu durum küreselleşen dünyanda en önemli enformasyon kaynağı haline gelen medyanın gelişen teknolojik araçlardan olan sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik teknoloji hizmetlerinin farklı bölgelerde yaşayan insanların tamamına çoğulculuk anlayışıyla hizmet vermesinin önemini açığa çıkarır. İlerleyen teknolojik yeniliklerle medyada tekelleşmenin ve sadece belirli çıkarlar doğrultusunda oluşturulmuş bir ideolojiye hizmet etmenin çeşitli manipülasyonlara ne derece açık olduğu bölüm üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Baudrillard'a göre simülasyonlarla sarılmış evren, bütün nosyonlar belirli işlemlerden geçerek simülakra dönüşerek hayatın içinde var olan kültürel bir öge izlenimi verilir. Kitle iletişim araçları ile eski kültürel örüntüler devam ediyor izlenimi yaratılarak gerçekliğin varlığı yapay olarak gizli tutulmaktadır. Bu çalışmanın amacı Baudrillard'ın Simülasyon kuramı kapsamında ve çoğulculuk karşıtı pratikler bağlamında *Black Mirror: Men Against Fire* bölümünü tartışmaktır.

Anahtar kelimeler: Çoğulculuk, Yabancı Düşmanlığı, Göç, Dijital Medya, Teknoloji

Anti-pluralistic reflections to immigrants in the digital Age Black Mirror: Men Against Fire

Abstract

It offers us a new way of conveying a narrative language that is still up-to-date, through the *Men Against Fire* (2016) episode of the *Black Mirror* series, of the anti-pluralism approach that continues to be alive today through a current media outlet such as Netflix, and shows the reflections of discriminatory practices in our daily lives. Discrimination practices are discussed through the insect image in the chapter, and it is revealed under the pretext of eliminating the "weak and weak" sides of immigrants, who are described as insects, such as their intelligence level being lower than expected, their high risk of genetic diseases, uncontrolled reproduction, and being vulnerable to sexually transmitted diseases. This situation reveals the importance of providing virtual reality, augmented reality and mixed reality technology services, which are among the developing technological tools of

¹ Dr. Öğr. Gör., Batman Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema ve Televizyon Bölümü (Batman, Türkiye), sayginkorayd@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7077-0551 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.08.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379228]

the media, which has become the most important source of information in the globalizing world, to all people living in different regions with an understanding of pluralism. The section has tried to convey how open to various manipulations are monopolization of the media with advancing technological innovations and serving an ideology created only in line with certain interests. According to Baudrillard, the universe surrounded by simulations gives the impression of a cultural element existing in life, with all notions turning into simulacra through certain processes. The existence of reality is kept artificially hidden by mass media, creating the impression that old cultural patterns continue. The aim of this study is to discuss the *Black Mirror: Men Against Fire* episode within the context of Baudrillard's Simulation theory and anti-pluralistic practices.

Keywords: Pluralism, Xenophobia, Immigration, Digital Media, Technology

Giriş

İnsanın çevresiyle etkileşimde bulunma güdüsü, iletişimin insan hayatındaki rolünün önemini ortaya çıkartır. Sosyal bir varlık olan insan, büyük ve küçük göç dalgalarıyla birlikte daimi bir devinim halinde olarak dış dünyayla iletişimde bulunmuş ve bu sayede önemli ilerlemeler kat etmiştir. Bu ilerlemede teknolojinin yeri önemli bir konumda durur. Hayatını kolaylaştırmak için sürekli bir arayışı olan insanlık, iletişim sayesinde elde etmiş olduğu bilgilerin dolaşımı ile çeşitli teknolojik üretim araçlarının ortaya çıkmasında önemli adımlar atmıştır. İlerleyen yeni adımlar ile oluşan bu yeni zeminde çeşitli iletişim araçlarının elzem hale gelmesiyle insan teknolojiyi, teknoloji de insanı dönüştürmektedir. Bu dönüşümün sosyal, iktisadi, politik açılardan pek çok etkileri olduğu gibi aynı zamanda gerçeklik algıları üzerinde de çeşitli etkileri olabilmektedir. Farklı gerçeklik türleri üzerinde yürütülen çalışmalar psikolojiden sosyolojiye, kültürel çalışmalardan göç araştırmalarına kadar insan hayatındaki etkileri çeşitli iletişim araçları üzerinden yavaş yavaş ilk izlerini belli etmektedir. Teknolojik değişikliklerle birlikte ortaya çıkan farklı gerçeklik türleri sanal gerçeklik (virtual reality)², artırılmış gerçeklik (augmented reality)³ ve belirtilen her iki gerçeklik türünün birleşimi olan karma gerçeklik (mix reality)⁴ olarak adlandırılmaktadır.

² Pimental ve Teixeira (1995) sanal gerçeklik, gerçek dünyayla ilgili bir olayı ya da bir hayali, üç boyutlu bir simülasyon aracılığıyla gözleyen varlığını hissederek ve etkileşime girerek algıladığı ortamlar olduğunu belirtirler. Craig ve Sherman (2003) ise sanal gerçekliğin mekânsal verileri kullanarak gerçek zamanlı etkileşim sağlayan uygulamanın adı olduğunu açıklamışlardır. Sanal gerçeklik, teknik araçlar aracılığıyla zihinde gerçeğin bire bir aynısı olan bir dünyada bulunma hissi verir ve ortamdaki nesnelere ilişki kurulmasına aracılık eder (Çavaş, Huyugüzel Çavaş ve Taşkın Can, 2004: 110). Bu ortam, gerçek dünyadaki bir durumun bilgisayar simülasyonu aracılığıyla kullanıcıların hissederek algıladığı ve yine aynı cihazlarla kontrolü sağladığı ortamlardır. Geleneksele dayalı temsil ortamları ve derinlik algısı gibi yöntemlerden ayrılmaktadır.

³ Artırılmış gerçeklik sıklıkla sanal gerçeklik ile karıştırılmaktadır. Feiner'in tanımına göre artırılmış gerçeklik (2002) bazı uygulama programları yardımıyla gerçeğe sanalın eş zamanlı olarak fiziksel dünya ortamında bütünleşmesidir. Azuma (1997) artırılmış gerçekliğin sanal gerçeklikten türetildiğini söyler. Artırılmış gerçeklik her ne kadar sanal gerçeklikle benzerlikler gösterse de aralarındaki farklara bakmak yerinde olacaktır. Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik özdeş özellikler taşımasına karşın aslında birbirinden farklı iki kavramdır. Sanal gerçeklik, bilgi unsurunun üç boyutlu mekana dönüşümü ihtiva eder ve fiziksel ortama bağlı kalmadan yapay bir ortam oluşturmaktadır. Artırılmış gerçeklik kavramında ise gerçek mekana bağlı bir şekilde sanal veriler üretilmektedir (Ünal, 2013: 5). Sanal gerçeklikte kullanıcılar sentetik bir ortamdadırlar ve çevrelerindeki fiziki dünyaya karşı kayıtsızdır. Artırılmış gerçeklikte ise bu durumda sanal gerçeklik uygulamasından farklıdır çünkü bilgisayardan elde edilen çeşitli unsurlarla (video, ses, görüntü gibi) fiziksel dünyaya oturtulmaktadır (Kipper ve Rampolla, 2013:1).

Artırılmış gerçeklik, eğitimden sağlığa, sinemadan ulaşma kadar daha birçok alanda kullanılmaktadır. Bu uygulamalarda en fazla cep telefonu kullanılmaktadır. Ancak bilgisayardan ve project glass gözlüklerden de yararlanılmaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamasında sanal bilgilerin ve öğelerin fiziksel dünya ile bütünleşebilmesi için dijital bir araca ihtiyaç vardır. Söz konusu sayısal verilerden oluşan dijital araçlar akıllı telefonlar ya da tabletler veya gözlükler olabilmekle birlikte, kasklar, saatler, t-shirtler, ayakkabılar ve takılar gibi giymeye uygun olarak üretilen teknolojik ürünler olabilmektedir (Erbaş ve Demirel, 2014:9). Dolayısıyla artırılmış gerçeklikten, gerçeğe sanalın bütünleştiği bir ortam olarak bahsedebiliriz.

⁴ Karma gerçeklik, genel anlamda sanal gerçeklik ve artırılmış gerçekliği iç içe geçmiş halidir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik fiziksel dünyaya sanallık katan objelerin eklenmesiyle oluşturulur. Bu da aynı zaman aralığında ortaya çıkan

Farklı gerçeklikler Fransız filozof Jean Baudrillard tarafından tanımlanan simülasyon ve simülakralar, kavramları ile düşünsel düzlemde bağlantılıdır ve 20. yüzyılın ikinci yarısından bu yana gerçekliğe ve temsile ilişkin önemli düşünce konularını oluşturmaktadır. Bu felsefi kavramlar, temsil, gerçeklik ve ikisinin arasındaki belirsiz sınırların anlaşılması açısından karmaşık dünyaları açıklamaktadır. Simülakraların temel yapısı aslında orijinal bir gerçekliğe atıf yapmayan kopyalar veya taklitlerdir. Simülakralar, kendi başlarına var olan varlıklar olarak değerlendirilebilir ve genellikle taklit ettikleri şeyden ayırt edilemezler. Böylelikle gerçek ve taklit edilen arasında karışık bir alan yaratarak "gerçek" ile "taklit" arasındaki sınırları belirsizleştirirler. Baudrillard, simülakraların dört aşamasını tanımlamıştır: Bunlar gerçek, algılanan, yanlış ve hiper gerçeklik tanımları üzerinden açıklanabilir.

İlk olarak gerçek, temsilin gerçeği özüne sadık bir şekilde yansıttığı dönemdir. Örneğin tarih öncesi dönemlerde var olan ve kayalar üzerine yapılan çizimler, o dönemin hayvanları ve olaylarını değiştirmeden bire bir aynı şekilde tasvir etmektedir. Böylelikle gerçeklikte herhangi bir değişim ya da dönüşüm yaşanmadan doğrudan bir temsil biçimi söz konusu olabilmektedir. İkinci olarak algılanan şey gerçekliğin idrakı ile ilgilidir. Bu dönem gerçekliğin dönüşüme uğraması veya yanlış algılanması üzerinden tanımlanabilir. Sanat eserleri üzerinden bu durumu daha yakından açıklamak gerekirse bu aşamada gerçeği aktarabilir ancak sanatçının öznel bakış açısı gerçekliğin bire bir algılanmasını etkiler ve sanat eserlerinde gerçeklik olgusu her ne kadar bire bir tasvir edilse de tamamen nesnel süreçleri içermemesi dolayısıyla öznel algı mekanizmalarından etkilenir. Üçüncü aşamada yanlışlar devreye girer. Burada gerçeğin simüle edilmesini doğrudan temsil edilen hiçbir şeyle herhangi bir ilgisi ya da ilişkisi olmaması üzerinden açıklayabiliriz. Örneğin reklam filmleri sadece kar marjı üzerinden satış stratejilerine odaklandığı için gerçeklikle doğrudan ilişkili olmayan ışıltılı ya da olduğundan daha parlak bir dünyanın resmini çizebilmektedir. Propaganda filmleri de gerçeklerle hiçbir alakası olmayan yıkıcı ideolojileri yanlış bir şekilde halka sunarak bu alana girebilmektedir. Son olarak Hipergerçeklik evresinde ise simülasyonun gerçeğin yerine geçmesi söz konusudur. Hipergerçeklik, simülasyonların o kadar ikna edici olduğu bir dünyadır ki gerçeklikten daha "gerçek" hale gelirler. Sosyal medyadaki etkileşimlerimiz, özenle seçilmiş profiller çoğunlukla gerçek yaşamın karmaşıklıklarını yansıtmaz.

İçinde bulunduğumuz dijital çağda kavramlar yeni boyutlar kazanmıştır. Dolayısıyla gerçekliğin tamamen yeniden şekillendiği bir dönemde yaşadığımızı söyleyebiliriz. Sosyal medyayla birlikte pek çok alanda sanal gerçeklik gibi kavramlar gerçek kurgu ile arasındaki sınırları bulandırmaktadır. Bir sahte iletinin küresel bir tavır başlatabildiği gibi bilgisayar üretimi içerik üreticilerin insan benzeri takipçileri hızla topladığı bir dönemde yaşadığımızı ifade edebiliriz. Baudrillard'a göre, üretim düzeninin yerini tüketim düzeni aldığı anda, simülasyon evrenine geçiş yaşanmıştır. Simülasyon evreninde, her şey simülakra dönüşmüş, bu nedenle insanlar gerçeklik ilkesinin egemen olduğu dönemlerdeki toplumsal hedeflerden uzaklaşmış, hayallerini ve umutlarını kaybetmişlerdir. Bu durum, insanların kendilerini simülasyonun bir parçası olarak görmesine yol açmıştır. Hayallerin ve toplumsal ideallerin sona erdiği bu dönemde, insanlar yalnızlaşmış, bireysel değerlerin önem kazandığı bir dünyada yaşamak zorunda kalmıştır. Sistem, bu değerler temelinde kodlar aracılığıyla işlenmiş insanları oluşturmuş ve sonuç olarak insanlar, simülasyon evreninde sistemin devamlılığını sağlayan göstergelere dönüşmüştür.

karma gerçeklik ortamına olanak tanımaktadır. Karma Gerçeklik (Mixed Reality) kavramı 1994'te Paul Milgram ile Fumio Kishino aracılığıyla gündeme gelerek, birlikte yazdıkları "Karma Gerçeklik Görselleştirmelerinin Sınıflandırılması" (A Taxonomy Of Mixed Reality Visual Displays) isimli makalede tartışılmıştır.

Karma gerçeklikte çevremizi kuşatan 3 boyut olarak tasarlanan ve hologramik özellikler taşıyan görüntülerin ve gerçeğe yakın seslerle, gerçek ve sayısal ortamların bütünleştiğine tanıklık etmeye olanak sağlar. Birbirinden gerçekten yanımızda gibi bir algı yaratılarak iletişim kurmaya elverişli bir temel oluşturulur. Yine sanal nesnelere ve resim ve videoların fiziksel dünyada görüntülenmesi ve gerçek dünyada var olan görsellerden oluşan içeriklerin sayısal veriler aracılığıyla sanal ortamlarda bulunması karma gerçeklik (Mixed Reality) sınırlarında gerçekleşmektedir.

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

Kapitalizm, üretim düzeninin yerini tüketim düzenine bıraktığı bu evrende, her şeyin işlemsel hale geldiği yeniden üretim düzeninin görünümünü almıştır. Baudrillard, bu durumu eleştirir ve sistemin durağan bir yapıda olduğunu ve Batı uygarlığının öngörülemez bir kısır döngü içinde sıkıştığını savunur. Simülasyon evreninde, üretimin kendini aşarak yeniden üretim sürecine dönüşmesi nedeniyle diğer kavramlar da etkilenmiş, kendilerini aşarak simülakra haline gelmiştir. Kapitalizm, bu yeniden üretim sisteminde kendini sürekli olarak üretirken, insanlar gibi diğer unsurları da işler ve kendileri uyumlu hale getirir. Ancak, Baudrillard'a göre, insanlar bu durumun farkında değildir. Kitle iletişim araçları, aşırı hızlı ve yoğun anlam akışıyla sistemin kısır döngüye dönüştüğünü gizler ve insanların algılarını değiştirir. Sadece nesnelere değil insanlar da araçsallaştırılarak simülasyon evreninin bir parçası haline gelirler. Baudrillard'a göre, kitle iletişim araçlarının tek görevi simülasyon üretmektir. Sistem mevcut gerçekliği yok eder ve yerine kendi gerçeklerini koyar. Bu durum da iletişim sürecinin geçişini alan bir modele dönüştüğüne işaret eder.

İnsanın hareket döngüsü, zamanla dünyanın pek çok noktasıyla etkileşim ve iletişim halinde olmayı mümkün kılmıştır. Böylelikle birbirinden farklı din, dil, ırk, cinsiyet ve görüşe sahip insanlar aynı ortamda bulunabilmiştir. Öte yandan yaşamı kolaylaştırmak için süregelen arayışlar birbirinden farklı insanların iletişim halinde olmalarını zorunlu hale getirmiştir. Gündelik yaşamdaki yeniliklerin hayatın tüm alanlarında kullanmasının sonucunda insan ve teknolojinin oluşturduğu bağ aracılığıyla McLuhan'ın da altını çizdiği gibi dünyayı teknolojik bir köy haline dönüştürmeye yetmiştir. İnsanların birbirleriyle olan etkileşimleri bir nevi dijital bir dönüşümün içinde, gerçek ve sanal dünyanın birlikte ve iç içe geçtiği yeni mecralarda varlığını devam ettirmektedir. Evlerimiz, mahallelerimiz, yaşadığımız şehir ya da ülke içerisinde sosyalleşmek, sosyal medyanın da etkisiyle dijital platformlarda küresel boyutlarda mümkün hale gelmiştir. Küresel boyutlarda dolaşım imkanına sahip olmak sosyal medyanın sınırlarını aşarak, yeni mecralarda farklı suretlerde görülmektedir.

Çoğulcu bir anlayışla farklı kültürel yapıların bir arada olmasının önemini imleyen göç ve teknoloji temelli çalışmalar açısından önem arz edecek olan ilk örnekler ayna dünyalar (mirror worlds) ile ortaya çıkmıştır. İçinde yaşadığımız gerçek dünyanın dijital bir yansıması olarak açıklayabileceğimiz ayna dünya tanımı, ilk olarak 1991 yılında Profesör David Gelernter'ın yazmış olduğu *Mirror Worlds: or the Day Software Puts the Universe in a Shoebox... How It Will Happen and What It Will Mean* (1992) adlı kitapta kullanılmıştır. İnsanların gözlükler ve lensler sayesinde, üç boyutlu avatarlar ile ileri teknolojik gelişmelerden biri olan ayna dünyalarda sosyalleşmesi şu an için biraz daha zaman ve sermaye istese de teknolojideki önemli değişimlerin ön habercisi olan filmler, diziler, oyun platformları gibi çeşitli görsel ve işitsel medya organları üzerinden üretilen yeni araçlar hayatımıza girmeye başlamıştır.

Gerçek dünyada var olan her şeyin ayna dünyada bir kopyasının olduğu ilk örnekler dünyanın pek çok yerinde ve sokaklarında dolaşabilmemize olanak veren Google Maps, Google Earth, Microsoft Virtual Earth gibi uygulamalar ve geliştirilmekte olan Anteworld gibi oyun motoru ile hayatımıza girmiştir. Bu uygulamalar katı sınır politikaları ve kontroller ile hareket imkanı kısıtlanan insanlar için bazı alternatif yollar sunmaktadır. Herhangi bir sınır, pasaport ya da kimlik kontrolüne maruz kalmadan sanal ortamda gerçeğin bire bir kopyası ile dünyanın farklı yerlerini görebilmek mümkün hale gelmiştir.

Gelişmekte olan yeni uygulamaların olumlu olarak görülebilecek farklı kültürler ile etkileşime girebilmeyi ve katılımcı özelliklerin artmasına katkı sağlayan özelliklerinin yanı sıra psikoloji alanında da önemli katkıları vardır. Sanal, karma ve arttırılmış gerçeklik türleri psikoloji alanında kullanılmaya başlanmasıyla, bu gerçeklik türleri kişinin geliştirdiği fobik korkular ile baş etmek için çeşitli maruz bırakma işlemleri ile uygulanabilmektedir. Uygulanan bu maruz bırakma işlemi, *in virtuo* maruz

birakma olarak isimlendirilir. *In virtuo* maruz bırakma işlemlerinin ilk örnekleri farklı fobi türleri üzerinden kullanıma girmiştir. Sonraki zamanlarda sistemin gelişmesi ile birlikte klostrfobi, yaygın anksiyete bozukluğu, panik bozukluk gibi alanlarında bu uygulamalar görülmektedir. Çeşitli fobilerin tedavisinde kullanılan "maruz bırakma/alıştırma" yöntemlerinde öncelikle bireyin yaşadığı korku durumuna alışması amaçlanmaktadır. Bu yöntem ile birey korku geliştirdiği olay, durum ya da nesne ile aşamalı bir şekilde yüzleşme yaşayarak bu duruma alışmaktadır. Ardından gelen süre içerisinde daha az korku ya da korkunun ortadan kalktığı durumlardan söz edilebilmektedir. Örneğin başta güven olmak üzere süreç içerisinde kontrolün sağlaması açısından rahatlık vermesi dolayısıyla etki oranı oldukça fazla olan sanal gerçeklik teknolojisiyle klasik maruz bırakma yöntemlerinden farklı bir uygulama olarak tercih edilmektedir (Boeldt ve ark., 2019; Riva, 2005).

Geleneksel yolların dışında farklı gerçeklik türleriyle yapılan yöntemlerde pek çok fobi türü için uygulama alanı açmaktadır. Örneğin zenofobi gibi küresel çapta tehdit unsuru oluşturan fobi türlerinde bu uygulamalar kullanılabilir. Zenofobisi olan bireyler dijital ortamların sunduğu imkanlar ile çeşitli etnik köken ve fiziksel özelliklere sahip kişiler ile farklı gerçeklik ortamlarında belirli seviyelerde etkileşim halinde olabilirler. Böylelikle ötekini dışlama, ayrımcılık ve yabancı korkusu gibi olumsuz duygular ile baş etmenin mümkün olduğu durumlardan söz edilebilir. Sanal gerçekliğin kullanım alanlarına yakından baktığımızda Paul Emmelkap'ın da belirttiği üzere özgül fobilerden sosyal fobilere kadar pek çok alanda çalışmalar yapılmaktadır (2005). Farklıklar ile bir arada bulunmanın sorun teşkil etmediği bu uygulamalar ile göçmenler, mülteciler ve öteki olarak kabul edilen gruplar için daha yaşanılabilir bir dünyadan söz etmek mümkün olabilir.

Dijital çağda yaşanan yeniliklerin olumlu etkilerinin yanı sıra psikolojik manipülasyonlara açık yönlerin varlığından da söz edilebilir. Bir başka ifadeyle insanlar kendi bilgilerinden bağımsız çeşitli yönlendirmelere maruz kalabilmektedirler. İstemsiz bir şekilde gerçekleşen etkilemeler ve yönlendirmelerin sonucunda kişilerin davranışları veya kanaatları değişiklik gösterebilmektedir. Günümüz dünyasını kapsayan teknolojinin sağladığı enformasyon ile dünyada bir yandan bilgi transferi gerçekleştirilirken bir yandan da transfer edilen bu bilgiler çeşitli manipülasyonlara sebep olabilmektedir.

Bu makale Black Mirror dizisinin 3. Sezon 5. bölümünden *Man Against Fire*'i farklı gerçeklik tanımları üzerinden Baudrillard'ın simülasyon ve simülakralar kuramı bağlamında medya, etik ve çoğulculuk anlayışı çerçevesinde değerlendirilecektir. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik teknolojilerinin bir arada görüldüğü *Black Mirror* dizisi teknolojinin karanlık yanını görmemize olanak sağlamaktadır. Bu karanlık taraf yerel ve küresel çapta tehdit unsuru oluşturan her türlü çatışma, kriz, ekonomik yetersizlik, terör faaliyetleri, ırk ve etnik temelli ayrımcılık, gelir ve kaynak dağılımındaki adaletsizlik, şeffaf ve katılımcı anlayış eksikliği, demokratik kanallar ve kurumların önlerinde oluşturulan çeşitli engeller başta olmak üzere birbiriyle bağlantılı pek çok ortak nedenin birey üzerinde baskı oluşturarak demokratik ve siyasi katılıma imkan sağlamayan yapısıyla görünür olmaktadır. Bu durum çoğulcu bir anlayış ile farklı bakış açılarının bir arada olmasını engellemekle birlikte seyir sürecini tartışmaya açık hale getirmektedir. Bahsi geçen bölümde ayrımcı pratikleri görünür hale getiren bir unsur olarak karşımıza çıkması nefret söylemi ve yabancı düşmanlığı bağlamında önemli konuların tartışılmaya açılmasına olanak sağlamaktadır.

Zenofobik Bireylerin Dijital Dünyadaki Etkileşimleri *Black Mirror: Men Against Fire*

Black Mirror dizisinin 3. sezon 5. bölümün ismi *Men Against Fire* S.L.A. Marshall tarafından 1947 yılında yazılan kitabın adını taşımaktadır. Kitap İkinci Dünya savaşında askerlerin büyük çoğunluğunun savaş sırasında silahlarını hiç ateşlemediğinden bahsetmektedir. Silahlarını ateşleyen askerlerin büyük bir kısmının hedef dışı bir noktaya nişan aldığı söyler. Askerler sanıldığı gibi öldürmeye hevesli varlıklar değildir. İlgili bölüm de tam bu noktayı temel sorunsal haline getirerek, hikayesini teknoloji sayesinde askerlerin karşı tarafı öldürmeye hevesli hale nasıl getirildikleri üzerine kurar. Askerleri savaşa ve öldürmeye motive etmek için kafalarının karıştırılması ve alguları ile oynanması gerekmektedir. Bu sorun için ortaya koyulan çözüm önerisi, dizide en güçlü silah olarak öne çıkan *MASS* adındaki implantlardır. Askerlerin duyu organlarına yerleştirilen bu implantlar sayesinde “daha iyi görebilmeleri” sağlanmaktadır. Bu cihazlar sayesinde birkaç küçük işlem yapılarak askerlerin ne göreceği ve dünyayı nasıl algılayacakları kontrol edilmektedir. Askerlere yerleştirilen bu implantlar sayesinde zihinlerine istenilen bilgiler yüklenerek düşman ilan edilen insanlar birer canavar görüntüsü ile gösterilerek öldürülmektedir.

İnsanları öldürmek için çeşitli gerekçeler olması gerekmektedir ve bu gerekçeler ulvi bir amaç ya da amaçlar ile süslenmelidir. Dizide bu amaçlar “Onları insan olarak göremezsin”, “İnsanlık bu gezegende yaşamaya devam edecekse onları ortadan kaldırmalıyız” ve “fedakarlık yapılmalı” gibi cümleler ile komutan tarafından askerlere empoze edilmektedir. Böylece rızaya dayanan bir politika oluşturulmakta, ayrımcılık ve nefret söylemi kutsal amaçlarla dolaşıma girmektedir. Baudrillard’a (2017b: 17) göre kitle iletişim araçlarının simülasyon üretmesindeki en önemli özelliği sağladığı aşırı hızın yanı sıra sürekli anlam üretmek dolaşıma sokması ve kitleyi anlam bombardımanına tutmasıdır. Simülasyon evreninde söylemler anlam üretme oyununun bir parçasıdır. Baudrillard’ın hipergerçek olarak tanımladığı durum simülasyon evreninde yer alan her şeyin göndereninden daha gerçek olarak algılanmasıdır. Başka bir deyişle kurgu ve yapaylığın toplumun düzenlenmesinde etkinleşmesidir. Simülasyon toplumunda “gerçek” eşdeğerli bir yeniden üretimi sağlanabilen başka bir şeye dönüşmüştür (Baudrillard, 2016b: 131). Gerçekliğin kusursuzlaşması ya da saflaşması söz konusudur ki Baudrillard hipergerçekliği gerçekliğin en üst düzeyi olarak tanımlayarak günümüzün gerçekliği olarak tarif etmektedir. Gerçeklik, simülasyon evreninde kod ve hipergerçeklik tarafından yutulmaktadır böylece gerçeklik ilkesi de ortadan kalkmaktadır (Baudrillard, 2016b: 3). Gerçeklik ilkesinin sonlandığı ya da içinin boşaltıldığı alan hipergerçeklik tarafından doldurulmaktadır. İnsanların anlamdan yoksun bir gerçekliğin ya da simülasyonun farkına varmamaları için aralıksız olarak enformasyon verilerek söylemlerin sürekli yinelenmesi gerekmektedir. Göstergeler ve söylemlerden oluşan sistem kendini yineleyerek yeni bir gerçeklik katsayısına sahip olmaktadır ve bunun sonucunda verilen bilgiler inanılır hale gelmektedir (Baudrillard, 2016b: 117). İlgili bölümde bu bilgi bombardımanı ve yinelemeler yukarıda da söz edildiği gibi “Onları insan olarak göremezsin”, “İnsanlık bu gezegende yaşamaya devam edecekse onları ortadan kaldırmalıyız” ve “fedakarlık yapılmalı” gibi cümleler aracılığıyla sağlanır. Simülasyon evreninde bir göstergeye dönüşen insan aslında kurgulanmakta ve yeniden üretilerek sistemle uyumlu hale getirilmektedir (Baudrillard, 2015: 129-130). Sürekli olarak tekrar eden bu bilgiler yeniden anlam üretimi yoluyla simülasyon evrenine özgü gerçeği ya da simülakrları başka bir deyişle göndereni olmayan, başlangıç ve bitiş noktalarının belirsiz olduğu ve sürekli kendini yenileyen, gerçeği değil yalnızca gerçeğin yerine geçebilen göstergeleri üretmektedir.

Binark ve Bayraktar’ın ifadesiyle nefret söylemi “her türlü hoşgörüsüzlükten kaynaklanan ve önyargılardan beslenen nefreti yayan, teşvik eden, savunan ya da haklı çıkaran ifade biçimleri için kullanılmaktadır” (2013: 86). Nefret söylemi siyasal, dinsel, ırksal olabildiği gibi kadınlara yönelik,

cinsel kimlik temelli, yabancılara duyulan öfke ve tepkiler ile engelliler ve hastalara karşı oluşturulan tutumların tamamını kapsayabilmektedir.

Yabancı düşmanlığı ve ırkçılık kavramı birbirine karıştırılmaktadır. Yabancı düşmanlığının anlaşılabilmesi için bu iki kavramın ayrımının yapılması gerekir. Yabancı düşmanlığı kavramı öteki olanın yabancı olduğu düşüncesine dayanırken, ırkçılık insanın dışsal ve fiziksel farklılıklarına yönelik vurgu yapan bir ayrımcılık türüdür. ırkçılık yabancı düşmanlığının ileri seviyesidir ve hakim olan etnik topluluk ile devleti güçlü kılma arzudur. ırkçılık politikalarında öteki ve biz denilen etno-dinsel gruplar arasında bir bölünme vardır (Halasz, 2009: 491-492). ırkçılıkta daha çok devlet politikaları görünür olurken ve yabancı düşmanlığında ise bu politikalar doğrudan siyasi bir belirginlik kazanmaz. Bu iki kavramın ortak noktası korku ve nefretle ötekileştirilmeye dayanmasıdır. *Black Mirror: Men Againsts Fire*'da nefret söylemi net olarak ırkçılık üzerinden yapılmaz. Bu söylem daha çok göçmenlere ve yabancılara yönelik nefret söylemleri çerçevesinde şekillenir.

Bölümün ana teması farklı olanın tehlikeli olduğu ve hatta yabancı olanı birer “böcek” olarak gören bir sistem eleştirisi üzerine kurulmuştur. Küreselleşmenin ve meydana gelen göçlerin yarattığı korku yeni bir kimlik politikasını ortaya çıkarmıştır ve bu korkuya kısaca zenofobi denmektedir. Voster zenobobiyi bir insanın kendisine yabancı gördüğü insanlara ya da gruplara yönelik fobik eğilimi olarak ifade etmektedir. (Voster, 2002: 301). Bu öteki ya da yabancı düşmanlık kavramı Yunancadaki phobia (korku) ile xenos (yabancı veya misafir) kelimelerinden meydana gelmiştir. Dolayısıyla Xenophobia kavramı, yabancı olana karşı duyulan fobik eğilimleri tanımlar. Bir başka ifadeyle yabancidan korkmak anlamına gelmektedir. Ayrıca bu kelime yabancı olandan nefret etme anlamında da kullanılır. (Smelser and Baltes, 2001). Zenofobiyi iki şekilde tasnif edebiliriz: Bunlardan ilki bir grupta yaşayan fakat o grubun dışında görülen bir topluluğa yönelik beslenen korku unsurudur. Bu korkunun odağında genelde azınlık ve göçmen insanlar olmakla beraber asırlardır aynı çatı altında var olmuş çeşitli gruplar da olabilir. Bu anlamda zenofobi tehcir denilen göçlere ve soykırım düzeyindeki toplu katliamlara da neden olabilmektedir. İkinci nokta ise kültürel kaynaklıdır. Buradaki korku ve nefretin objesini de farklı kültürel unsurlar yani yabancı addedilen gruplar oluşturur. Tüm kültürel yapılar bu korkuya açık olurlar ama kültüre dayalı zenofobi çoğunlukla farklı dillerdeki kelimelerden ve toplumda kabullenilmeye başlanan tutum ve davranışlar yoluyla kendini hissettirebilmektedir. Bu durum saldırıya dönüşebilmektedir. Bunun yanında dil ya da kültür bazında bazı siyasi faaliyetleri ve uygulamaları da doğurabilir.

Simülasyon evreninde, kültür, bilgi, gereksinimler, duygular, insana özgü tüm güçler sistem içinde meta haline gelmiştir. Bu bağlamda her şey göstergeye dönüşmektedir. Böylece başta duygular olmak üzere tüm kavramlar da alınıp satılabilecektir (Baudrillard, 2020: 263). Bu durum özgürlük, mutluluk ya da arzu kavramları için de geçerlidir. Simülasyon evreni her şeyin biçimsel olarak kendini koruduğu ancak içeriklerinin işlemsel hale gelmesiyle kendi ötesine geçtiği ve simülakra dönüştüğü bir evrendir. Simülasyon evreninde insanlar özgürdür ve mutlu olmak için arzularının peşinden gitmelidirler. Gösterge bireyi baştan çıkararak onu arzu girdabına sürüklerken, birey arzularına yenik düşerek simülasyon evreninde yapay bir görünüme dönüşmüş özgürlüğün tadını çıkarmaktadır ve mutluluğun farklı düzeylerini deneyimlemektedir. Baudrillard'a göre birey kendisine tanınmış olan sınırsız özgürlükle irade tuzağına düşmüş ve kendine özgü bir karar alma gücü olduğu şeklinde bir yanılsamaya kapılmıştır. (Baudrillard, 2019: 26). *Black Mirror: Men Againsts Fire* bölümünde, özgürlük algısını simüle etmek için rüya sahneleri önemli bir yer tutar. *Mass* sistemi sayesinde askerlerin zihinlerine rüyalar yüklenerek uyutulurlar. Teknolojinin geldiği son nokta aracılığıyla insanlar bireyselleştirilmiştir ve cinsellik kontrol altına alınmıştır. Askerlerin operasyonlarda öldürdükleri kişi

sayısına göre, cinsellik bir ödül olarak rüyalarına yüklenir. Böylece kişilerin sadece bilinçleri kontrol altına alınmış olmaz, aynı zamanda bilinçaltıları da kontrol altına alınmıştır. Böylece sistem insanları kontrol altına alıp, istediği gibi uyutur. Mutluluk bireyselliğin içine yerleştirilmiştir ve herkes eşittir. Gerçeklik ilkesinden bahsedebildiğimiz durumlarda mutluluğun kanıtlara gerek duymayan ve göstergelerden bağımsız olan yapısından söz etmek mümkünken simülasyon evreninde mutluluğun kanıtları olmalıdır ve bu durum mutluluğun ölçülmesini gerektirmektedir ve dizide bu durum öldürülen kişiler üzerinden ölçülerek askerlere birer ödül olarak dağıtılmaktadır. Mutluluk; göstergeler, “konfor” aracılığıyla ölçülebilir bir refah alanının olması gerekmektedir (Baudrillard 2017a: 52). Kimin kim olduğunun belirsizleştiği ve kimliklerin sürekli yenilendiği bu yeni dönemde bilincin bireysel yapısı oluşturulmuştur. Böylece sistem sürekli kişisel hazlarının peşinden koşan insanların yaşamın tüm alanlarında tek gerçeğin kendi mutlulukları, kendi kazanımları ve kendi ölçüleri olduğunu düşündürür.

Mass kelimesi *mass media* yani basın ve yayın kelimelerini çağrıştırmaktadır. Basın ve yayının hayatımızdaki etkisi azımsanmayacak kadar önemlidir. İletişim çalışmalarının yapıldığı ilk yıllardan günümüze kadar önemli isimler medyanın etkisi üzerine çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bir şeyi merak edip öğrenmek, iletişim kurmak insanda bulunan bir duygudur. İletişim çalışmalarının öncüsü olan Lasswell (1948) ile Schramm (1973: 31,138) ve diğer önemli iletişimcilerin görüşleri, McQuail (1983: 79-80) tarafından kısaca özetlenmiştir. McQuail, medyanın beş misyonu olduğunu belirtir. Bunlardan ilki toplumu bilgilendirmektir. İkinci misyonu sosyalleşmeye olan katkısıdır. Üçüncü ve dördüncü aşamayı ortak norm ve değer unsurları çerçevesinde sosyal devamlılığın sürdürülmesi ile eğlendirme oluşturur. Son basamak olarak da medyanın toplumu harekete geçirme görevi vardır. Burada söz konusu olan durum, medyadaki bilgilerin doğru ve objektif olup olmamasıyla ilişkilidir. Ancak bilerek ya da araştırılmaksızın sunulan haberlerin hem toplumsal hem de bireysel olarak birçok olumsuz yansımaları da olacaktır. İletişimin insan hayatındaki büyük etkisinin bir metaforu olarak kullanılan *Mass* sistemi dizide önemli bir yer tutar. İletişimin önemli aşamalarından biri olan toplumu harekete geçirme pek çok iktidar odağının bilinçli bir şekilde medyayı kullanmasına ve manipüle edilmesine yol açmaktadır. Medyanın büyük gücü sayesinde öldürme eylemi dahi meşrulaştırılmaktadır.

Men Against Fire bir rüya sahnesi ile başlar (Black Mirror: Men Against Fire, 2016, 00:00:30). Bu sahnede bir kadın kameraya doğru bakarak gülümser ve arkadaki eve doğru yürür. Yavaşlatılmış (slow motion) şekilde çekilen bu sahne Stripe adında bir askerin uyandırılması ile son bulur. Baudrillard'a (2017b: 70) göre ancak belirli bir mesafeden bakıldığında bir anlam kazanan gerçeğe insanlar gereğinden fazla yaklaştırılmaktadır ve böylece rüya ve gerçek arasında anlam kaybolmaktadır. Bu durumu pornografide yapılan kameranın en ince ayrıntısına kadar yakın çekim yapmasına benzetmektedir (Baudrillard, 2017b: 70). Askerleri etkilemek için *mass* sistemi her şey en ince ayrıntısına kadar yavaş çekim ile detaylandırarak rüya ve gerçek dünya arasındaki ayrımı bulanıklaştırmaktadır. Koğuşta bir komutan diğer askerleri uyandırır ve dün gece sivillerin yaşadığı bir köyün erzak deposuna girilerek bir şeyler çalındığına dair ihbar geldiğini söyler. Yerel halkın bunu böceklerin yaptığını düşündüğünü belirterek, beş dakika sonra operasyon için olay yerine gideceklerini belirtir. Bir asker Stripe'a “ilk canlı böcek avına çıkıyorsun” demesi ile Stripe için bu operasyonun yeni olduğunu anlarız. Köye gelindiğinde, köy, askerler tarafından kontrol edilir ve “böceklerin” Parm Heidekker'ın mekanına gittikleri bilgisine ulaşılır. Askerlerin bir kısmı köyde kalır, diğer kısmı da operasyon için askeri araca binerler. Araçta Heidekker'ın bilgileri askerlerin *Mass* sistemlerine gönderilir. Ekranda Heidekker'ın fotoğrafı ve hakkında olan bilgiler yazılı olarak görülür. Stripe gözünün önünde beliren ekran görüntüsüne elini uzatır ve eli görüntünün içinden geçer. Bu sahne Stripe'ın içinde bulunduğu mekanda bir ekranın belirmesi sebebiyle arttırılmış gerçeklik örneği oluşturur. “Böceklerin” içinde buldukları binaya gelindiğinde bir drone ile etraf kontrol edilir. Drone

tarafından görüntülenen bina eş zamanlı olarak komutanın gözüne yansır. Komutan kendi gözüyle izler gibi drone ile etrafı gözetler. Ardından binanın dijital bir kopyasını diğer askerler ile buldukları yere yansır. Mekana dair tüm tatbikat bu dijital kopya üzerinden yapılır. Bu durum gerçek ortama sanal objeleri ve verileri taşıdığı gibi askerlerin aynı zamanda bu materyallerle etkileşime girmesine imkan tanır. Komutanların fiziki mekâna yükledikleri bu bilgilerle askerler iletişime ve temasa geçmektedir. Görüldüğü üzere karma gerçeklik ile sanal ve gerçek dünya bütünleşmektedir. Bu bütünleşme ile askerler, askeri uygulamaları gerçek dünyada deneyimlediği gibi fiziki mekan unsurlarının oluşturulduğu sanal dünyada da etkileşim vasıtasıyla deneyimleyebilecektir.

Black Mirror: Men Againsts Fire “Bir sivil öldürürsen hayatın boyunca unutamazsın” gerçeğinden yola çıkarak teknolojinin gücünün bu gerçeği hızlı bir şekilde unutturmak için en iyi silahlardan biri olduğunu ve teknolojinin karanlık yüzünü ortaya koymaktadır. Bu karanlık tarafta medyanın etkisi önemli bir yerdedir. Hızın getirdiği sonuç “an”ın öne çıkması ve yaşamın anlara bölünmesidir. Böylece insan ilişkileri bütünlükten kopmuş -olur ve sürekliliği sonlanır. Başka bir deyişle kitle iletişim araçları ile sağlanan hız, insan ilişkilerini de hızlandırmış ve ilişkilerin derinleşmesi ve sürekli kılınması için gerekli olan zamanı yok ederek, ilişkileri yüzeysel ve kısa süreli hale getirmiştir. Teknolojiye bağlı olarak kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle simülasyon evreninde mesajların bolluğu ve hızı yaşamda edinilen deneyimlerin değerlendirilmesini ve farkındalığı öldürürken, anlam süreçleri kısalmış ve anlık hükümlere dönüşmüştür. Dizide özellikle öldürme sahnelerinde hızlıca akan görüntülere verilen tepkilerde süre olabildiğince kısalmıştır. Bu durumun sonucunda çok kısa sürede yüzeysel kararların alındığı simülasyon evreninde algı süreçleri sürekli akan sekansların algılanmasına dönüşmüştür (Baudrillard, 2016a: 110). Yüzeysel kararlar ile askerlerin göçmenleri öldürmek için düşünmelerine vakitleri kalmamıştır.

Binark ve Bayraktutan’ın da belirttiği gibi medya platformlarında ırkçılık, etnik milliyetçilik, farklı din ve mezhep gruplarına dair kızgınlık ve küçümsemeler, şiddet ve saldırı içeren içerikler, kadın düşmanlığı ve homofobik nefret söylemi üreten ve yayan yayınlar etik sorunlar olarak önemli bir yerde durmaktadır (Binark ve Bayraktutan, 2013: 12). *Mass media* bir başka bir ifadeyle basın yayın insanların kolaylıkla şartlanmasına yardım etmektedir. Bu şartlanma ırkçılık yapmaya, etnik milliyetçilik ayrımcılığına, farklı din ve mezhep gruplarına dair kızgınlık duymaya, karşısındaki grubu küçümsemeye, şiddet, saldırı eylemi göstermeye, kadın düşmanlığı ve homofobik nefret suçlarına kadar ötekileştirmenin pek çok çeşidi şeklinde gerçekleşebilir. Dizinin bu bölümünde olduğu gibi karşı safhada yer alan kişiler birer sivil olsalar dahi bir “böcek” ya da canavar olarak gösterilerek her türlü öldürme eğilimi meşrulaştırılmaktadır.

Askerler operasyon için çiftlik evine gelirler ve “böcekleri” saklayan Parm Heidekker kapıyı açar (Black Mirror: Men Againsts Fire, 2016, 00:00:30). Filmde Heidekker genel olarak haç işareti ile aynı kadrajda görülür ve inancı temsil etmektedir. Binanın içerisinde görülen Ressam William Holman Hunt’ın tablosunu dizide Heidekker’in konumunu ortaya koymaktadır. Tabloda yaşama hakkının herkes için olduğuna inananlar ile insan hayatını yok etmek için çalışanlara karşı korumaktadır. Bir başka deyişle zenofobi duyulan yabancılar, sığınmacılar ve onlara yardım edenler kişiler görülmektedir. Nefret söyleminin ve insanın yok ediciliğinin günümüze ait bir sorun olmadığını, geçmişte de bu tarz nefret söylemleri olduğunu bu tablo göndermesinden de anlamaktayız. Ayrımcılık temelinde öteki olgusu yer alır. Bir kişi ya da gruba negatif tutum şeklinde açıklanabilir. Öteki olan birtakım siyasi, toplumsal ve hukuki etkilere maruz kalır. Ayrımcılık daha çok ekonomik kriz dönemlerinde belirir. “Böceklerin” beslenme ihtiyaçlarını karşılamak için tahıl ambarına girerek erzak çalmaları yaşanan ekonomik sıkıntıları belirginleştirir. Bu durumun cezası ölümdür. Davranışları köylüler arasında onlara yapılan

ayrımcılığın artmasına dolayısıyla birçok nefret içeren suçlara ve hukuksal ihlallere yol açmakta ayrıca birçok güvenlik problemini de açığa çıkartmaktadır.

Operasyon için binaya girildiğinde “böcekler” tespit edilir ve bir kısmı öldürülür. İlk defa askeri bir operasyona katılan Stripe bu operasyonda iki “böcek” öldürür. “Böceklerin” elinden aldığı yeşil ışığa baktığı sırada, ışığı gözüne tutar ve bir an duraksayıp diğer askerlerin yanına gider. Bu sahneden sonra Stripe’ın sisteminde arızalar belirmeye başlar. Bu arızalardan ilki operasyon binasından çıkmadan kısa bir süre duraksadığında dijital bir bozulmayı çağrıştıran ses efekti ile verilir. İkincisi operasyon sonrasında deneme atışlarında başarısız olması ile gösterilir. Bu kez sistem arızası görsel ve işitsel olarak aynı anda ekranda belirir. Üçüncü ve son olarak da spor yaparken başına sert bir cisimle vurulmuş gibi bir an duraksar ve sınav hareketlerine devam edemez. Bunun üzerine komutanı ile konuşurlar ve revire gider. Revirde bir takım testlerden geçer. İlk olarak gözünün önüne üç boyutlu bir küp gelir. Doktorun sorduğu “ne görüyorsun” sorusuna “bir küp” yanıtı verir. Doktor “dönüyor mu” diye sorar ve Stripe “dönüyor” diye cevap verir. Ardından üç boyutlu bir elma ağacı ekranda görünür. Doktor “ya şimdi” diye sorar ve “bir ağaç, elma ağacı gibi” yanıtını alır. Doktor “elmalara dokun lütfen” der ve Stripe ekranda tek tek elmalara dokunur ve dokunduğu ekranda elmalar yok olur. Bu görüntüler günümüzde denenmeye ve yavaş yavaş kullanılmaya başlanan, yakın geleceğin ilk teknolojik örnekleri olarak karşımıza çıkar. Karşımıza çıkan yeni teknolojinin demosu olan bu görüntüler, karma gerçeklik ile ilgili bir fikir edinmemize olanak tanır. Herhangi bir ekran olmadan gözümüzün önüne gelen bu görüntülere dokunarak etkileşimde bulunmak sağlık sektöründen medyaya kadar pek çok alanda nasıl bir değişim yaşayacağımıza dair önemli ipuçları barındırır. Doktor kontrollerinden tam not alan Stripe doktorun yanından ayrılacağı sırada “her şey normal gözüküyor, mass implantında herhangi bir bozukluk ya da sinyal kaybına dair belirti yok” yanıtını alır. Bunun üzerine Stripe “bir şey vardı çiflik evindeyken üzerinde ışık olan bir şey... bir çeşit fener gibiydi” der. Doktor “belki Arquette ile konuşabilirsin” diye yanıt verir ve Stripe “Arquette kim” der ve onu bir odadan içeri girerken görürüz.

Arquette, *Black Mirror: Men Against Fire*’da büyük patron görünümündedir (Black Mirror: Men Against Fire, 2016, 00:21:36). Büyük bir odada sistemi kontrol eden kişi olarak karşımıza çıkar. Stripe’a Arquette’in odasına girdiğinde ona, farklı bir isim ile seslendiğini görürüz. “Sen Koinange olmalısın” demesi üzerine Stripe “Koinange, millet bana Stripe der” diye düzeltir. Stripe’ın sistemde ve günlük hayatta kullandığı isimlerin farklı olması sistem ile olan uyumsuzluğuna yapılan bir gönderme olarak yorumlanabilir. Arquette, Stripe’a bazı sorular sorar. “Duygusal olarak nasıl hissettin” gibi öldürmek üzerine sorulan sorulara Stripe “hissetmedim çabucak bitti. Nefsi müdafaaydı. Sanırım tek hissettiğim rahatlamaydı” gibi cümleler kurar ve “böcekleri” öldürmeyi tekrar yapabileceğini söyler. Sistemin işlevine devam edebilmesi için en büyük kıstas pişman olmamaktır. Arquette “iyi bir uyku çektirelim bu gece sana, ne dersin?” diyerek bilgisayara doğru yönelir ve klavyeye dokunarak birkaç işlemi yaparken “gerçek bir uyku” der ve sahne bir rüya sahnesine kesilir. Stripe rüyasında bir kapı görür bu kapı yatak odasına açılmaktadır. Yatak odasında her zaman gördüğü kadın ile birlikte olur fakat bu rüya diğer gördüğü rüyalardan farklıdır. Öncelikle bu fark ses düzleminde ortaya çıkar. Rüya ses efektleri yoğun bir şekilde kullanılmıştır ve yavaş yavaş bozulmalar oluşarak seyirciyi rahatsız edecek bir ritme geçer. Rüyadaki bozulma sadece ses ile verilmez aynı zamanda görüntülerde de bir bozulma vardır. Birlikte olduğu kadın farklı kopyalara bürünerek aynı anda farklı suretlerde görünür. Parçalanmışlık ve bölünmüşlük hissi veren bu sahneler rüyanın yapaylığına yapılan göndermenin en belirgin ögesi olarak karşımıza çıkar. Rüya dijital bir kurgu vardır ve kurgunun en belirgin olduğu yer bu rüya sahnesidir.

Stripe’ın “böceklerin” elinden aldığı yeşil ışık implantında hasar oluşturur ve çevresini farklı görmesine yol açar. Önce etrafındaki çimenlerin kokusunu alarak gerçek dünyanın farkına varır (Black Mirror: Men

Against Fire, 2016, 00:30:26). İkinci operasyonun başında yer alan bu sahnede yanındaki diğer asker “iyi misin” diye sorar. Stripe “çimin kokusunu alıyorum, normalde koku almayız. Bunu fark ettin mi?” der. Yanındaki diğer asker ise “hayır hiç fark etmedim” diye karşılık verir. Çatışma başlangıcında ise Stripe’daki son değişim sinyali ortaya çıkar. Bir çınlama sesi duyar, başı döner ve panik halinde kaskını tutar. Mass sisteminin bozulması ile dünyayı algılayış biçimindeki son perde de ortadan kalkmıştır. Cihazın bozulması istenildiği gibi kontrol edilemeyeceği anlamına gelmektedir. Stripe karşısında canavar gibi gösterilen ve “böcek” adıyla kodlanan insanların masum siviller olduğunun farkına varmaya başlamıştır. Artık dünyayı ve insanları gerçekte olduğu gibi görmeye başlar. Bu durumun ilk belirtilerini takım arkadaşı ile operasyon için girdiği binada görürüz. Diğer asker masum sivilleri vahşi birer “böcek” olarak görürken Stripe ise karşısında sadece korkmuş bir insan görür. Stripe’ın gördüğü bu sivil öldürmemesi sistem ile karşı karşıya geldiği ilk andır. Nitekim yanından korkup kaçarak uzaklaşan kişiyi takım arkadaşı hala bir “böcek” olarak gördüğü için vurarak öldürür. Takım arkadaşlarının masum insanları öldürdüğünü görür ve müdahale eder. Yanındaki arkadaşına “onları öldürüyorsun” dediğinde aldığı cevap “onlar böcek” olur. Diğer askerlerin zihinlerine teknolojik cihazlar ile müdahale edilerek kafaları karıştırılmıştır ve gerçek ile kurgulanan dünya arasındaki farkları göremezler.

Askerler operasyon için binada dolaşırken. Takım arkadaşı iki “böcek” görür (Black Mirror: Men Against Fire, 2016, 00:35:22). Öldürülmek üzere olan bu iki “böceği”, masum bir anne ve çocuk olarak gören Stripe, kendi takım arkadaşı ile çatışmaya girer ve yaralanır. Olay yerinden bu iki kişiyi kurtararak kaçırarak Stripe kan kaybından bayılır. Stripe’ı, kaçırdığı kişi olan Catarina yerin altında tıpkı birer böcek gibi kalmak zorunda oldukları mekana getirir. Catarina, beyinlerinde implant taşımamalarına karşı, onları “böcek” olarak gören ve nefret duyan köylülerden şu şekilde bahseder “Hepsi nefret ediyor çünkü etmeleri söylenmiş. 10 yıl önce başladı, savaştan sonra. Önce görüntüleme programı, DNA kontrolleri, sonra kayıtlar ve acil durum önlemleri ve kısa zamanda herkes bize yaratık dedi. Pis yaratıklar. Her sestem, televizyondan, bilgisayardan, hasta olduğumuzu söylediler. Zayıf olduğumuzu, bunun kanımızda olduğunu. Kanımızın devam edemeyeceğini, bizim devam edemeyeceğimizi... Adım Catarina’ydı, o da Alec’ti şimdi sadece böceğiz” diyerek oğlunu işaret eder.

Stripe’ın takım arkadaşı Catarina ve oğlunun saklandığı yer altındaki mekana gelir ve her ikisini de silahı ile öldürür (Black Mirror: Men Against Fire, 2016, 00:46:16). Başına darbe alan Stripe bir hücrededir. Arquette yanına gelir ve onunla konuşur. “Sana bir özür borçluyuz mass sistemindeki hatayı fark etmedik” der ve Stripe’ın gözüne değen yeşil ışık hakkında bilgi verir. “Çiftlik evinde bulduğun alet, doktora bahsettiğin hani” der ve cebinden yeşil ışık çubuğunu çıkartarak “bu o mu” diye sorar ve konuşmasına devam eder; “Raiman’la arama yaptığımız eski bir binada bulduk. Görünüşe göre insansız hava aracımızın bazı parçalarıyla tersine mühendislik yapmışlar. Buradaki ışık bir kod iletiyor, virüs gibi bir şey. Mass’ine girip gizleniyor ve onu içeriden kapatmaya çalışıyor. Söyleyeyim sana o böcekler gittikçe düşündüğümüzden daha fazla zekileşiyorlar.” Stripe “bütün bunlar yalan... Böcekler aynı bizim gibi görünüyorlar” diye cevap vererek, sistemin yalanlar, aldatmacalar ve manipülasyonlar üzerine kurulduğunun farkında olduğunu belirtir. Arquette “elbette bizim gibi görünüyorlar tam da bu yüzden tehlikeliler. İnsanlar, biliyorsun o yüzden kendimize kötü şöhret sağlıyoruz ama gerçekten empatik bir türüz. Aslında gerçekten birbirimizi öldürmek istemiyoruz ki bu da iyi bir şey, ta ki geleceğin düşmanı yok etmeye bağlı hale gelinceye kadar. Okulda ne kadar tarih okudun bilmiyorum. Yıllarca önce 20. yüzyılın başlarından bahsediyorum... Çoğu asker silahını ateşlemezdi bile veya ateşleseler bile, düşmanların sadece kafalarının üstüne ateş alırlardı. Bunu bilerek yaparlardı. Birleşik Krallık Ordusu. Birinci Dünya Savaşı. Tugay komutanı elinde bir sopayla gezer ve ateş etmeleri için askerlerine vururdu hatta İkinci Dünya Savaşında, çatışma sırasında askerlerin sadece %15’i, 20’si tetiği çekmişti. Dünyanın kaderi mevzu bahis ve sadece %15’i ateş ediyor. Şimdi bu sana ne anlatıyor? Bana göre eğer ordu kendini

toparlasaydı o savaş çok daha erken bitebilirdi diyor. Bu yüzden adapte olduk. Daha iyi eğitimler daha iyi şartlanma. Sonra da Vietnam Savaşı geldi ve ateş etme yüzdesi 85 çıktı. Uçuşan bir sürü kurşun. Ama öldürme oranı hala düşüktü. Ayrıca öldürmeyi başaran adamlardan birçoğu kafayı kırmış olarak döndü. *Mass* gelene kadar da her şey hemen hemen bu şekilde devam etti.” İnsanların nasıl öldürmeye hevesli hale getirildikleri bu konuşmada görünür olur. Sistemin savaşlar ve çatışmalar ile ilgili en büyük sorunu vicdandır. Bu vicdan ve pişmanlığı ortadan kaldırmak için askerlerin duyarsızlaştırılarak nasıl birer ölüm makinesi haline dönüştükleri İkinci Dünya Savaşı ve Vietnam Savaşı’ndan örnekler verilerek ortaya çıkar. Sistem değerler üzerinden kendiyile uyumlu simülakrlar üretmiştir. İnsan da işlemselliğin sonucunda, tıpkı simülasyon evrenindeki diğer göstergeler gibi kendisinin ötesine geçerek hipergerçekliğe geçmektedir ve böylelikle sahte olan bütünsel gerçekliğe katılmaktadır. Sözüni ettiğimiz sekanslarda da geçtiği üzere ancak azınlık denilebilecek bir insan grubu bu sahte gerçekliğin farkına varabilmektedir.

Sahnenin devamında Arquette *Mass* sistemi hakkında ayrıntılı bilgiler vermeye devam eder. “*Mass*...Sadece gözleriyle alakalı değil ama. Diğer duyularınla da ilgileniyor. Feryatları duymuyorsun. Kan ve bok kokusu almıyorsun. Onlar insan. DNA’larındaki bokun miktarının ne kadar olduğuna dair bir fikrin var mı? Yüksek oranlı kanser. Kas distrofisi. MS.SLS. Normalin altında zeka düzeyi. Suç eğilimi. Cinsel sapkınlık. Bunların hepsi var. Tarama gösteriyor. Gelecek nesil için istediğin bu mu? İşini yaptığın için kendini kötü hissetme. Bunu köylüler yapmaz. Memleketimizdekiler de yapmaz. Onlar da *Mass* yok. *Mass* yapmanı sağlıyor. Sen...Soyunu koruyorsun. Bu da arkadaşım, bir onurdur.” “Onur” gibi kutsal sayılan ve yüceltilen duyguların ardındaki nefret söylemi bu sahnede açık bir şekilde görünür olur. Bu söylem fiziksel engellilere ve çeşitli hastalıklara sahip kişilere karşı sergilenen saldırgan tutumun yanı sıra, cinsel kimlik temelli, yabancılara duyulan öfke ve tepkilerin tamamını kapsayabilmektedir.

Arquette “gördüğün şeyi biz kontrol ederiz Stripe” diyerek *mass media* yani basın ve yayın organlarıyla insanların algısıyla nasıl oynandığını anlatmaya devam eder. Stripe’ın çiftlik evinde öldürdüğu “böceklerin” masum birer siviller olduğunu zihninde geri sardırarak tekrar gösterir. Gördüğu her şeyin sistem tarafından kontrol edildiğini anlayan Stripe “kahrolası gözlerimi ver bana” diyerek tepkisini dile getirir. Arquette farkındalık ile ortaya çıkan büyük problemi ortadan kaldırmak için Stripe’ önündeki seçenekleri sıralar. Bunlardan ilki *Mass* sisteminin sıfırlanmasını kabul etmesidir. Böylece Stripe’ın bu sahnede yaptıkları tüm konuşmalar dahil olmak üzere, geçirdiği birkaç güne ait tüm anılar silinecektir. Sisteme uymayıp kabul etmediği takdirde ikinci seçenek devreye girecektir ve Stripe tıpkı basın yayın organlarında sıkça bahsedilen egemen ideolojiye uymayan insanlar gibi hapsedilecektir. Dost olarak gösterilen *Mass* sistemi aslında bir düşmandır ve insanların uyutmaya yarayan bir uyuturucudur. Stripe *Mass* sistemini artık istemediğini söyler ve bölümün sonunda başlangıçta gördüğümüz yere geri döneriz. Evine geri dönen Stripe gerçekte harap olmuş bir yer ile karşı karşıyadır. Stripe’a görünen görüntülerdeki sıcak yuva temsili aşk ve umut teması üzerinden verilir. Teknolojinin ve medyanın insana neler sunacağı ile ilgili bir çok soru işaretini iğereren bölüm bu sahne ile sonlanır.

Sonuç

Günümüz çağında teknoloji, bilim alanında hızla ilerlemektedir. İnsanların bu hızlı gelişmelere ayak uydurma sürecinde etik ve ahlaki tartışmalar ortaya çıkmaktadır. Daimi olarak ilerleme gösteren teknolojik yapılar, farklı gerçeklik ortamlarında etkileşime giren bireylere yeni sorumluluklar yüklemektedir. İnsani değerlerden taviz vermeden yeni teknolojik platformlara uyum sağlama, kullanım becerisi kazanma, bu beceri doğrultusunda yeni teknolojiler üreterek uygulamak önem arz etmektedir.

Yeni teknolojik araçlar yeni tartışmaları beraberinde getirerek teknolojinin faydalarının yanı sıra başta tekelleşme olmak üzere zararlı yanlarının da üzerinde durulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Teknoloji, yararlı tarafı bir yana insan hayatına verebilecek olası zararları ile hayatımızın her alanını kuşatmakta ve şekillendirmektedir. Teknoloji üzerine yapılan tartışmalar bugün olduğu gibi gelecekte de daha fazla önem taşımaya ve önemli bir sorunsal olmaya devam edecektir.

Mass media bir başka ifadeyle basın ve yayın organları teknolojinin gelişimi sayesinde hayatımızdaki yeri gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Küçük bir köyden metropollere kadar, hayatımızın pek çok alanında medyanın etkilerini görmekteyiz. Medya hayata bakışımızı, değerlerimizi, önemli ya da sıradan olay ve durumları yorumlamamızı, anlamlandırmamızı ve değerlendirmelerimizi ve kısaca hayata bakış açımızı şekillendiren önemli bir iktidar aracıdır. Sermaye sahipleri kitle iletişim araçlarına sahip olarak tekellerinde bulundurmaları demokratik bilgi akışının eksik olduğu toplumlarda önemli sorunların ortaya çıkmasına yol açar. Bu sorunlar her şeyden önce kişisel arzu ve isteklerin kitle iletişim araçlarının sosyal alanı olarak belirginleşmesine yol açmaktadır. Çoğulcu bir anlayışın tersine totaliter rejimlerde sık sık görünen ve egemen gücün iktidarının devam etmesini öncelik haline getiren tek bir bakış açısı, iktidarın çıkarları dahilinde bağlı olunan değerlerin sürdürülmesi esas alınmaktadır. Demokratik ve çoğulcu bir ortamda, kişisel çıkarların ön planda olduğu bir anlayış yerine kolektif ve ortak aklın öncelik olduğu bir anlayış aracılığıyla tabandan tavana yayılmakta ve iktidar odaklarına olumlu anlamda etki etmektedir.

Black Mirror: Men Againsts Fire'da yer alan simülasyon evreninde, karakterlerin simülakra dönüşüm sürecini tartışmaya açarak, gündelik yaşamının içinde kimlik edinme sorunsalı ve özgürlük, mutluluk, arzu gibi yaşamı anlamlandıran kavramların değişimini etkileyen temel bir mesele olarak öne çıkar. Dizinin bu bölümünde de vurgulandığı üzere bireyler simülasyon evreninde varlığını sürdürebilmek için kendini sistemin gereksinimlerine uygun hale getirerek bu değişimin çoğu zaman farkında olamamaktadır. Sistem, kod temelinde göstergelerin yapısını değiştirmeksizin üretmek istediği ideolojiyi işleyerek böylece kendini tekrar üretirken, bireylere sanki her şey üretim düzeninde ve gerçeklik ilkesi hala geçerliymiş gibi sunulmaktadır. Bu dinamiği mümkün kılan şey, simülasyon üretmek dışında hiçbir görevi olmayan kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçları, hızlı bir biçimde tekrarlanan içerikler yoluyla ürettikleri anlam çeşitliliği ile simülasyonun inşasına katkıda bulunurken, insanları sisteme uyumlu bireyler haline getirir. *Men Againsts Fire*'da da görüldüğü üzere karakterler birer simülakra dönüşmüşlerdir. Böylelikle sistemin ürettiği hipergerçekliğin dışında gerçek bir iletişim ve enformasyon sürecinden bahsetmek mümkün olamamaktadır.

Demokratik ve çoğulcu bir ortamdan uzakta bir anlayış belirleyen toplumlarda kitle iletişim araçları, her daim "öteki" yaratarak iktidarın medyada konumlanmasına hizmet eder. Simge ve sembollerin kullanımı her zaman eylemsel olmasa da fikirsel düzeyde bir katılımının önünü açmaktadır. Medya aracılığıyla maruz kalınan girdilerin yoğunluğu bireyin kendi benliğini ortaya koymasını zorlaştırmaktadır. Bireyin manipüle edilmiş enformasyon bombalarına maruz kalması kendi bilişsel süreçlerini kullanmasını engellemekle birlikte bu taraflı bilgileri kendi benliği ile içselleştirerek benimsemesine sebep olmaktadır. Demokrasiye dayalı anlayışın çoğunluğun otoritesini temsil etmeyi var saydığından, medyada dolaşıma giren dil çoğunluğa hitap edecek biçimde tasarlanmaktadır. Bu durum en kolay şekilde ortak inançlara dokunarak gerçekleştirilir. Bu inançlar psikolojik ve sosyal değerler ile bağlantılı olarak sunulmaktadır. Çoğunluğa yönelik kullanılan değerler bireyin kendi seçimi gibi sunulduğundan yapay bir özgürlük algısı yaratılmaktadır. İşaretlenen değerlere dahil olduğuna ikna olan birey, çoğunluğa uyma davranışı geliştirmeye açık hale gelmektedir. Böylece birbirine karışmayan

homojen gruplar ve topluluklar içerisinde yapay olarak oluşturulmuş sınırların dışına çıkılmasının zorlaştığı bir anlayış egemen medya güçleri sayesinde oluşturulmaktadır.

Black Mirror: Men Against Fire teknolojinin son hali olan sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik teknolojileri ile insan algısı ile nasıl oynanabileceğini açıkça ortaya çıkarmaktadır. Kendimize ait sandığımız fikirlerin bile ne kadarının bize ait olduğu sorusu temel sorunsalı oluşturur. Bölümde başkalarının fikirleri üzerinden hayatımızı idame ettirmemiz ve dolaşımdaki dilin çoğulcu bir anlayıştan uzak iktidarın dili haline gelmesi gibi önemli temaların altı çizilmektedir. Bu durumla beraber nefret söyleminin onur ve kahramanlık imgesi ile yer değiştirerek, dolaşıma girdiği, teknolojik ilerlemenin ahlaki yükümlülükleri de beraberinde getirdiği vurgulanmaktadır.

Kaynakça

- Azuma, R. (1997). *A survey of augmented reality. Presence-Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355- 385. Erişim adresi: <https://www.cs.unc.edu/~azuma/ARpresence.pdf>
- Baudrillard, J. (2015). *İlahi Sol*. (Çev. O. Adanır). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2016a). *Simgesel Değiş Tokuş ve Ölüm*. (Çev. O. Adanır). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Baudrillard, J. (2016b) *Simülakrlar ve Simülasyon*. (Çev. O. Adanır). Ankara: Doğubatu Yayınları.
- Baudrillard, J. (2017a). *Tüketim Toplumu*. (Çev. N. Tatal, F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2017b). *Sessiz Yığınların Gölgesinde Toplumsalın Sonu*. (Çev. O. Adanır). Ankara: Doğubatu Yayınları.
- Baudrillard, J. (2019). *Kusursuz Cinayet*. (Çev. N. Sevil). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2020). *Nesneler Sistemi*. (Çev. O. Adanır, A. Favaro). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2013). *Ayın karanlık yüzü: Yeni medya ve Etik*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Boeldt, D., McMahon, E., McFaul, M. ve Greenleaf, W. (2019). Using Virtual Reality Exposure Therapy to Enhance Treatment of Anxiety Disorders: Identifying Areas of Clinical Adoption and Potential Obstacles. *Frontiers in psychiatry*, 10, 773. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00773>
- Bronack, S.C. (2011). The role of immersive media in online education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 113–117. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07377363.2011.583186?needAccess=true>
- Craig, A. B., Sherman, R. W. (2003). *Understanding virtual reality*, California, USA: Elsevier Science.
- Çavaş, B., Çavaş, P. H., Can, B. T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology Dergisi*, 3(4), 100-116. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v3i4/3415.pdf>
- Feiner, S. K. (2002). Augmented reality: A new way of seeing. *Scientific American*, 286(4), 48-55. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Augmented-reality%3A-a-new-way-of-seeing.-Feiner/9eeec18831498e149b1240a04f7b9bcf6cda264>
- Emmelkamp, P. M. (2005). Technological innovations in clinical assessment and psychotherapy. *Psychotherapy and psychosomatics*, 74(6), 336-343.
- Erbaş, Ç., ve Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google glass örneği, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 8-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231319>
- Gelernter, D. (1992), *Mirror Worlds: The Day Software Puts the Universe In a Shoebox ... How It Will Happen and What It Will Mean?*, Oxford University Press, New York.

- Gonzato, J. C., Arcila, T., & Crespin, B. (2008). Virtual objects on real oceans. In GRAPHICON'2008 (pp. 49-54). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/29603925_Virtual_Objects_on_Real_Oceans
- Kipper, G. ve Rampolla, J., (2013). *Augmented reality: An emerging technologies guide to AR*. Waltham: Syngress.
- Krevelen, D. W. F. V., Poelman, R. (2010). A Survey of Augmented Reality Technologies, Applications and Limitations. *The International Journal of Virtual Reality*, 9(2), 1–20. Erişim adresi: <https://ijvr.eu/article/view/2767>
- Lasswell, H. (1948). *The Structure and Functions of Communication*. W.Schramm (ed.). Mass Communication içinde. Urbana: University of Illinois Pres, 117-130.
- Marshall, S. L. A. (1947). *Men against fire; the problem of battle command in future war*. Oxford, England: The Infantry Journal Press.
- McQuail, D. (1983). *Mass communication theory*. Ca: Sage.
- Milgram, P., Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information Systems*, 77(12), 1321-1329. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/231514051_A_Taxonomy_of_Mixed_Reality_Visual_Displays
- Özarslan, Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile Zenginleştirilmesi. 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011), Fırat Üniversitesi, Elazığ, 726-730, 22-24. Erişim adresi: https://www.academia.edu/1060141/OGRENEN_ICERIK_ETKILESIMININ_GENISLETILMI_S_GERCEKLIK_ILE_ZENGINLESTIRILMESI
- Piemental, K. ve Teixeira, K. (1995). *Virtual reality: Through the new looking glass*. New York: Intel/McGraw-Hill Press.
- Schramm, W. (1973). *Men, messages and media*. NY: Harper and Row.
- Riva G. (2005). Virtual reality in psychotherapy: review. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 8(3), 220–240. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.220>
- Smelser, N. J., Baltes, P. B. (2001). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- Ünal, F. C. (2013). *Artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımıyla mimarlık rehberi; eindhoven kenti üzerinden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Vorster, J. M. (2002). Racism, xenophobia and human rights. *The Ecumenical Review*, 54(3), 296–312. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1758-6623.2002.tb00155.x>

48. Sinemada alternatif bir bağımlı örneği: *Her Şeyim Satılık* filmi**Arzu KARASAÇ GEZEN¹**

APA: Karasaç Gezen, A. (2023). Sinemada alternatif bir bağımlı örneği: *Her Şeyim Satılık* filmi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 832-841. DOI: 10.29000/rumelide.1379231.

Öz

Toplumla karşılıklı bir etkileşim içinde olan sinema, toplumsal gerçekleri yansıtabilme ve etkileyebilme potansiyeline sahiptir. Bu anlamda sinemada toplumsal sorunların ele alınması, toplumun dikkatinin bu konulara çekilmesi ve farkındalık yaratılması sıklıkla rastlanan bir durumdur. Toplumsal bir sorun olan bağımlılık da sinemada ele alınan konular arasında yer almaktadır. Bağımlılığın sinemada sunumuna bakıldığında ağırlıklı olarak “suç”, “hastalık”, “kaçı olmayan durum” temalarının öne çıktığı; bağımlı kişilerin ise “düşük benlik saygısına sahip, zayıf”, “çaresiz” kişiler veya “kurban” rolünde resmedildiği görülmektedir. Sinemada, bağımlı kişiye ve bağımlılığa katı toplumsal parametrelerle yaklaşılarak ahlaklaştırma ve marjinalleştirme ekseninde bir anlatının varlığından söz etmek mümkündür. Toplumda bağımlılığa yönelik bakış açılarının oluşmasında medyanın önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle medyada yer alan bağımlılıkla ilgili içerikler ve bunların nasıl sunulduğu, konuya yönelik toplumsal algının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bu çalışma, bağımlılığın sinemada nasıl sunulduğuna odaklanmıştır. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak alkol bağımlılığını konu alan *Her Şeyim Satılık* (Dan Rush/2011) filmi analiz edilmiştir. Bağımlılığın sinemada ihmal edildiği düşünülen nüks (yinelene) aşamasını konu alması filmin seçiminde belirleyici olmuştur. Çalışmada ideolojik film eleştirisi tekniği kullanılmış ve “konu, tema, anlatı yapısı, karakterler, ikonografi ve müzik” kategorileri çerçevesinde film çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda filmin iyileşme sürecine yönelik umut vaat eden bir anlatıya sahip olduğu görülmüştür. Bu anlatıda bağımlı bireyin, üstün yeteneklere ve erdemlere sahip olması gerekmediği, kendi kendine madde kullanımını bırakabileceği, kendini başarısız hissetmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönleriyle filmin anlatısı konuyla ilgili popüler film anlatısından uzaklaşmaktadır.

Anahtar kelimeler: Bağımlılık, Madde Bağımlılığı, Sinema, Medya, Sağlık İletişimi

An example of an alternative addiction in cinema: The movie *Everything Must Go***Abstract**

Cinema, which is in mutual interaction with society, has the potential to reflect and influence social realities. In this sense, it is a common situation to deal with social problems in cinema, to draw the attention of the society to these issues and to raise awareness. Addiction, which is a social problem, is also among the topics discussed in the cinema. When we look at the representation of addiction in cinema, the themes of "crime", "illness", "inevitable situation" come to the fore; On the other hand, it is seen that addicted people are portrayed as "low self-esteem, weak", "helpless" people or "victim". It is possible to talk about the existence of a narrative in the axis of moralization and marginalization

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü (Bolu, Türkiye), arzu.karasac@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7704-9070 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379231]

by approaching the addicted person and addiction with strict social parameters in cinema. The media has an important role in the formation of perspectives on addiction in society. For this reason, the content related to addiction in the media and how they are presented are effective in shaping the social perception of the subject. This study focused on how addiction is represented in cinema. In the study, the movie *Everything Must Go* (Dan Rush/2011), which is about alcohol addiction, was analyzed using the purposive sampling method. The fact that his addiction is about the relapse stage, which is thought to be neglected in the cinema, has been decisive in the selection of the film. In the study, the ideological film criticism technique was used and the film was analyzed within the framework of the "subject, theme, narrative structure, characters, iconography and music" categories. As a result of the study, it was seen that the film has a promising narrative for the healing process. In this narrative, it is emphasized that the individual does not need to have superior abilities and virtues, that he should leave it to herself/himself and not feel unsuccessful. With these aspects, the narrative of the movie moves away from the popular movie narrative on the subject.

Keywords: Addiction, Drug Addiction, Cinema, Media, Health Communication

1. Giriş

Madde bağımlılığı, geçmişten günümüze dek önemli bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir. Geçtiğimiz yüzyılda bilim – bilhassa nörobilim ve davranış bilimleri – alanında yaşanan gelişmeler madde kullanımına yönelik bakış açısının değişimine önemli katkılar sunmuştur. Ancak toplumun büyük bir kesimi tarafından madde bağımlılığı, bireyin kişilik özellikleri, sosyo-ekonomik koşulları ile ilişkilendirilmekte ve adalet sistemi içerisinde suç-ceza mekanizmaları ile çözülecek bir sorun olarak görülmektedir. Bilimsel çalışmalar ise madde bağımlılığını toplumsal bir sorun olarak görmekte ve bağımlılığı önemli bir sağlık sorunu olarak da ele almaya vurgu yapmaktadır (Leshner'den akt. Evren, 1997:35).

Tüm dünyada ve Türkiye'de kullanıcı ve bağımlı sayısının giderek artması, konuyla ilgili yapılan tartışmalarda, medyanın bu artışta etkili olabileceğine yönelik görüşlerin gündeme gelmesine neden olmuştur (Ögel, 2010, s. 191). Balseven vd. (2002, s. 91-93) bağımlılıkla ilgili toplumsal söylemin şekillenmesinde ve görsel idollerin oluşmasında medyanın belirleyici olduğunu söylemektedirler. Pek çok konuda olduğu gibi madde bağımlılığı konusunda da medya, bireyler için önemli bir enformasyon kaynağı durumundadır. Diğer yandan konuya medya açısından bakıldığında ise bağımlılık her zaman haber değeri yüksek, ilgi çeken bir konu olmuştur. Madde bağımlılığı ve medya konulu çalışmalar incelendiğinde; bağımlılık konusunun çok genel olarak ifade edilecek olursa iki temel düzlemde ele alındığı görülmektedir. Bunlardan ilki bireysel düzlemdir ve bu düzlemde bireyin yaşadıkları onun kişisel ve ahlaki özellikleri, aile yapısı, arkadaş çevresi, vb. ile ilişkilendirilmekte, yaşam ve ölüm arasında bir sonuca bağlanmaktadır. Konunun toplumsal düzlemde ele alınışına baktığımızda ise madde bağımlılığının daha çok adli boyutuyla madde-suç, madde- şiddet, vb. çerçevelerle sunulduğu dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili çalışmaların yazılı basın üzerinde yoğunlaştığı, sinema veya farklı medya içeriklerine yönelik fazla çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmada alandaki bu boşluğa katkı sunmak amacıyla sinemada madde bağımlılığının nasıl sunulduğunu araştırılmaktadır. Bu kapsamda alkol bağımlılığını ve onun nüks aşamasını konu alan *Her Şeyim Satılık* (2011/Everything Must Go/ Dan Rush) filmi ele alınmaktadır. Film, alkol bağımlılığının sinemada ihmal edilegelmiş önemli bir aşaması olan nüks aşaması üzerine yoğunlaştığı için seçilmiştir. Diğer taraftan film, iyileşmeyi romantik aşktan ve aile kurumundan bağımsız şekilde ele alması bakımından da diğer alkolizm konulu popüler

filmlerden farklılaşmaktadır. Film amaçsal örneklem yöntemiyle seçilmiştir ve ideolojik eleştiri yöntemine göre çözümlenmiştir.

2. Bağımlılık üzerine

Madde bağımlılığının tarihçesini inceleyen çalışmalara bakıldığında, bağımlılığın toplumsal boyutunun uzunca bir süre göz ardı edildiği söylenebilir. 1960'lı yıllarda Amerika'da gerek ülkelerine opioid bağımlısı olarak dönen Vietnam gazileri gerekse Amerika'nın yanı sıra Batı Avrupa'da da yaygın olan "çiçek çocuklar" olarak da bilinen Hippi Akımı ile birlikte özellikle gençler arasında madde bağımlılığının yaygınlaşması, 1970'lerden itibaren konunun önemli bir toplumsal problem ve halk sağlığı sorunu olarak ele alınmasında etkili olmuştur (Uzbay, 2009, s. 7-8).²

Madde bağımlılığı, "ilaç niteliğine sahip bir maddenin beyni etkilemesinden kaynaklanan, maddenin keyif verici etkilerini duyumsamak veya yokluğundan kaynaklanan huzursuzluktan sakınmak için, devamlı veya periyodik olarak madde alma arzusu ve bazı davranış bozukluklarıyla karakterize bir beyin hastalığı" olarak tanımlanmaktadır (Uzbay, 2009, s.10). Uzun süreli madde kullanımı, kişi madde kullanımını bıraktıktan sonra bile beynin yapısında ve fonksiyonlarında değişikliklere yol açmaktadır. Ancak bu aşamaya gelene dek hastalığın içinde geliştiği toplumsal ve kültürel bağlamı da göz ardı etmemek gerekmektedir. Madde bağımlılığı, akut olarak ortaya çıkan ve tedavi edilerek geçebilecek bir hastalık olarak değil diyabet, hipertansiyon gibi kronik, tekrarlayabilen bir hastalık olarak görülmektedir (Evren, 1997, s. 1-4). Bağımlılığı bir "hastalık"³, bağımlıyı ise "beyni maddeler tarafından değişikliğe uğratılmış birey" olarak görmek; konuya yönelik geliştirilecek stratejilerin ve eylemlerin de rotasını belirleyecektir. Bu kavrayış uzun vadede olsa bile toplumun bağımlılara yönelik bakışı üzerinde de etkili olabilecektir.

Literatürde bağımlılık yapıcı maddelerin kullanım sebeplerine bakıldığında; haz almadan zayıf benlik saygısına, sevgi eksikliğinden aile içi şiddete, ekonomik sorunlardan gelecek kaygısına dek uzanan pek çok nedenden söz edildiği görülmektedir. Kullanım nedenlerinin oldukça geniş bir yelpazeye yayılmasına paralel, madde kullanan kişilerin profiline bakıldığında da benzer bir biçimde toplumun, farklı kesimlerinden, farklı sosyo-ekonomik statülerden, farklı demografik özelliklerden oldukları dikkat çekmektedir (Ögel, 2010, s. 3). Bu durum ise madde bağımlılığını ve bağımlılığa yaklaşımı daha karmaşık hale getirmektedir.

Biyolojik, psikolojik, sosyal bileşenleri olan madde bağımlılığı sadece bağımlı olan bireyi değil onun ailesini, yakın çevresini ve toplumun genelini de ilgilendiren ve etkileyen; ekonomik, adli, sosyal, sağlık boyutları olan toplumsal bir sorundur (Karasaç Gezen, 2018, s. 468). Bu nedenlerden dolayı da madde bağımlılığı günümüzde halen dünyanın en önemli sorunlarından biri olma özelliğini sürdürmektedir. Her yıl madde kullanan kişi sayısında artış gözlenmektedir. Dünya Uyuşturucu Raporu da bu durumu gözler önüne sermektedir. Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi (United Nations Office on Drugs and Crime - UNODC) tarafından hazırlanan 2021 Dünya Uyuşturucu Raporu'na göre yaklaşık yarım milyon insan bu yıl içinde uyuşturucu kullanımına bağlı olarak yaşamını yitirmiştir. 2010 yılına oranla uyuşturucu kullanan kişi sayısı %22 artarak, 2020 yılı içerisinde yaklaşık 275 milyon kişiye ulaşmıştır. 2030 yılında dünya genelinde uyuşturucu kullanan kişi sayısının %11 ile %40 civarında artacağı tahmin edilmektedir (UNDOC, 2021, s. 3). Madde bağımlılığının toplumlarda görülme sıklığının arttığı ve kullanım yaşının giderek düştüğü de yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır (TBMM, 2008, s. 15).

² Madde bağımlılığının daha detaylı tarihçesi için bkz. Uzbay (2009:5-15).

³ Madde bağımlılığının bir hastalık olarak ele alınmasına yönelik daha detaylı bir okuma için bkz. Evren, 1997)

Bu soruna yönelik olarak hem uluslararası hem de ulusal düzeyde stratejiler ve eylem planları oluşturulmaktadır. Türkiye’de de bu soruna yönelik çalışmaların daha koordineli bir biçimde yürütülmesi amacıyla yeni bir yapılanmaya gidilerek 2014 yılında “Uyuşturucu ile Mücadele Yüksek Kurulu” oluşturulmuş ve ardından 2015 yılında ilk olarak “Uyuşturucu ile Mücadele Acil Eylem Planı ve Uyuşturucuyla Mücadele Strateji Belgesi” konuyla ilgili tarafların katılımıyla hazırlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, 2018).

3.Sinemada bağımlılık

Gerçekçi anlatıda metin, toplumdaki egemen anlamlara, toplumun uzlaşya vardığı düz anlamlara dayanır. Anlatıda önce denge sağlanır ardından bu denge bozulur ancak en sonunda denge yeniden kurularak anlatı sonlanır (İnal, 2010). Diehl (2015) “Wasted: Performing Addiction in America” adlı eserinde, gerçekçi sinema geleneğinde bağımlılığın genellikle, nasıl ortaya çıktığını tanımlayan, bağımlılığın kişinin kendisinin ve yakınlarının hayatını nasıl etkilediği ve bağımlı kişinin neden ayık kalmayı seçmesi gerektiği üzerine kurulu, ayıklık ve ölüm arasında kurulan bir anlatıya sahip olduğunu belirtmektedir. O’na göre bu anlatı içerisinde bağımlılık, bazen statükoyu bozan bir şey, bir “suç” olarak sunulmaktadır. Bu suçun “sorumluluğu” ise kimi zaman bireyin omuzlarına kimi zaman ise ailesine ve arkadaşlarına yüklenmektedir. Bu suç bazen de yüksek stresli bir işten, boşanmış bir aile hayatının yarattığı duygusal sorunlara kadar pek çok şeyi içeren “çevresel faktörlere” atfedilmektedir. Bazı faktörler de - annenin ölümü, eşin terk etmesi, vb.-bağımlılığı şiddetlendiren kilit unsurlar olarak sunulmaktadır. Suç temasının dışında bağımlılık, bazen bir “hastalık”, veya “genetik yatkınlık” olarak bazen de “düşük benlik saygısı ile başa çıkmanın bir yolu” olarak sunulmaktadır. Kişi ve deneyimi bir takım toplumsal katı parametreler (doğru- yanlış, ahlaki- ahlaksız, vb.) içinde değerlendirilmekte, kişiye yönelik bir suçlama ve yargılama söz konusu olmaktadır. Sonuçta bağımlı kişi veya bağımlılığın kendisine yönelik bir ahlakleştirme veya marjinalleştirme söz konusudur (155-173).

Sulkunen (2007, s. 544) farklı bağımlılık türlerinin filmlerdeki temsillerini incelediği çalışmasında, bağımlılığa yönelik toplumdaki baskın görüşün irade eksikliği ve kontrol kaybı olduğunu belirterek, bu durumun modern toplumlarda bireysel özdenetim beklentileriyle bağlantılı olduğunu söylemektedir. Sulkunen bunu, Jeremy Bentham’ın Panoptikon’u gibi bireylerin kendilerini ve başkalarını görünmez bir biçimde gözetlemelerinin ve arzularını kısıtlamak için kendi iradelerini kullanmalarının beklendiği modern toplumsal kontrol ahlakının bir yansıması olarak yorumlamaktadır.

Madde kullanımı sinemada çoğu zaman yıkıcı sonuçların ve karakterlerin bozulmasının bir nedeni veya kahramanca bir kendini kurtarma örneği olarak temsil edilmektedir. Bağımlılık, sınırları aşan deneyimler olarak resmedilmektedir. Alkolizmi konu alan filmlerde alkolikler çoğunlukla, iradesi bozulmuş ve içki içme arzusuyla hareket eden kişiler olarak sunulmaktadır. Bu eksiklik ise öznenin kusurlu olarak görünmesine neden olmaktadır. Alkolizmde iyileşmenin anahtarı ya kahramanlara bilgi, beceri, deneyim gibi özel yetkinlikler atfedilip kişisel kararlılığa ya da diğerlerinden gelen yardımlara bağlanmaktadır (Sulkunen, 2007, s. 549). Bu filmlerde karakterler irade güçlerini kaybedip ardından yeniden kazanarak dönüşüm geçirmektedirler.

Hersey (2005, s. 467) Amerikan filmlerinde ve televizyon programlarında bağımlılıktan kurtulan karakterlerin, tedavi merkezlerinin ve iyileşme deneyimlerinin giderek daha çok yer aldığını ve bunun izleyicilerde bağımlılığa yönelik kültürel bir anlayışın oluşmasına yardımcı olacağını söylemektedir. Hirschman (1992, s. 428) da, filmlerde uyuşturucu kullanımını incelediği çalışmasında, "bağımlılığa odaklanan sinema filmlerinin, bağımlılık hakkındaki kültürel bilginin iletilmesi için öğretici, semiyotik

açından zengin metinler olarak hizmet edebileceğini" söylemektedir. Wedding (2000, s. 3) de filmlerin, bireysel ve toplumsal değerleri, tutumları, davranışları yansıttığı gibi aynı zamanda onları şekillendirdiğini de ifade etmektedir. Filmler, izleyicilerin bağımlılığa yönelik algılarını ve inançlarını anında değiştirme gücüne sahip değildirler. Ancak bağımlılıkla ilgili öğrenme sürecinin bir parçası olarak sinema perdesi, bağımlıların filmdeki benzerlerinin yardım aldığını görebilecekleri birkaç yerden biri olabilir (Hersey, 2005, s. 467).

Denzin (1991), 1940'ların ortası ile 1960'ların başını Hollywood'da alkolizm filmlerinin "klasik" dönemi olarak adlandırmaktadır (aktaran Hersey, 2005, s. 471). Bu tarih aralığı aynı zamanda sinemada toplumsal gerçekçilik akımının zirveye ulaştığı bir dönemi ifade etmektedir. 1970'ler boyunca Hollywood'da madde bağımlılığının sinemada daha az yer aldığı belirtilmektedir. Hersey (2005), 1980'lerden bu yana Hollywood filmlerinde bağımlıların ve bağımlılığın nasıl temsil edildiğini incelediği çalışmasında, klasik döneme ait filmler ile çalışmanın tarih aralığına denk düşen filmleri karşılaştırmaktadır. Yeni olarak ifade edilebilecek filmlerde de bağımlılığın temsilinde "dibe vurma" ve "yardım arayışları" temalarının varlığını sürdürdüğünü belirtmektedir. Ayrıca klasik döneme ait filmlerde olduğu gibi yeni filmlerde de tedavi arayışına giren ve iyileşen bağımlıların beyaz ve toplumun üst-orta sınıfında yer alan kişiler olmaya devam ettiğini söylemektedir. 20. yüzyılın ilk yarısı ile 1970'ler ve 1980'lerdeki Amerikan sinemasında alkolizm genellikle yazarlık, oyunculuk gibi yaratıcılık gerektiren meslekler ile ilişkilendirilirken, 1980'lerin sonlarına doğru bağımlılığın ve bağımlıların tasvirinin Amerikan toplumunun diğer kesimlerini de kapsayacak şekilde çeşitlendiği belirtilmektedir. Ayrıca Hersey, son dönemlerdeki filmlerde bağımlılığın ahlaki bir sorun klişesine dayalı olmaktan ziyade bir hastalık olarak sunulduğu ifade etmektedir (473-477).

Popüler sinema içerisinde alkol bağımlısı kişiler anlatı içerisinde marjinalleştirilerek konumlandırılmaktadır. Ancak *Erkek Severse When a Man Loves a Woman*/Luis Mandoki/1994), *28 Gün* (*28 Days*/Betty Thomas/ 2000), *Sevgi Yetmediğinde* (*When Love is not Enough*/John Keth Harrison/2010) gibi alkol bağımlısı karakteri merkeze alan filmler de bulunmaktadır. Bu filmlerde alkol kullanımı haricinde olağanüstü derecede iyi olan bir karakterin alkol kullanımıyla birlikte hayatının alt üst olmaya başlaması ve sonunda bağımlı kişinin her şeyini kaybederek dibe vurması söz konusudur. Filmlerde alkoliklerin, son bir çaresizlik noktasına ulaştığı ve bu noktada değişmeye istekli hale geldiği görülmektedir. Daha sonra iyileşme sürecine giren bağımlılar ya evliliklerini/ilişkilerini kurtarmakta ya da yeni ve sağlıklı bir ilişkiye başlamaktadır.

Alkolizmi konu alan filmlerde çoğunlukla, kendi istekleri ile tedavi olmaya karar veren karakterlerin ve ailelerinin bu süreçte yaşadıklarına odaklanılmakta ve sonunda karakterlerin başarılarına vurgu yapılmaktadır. Söz konusu filmlerde karakterlerin sadece birkaç nüks aşaması yaşayarak tedaviye geri dönmektedir. Ancak izleyicide bu karakterlere yönelik bir anomali olduğu izlenimi yaratılmaktadır (Hersey, 2005, s. 484). Oysaki bağımlılık ve tedavisi nüksleri içeren bir süreçtir ve bu sürecin anlaşılması tedavinin başarısında da etkili olmaktadır (Kalyoncu vd., 2001). Alkol bağımlılığıyla mücadelede en önemli alanlardan biri olan nüks sürecine girme ve nüks sürecinden çıkma konusunda popüler bir filmin öne çıkmadığı görülmektedir. Bu durum çalışmanın örnekleminin de seçilme nedenini oluşturmaktadır.

4. Filmin ideolojik eleştirisine ilişkin bulgular

Her Şeyim Satılık (*Everything Must Go*) 2011 yılında Dan Rush tarafından yönetilen, senaryosu Raymond Carver'ın *Why Don't We Dance?* adlı öyküsünden uyarlanan başrolünü Will Ferrell'in oynadığı bir Amerikan filmidir. Film, basın tanıtımında mizah-drama türüyle tanımlanmıştır. Merkez

karakteri bir alkol bağımlısı olan film, bir nüksetme öyküsü olması bakımından diğer alkol bağımlılığı konulu filmlerden farklılaşmaktadır.

4.1.Çalışmanın amacı ve yöntemi

Bu çalışma 2011 Amerikan yapımı *Her Şeyim Satılık (Everything Must Go/ Dan Rush)* filmini çözümleyerek, alkol bağımlılığı açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Film amaçsal örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Amaçsal örnekleme “belirli kişiler veya faaliyetler, özellikle sorularınız ve hedeflerinizle ilgili olan ve diğer seçeneklerden elde edilemeyen bilgileri sağlamak için bilinçli olarak seçilir” (Maxwell, 2013, s. 99). Örnekleme olarak seçilen film, ideolojik eleştiriyi yöntemine göre çözümlenmiştir. İdeolojik film eleştirisi, filmleri toplumun ve üretildiği dönemin bir yansıması olarak inceler. Bu nedenle sosyo-ekonomik temellerle olan altyapı ilişkilerinin bir üstyapı ürünü olarak filmleri ideolojik olarak nasıl belirlediği araştırılmaktadır (Özden, 2014, s. 166-167). Çözümlemede “konu, tema, anlatı yapısı, karakterler, ikonografi ve görüntü yönetimi” ele alınmıştır.

4.2.Filmin kısa öyküsü

Film; orta yaşlı alkolik Nicholas Halsey’in 16 yıldır çalıştığı işten kovulmasını takip eden bir haftada yaşadıklarını anlatır. Karısı Nick’i terketmiş, evlerinin kilitlerini değiştirerek eşyalarını bahçeye çıkarmış, banka hesaplarını ve telefon hattını kapatmıştır. Altı aydır ayık olan Nick’in bir iş seyahati sırasında tekrar içki içtiğini ve bir kadın çalışan tarafından tacizle suçlandığı için işini ve evliliğini kaybettiğini öğreniriz. Nick sonraki iki günü evinin bahçesinde eşyalarıyla birlikte içki içerek geçirir. Komşuların şikayeti üzerine oraya gelen aynı zamanda Nick’in destekçisi olan polis arkadaşı Frank, bahçede eşya bulundurmasının yasalara aykırı olduğunu ancak garaj satışı yaparsa beş gün süreyle orada kalabileceğini söyler. Parasız, telefonsuz, arabasız olan Nick’in bahçesinde geçirebileceği üç günü kalmıştır. Bunun üzerine mahallede bisikletiyle dolaşan Kenny adlı on iki yaşlarındaki bir çocukla işbirliği yaparak eşyalarını satışa çıkarır. Diğer taraftan sokağın karşısındaki eve yeni taşınmış olan ve kocasının New York’tan gelmesini bekleyen hamile Samantha ile de arkadaşlık kurar. Bütün bunları yaparken üzerindeki az miktarda parayla aralıksız içki içen Nick, eski eşyaların arasında lise yıllarından bir kız arkadaşının adresini bulup onu ziyarete gider. Duygusal bir yakınlık kurma beklentisinde olan Nick kibarca reddedilir. Eve döndüğünde içki alacak parası kalmadığı için yoksunluğa giren Nick’e Samantha yardımcı olur. Ertesi gün yoksunluk dönemini atlattığı olan Nick, iyi bir satış gününün ardından elindeki tüm eşyaları satar. Kutlamak için Kenny ve Samantha ile birlikte bir restorana gittiklerinde, tuvalette eski iş arkadaşı Gary’yi görür. Nick işten kovulduğu gün Gary’nin arabasının lastiğini patlatmıştır. Gary, Nick’i tacizle suçlayan kadının daha önceki işyerlerinde de başkalarına taciz iddiasıyla şantaj yaptığını açığa çıktığını, bu nedenle kadının işten kovulduğunu söyler. Nick haksız yere işten kovulmuştur. Gary arabasının lastiğini patlatmasaydı işe dönebileceğini söyleyerek elindeki içkiyi Nick’in yanına bırakıp gider. Tereddüt eden Nick içkiyi alıp içmeden Gary’ye geri verir. Nick ertesi gün destekçisi Frank’i karakolda ziyaret ettiği sırada tesadüfen karısının Frank’in evinde kaldığını öğrenir ve ilişkileri olduğunu düşünerek çok öfkelenir. Frank’in sadece karısına ve kendisine yardımcı olmak istediğini anlayınca sakinleşir. Karısı imzalaması için boşanma belgelerini, evin anahtarlarını ve bir miktar parayı kendisine göndermiştir. Geceyi evde geçiren Frank ertesi sabah belgeleri imzalar. Kendisi için çok değerli bazı eşyaları Kenny, Samantha ve diğer komşularına hediye eder. Vedalaşmaya gelen Samantha birkaç gün önce çektiği Nick’in fotoğrafını ona verir. Nick’in fotoğrafının altında “Henüz her şeyi kaybetmedin” yazmaktadır. Bu yazıyla birlikte film biter.

4.3.Konu, tema, olay örgüsü

Film Amerikan orta sınıf değerlerini, banliyö ilişkilerini ve arkadaşlığı konu edinmekle birlikte esasen bir nüks öyküsüdür. Alkolizm konulu “Erkek Severse, Sevgi Yetmediğinde, 28 Gün” gibi filmlerden farklı olarak dibe vurmakta olan bir alkoliğin iyileşme sürecini konu almaz. Tersine iyileşmesi iyi giden bir alkoliğin hastalığının nüksetmesini ve kısa süren bu durumdan iyileşme lehine çıkışını konu alır. Yine alkolizm konulu diğer popüler filmlerin aksine iyileşme olgusunu romantik bir ilişkinin kurtuluşu ya da kuruluşuyla ilişkilendirmez. Nick evliliğini kurtarmayı denese de, yeni bir romantik ilişki arayışına girse de çabaları sonuç vermez ve yalnız şekilde tekrar iyileşme sürecine girer. Anlatıdaki ana kadın karakter Samantha ile tamamen arkadaşlık ilişkisi içerisindedir. Dolayısıyla hem konu hem tema bakımından diğer popüler alkolizm konulu filmlerden farklılaştığını söylemek mümkündür. Bu farklılık olay örgüsü kuruluşunda da kendisini gösterir. Merkezdeki alkol bağımlısı karakterin alkol kullanımıyla ilgili yaşadığı büyük olumsuzluklar olay örgüsünde yer almaz. Filmin giriş kısmında Nick’in kovulma anında Nick’in geçmişte yaşadıklarını özet bir şekilde Gary’nin ağzından duyarız. 1998’de ve 2000’de alkol tedavisi yüzünden birer ay ücretli izin aldığı, 2001’de saldırıyla suçlandığını, 2003’te alkollü araba kullanmadan tutuklandığını ve 2005’te şirkete ait çöp kutusuna zarar verdiğini öğreniriz. Benzer şekilde iyileşme süreci iyi giderken Denver’a yaptığı bir iş gezisinde kutlama amacıyla Sharon adlı bir iş arkadaşıyla içtiğini ve gecenin kalanında yaşananları hatırlamadığını, Sharon taciz davası açınca da karısının kendisini terk ettiğini Nick’in ağzından duyarız. Dolayısıyla flashback yoluyla bile olsa alkolizmle ilgili bu majör olumsuzluklar olay örgüsünde yer almaz.

Olay örgüsü Nick’in işten çıkarıldığı gün otoparkta arabasında otururken başlar. Gary’nin biraz önce kendisiyle yaptığı konuşmayı flashbackle hatırlar. Bagajından bir içki çıkararak Nick tekrar içmeye başlar. Eve gelip karısının kendisini terk ettiğini öğrenmesiyle filmin giriş kısmı hızlıca kurulmuş olur. Gelişme kısmında temel merak unsuru Nick’in bundan sonra ne yapacağı olur. Telefonu ve parası olmadan başka bir ev bulması ve eşyalarını taşıması mümkün değildir, diğer taraftan içmeye devam etmektedir. Karısıyla barışıp barışamayacağı, karşı eve yeni taşınan Samantha ve Kenny ile arkadaşlıklarının nasıl ilerleyeceği diğer merak öğeleridir. Anlatı doruk noktasına yaklaşırken liseden arkadaşı Delilah’ı ziyareti bize yeni bir romantik ilişkiye başlayacağını ve bu ilişki sayesinde alkolü bırakacağını düşündürür ancak öyle olmaz. Delilah kendisini biraz toparladığında tekrar görüşebileceklerini söyleyerek onu reddeder. Eve dönerken içki alacak parası kalmayan Nick gece yoksunluğa girer. Ertesi sabah uyandığında kahve içmeye başlayan Nick’in tek başına içkiyi bırakmış olduğunu anlarız. Nick’in yüzleştiği bir sonraki zorluk, restoranın tuvaletinde Gary’nin söyledikleri olur. Gary, Nick’in haksız yere işten kovulduğunu, eğer arabasının lastiğini patlatmamış olsaydı işine geri dönebilecek olduğunu söyledikten sonra kasıtlı şekilde içki dolu bardağını Nick’in önüne bırakıp gider. İçki bardağını Gary’nin masasına götürüp geri veren Nick arkadaşları Samantha ve Kenny’nin yanına dönerek bu zorluğu atlattığını anlatır. Nick’in yüzleştiği son zorluk ertesi gün karısının kendisine gönderdiği boşanma belgelerini ve yüklü miktarda parayı aldığı zamandır. Artık karısıyla barışma umudu kalmamış olan Nick yüklü miktarda parayla içki dükkanının önünden geçerken duraklar. Anlatının doruk noktasını oluşturan bu sahne Nick’in dükkana girmeyip yoluna devam etmesiyle biter.

4.4.Karakterler

Film, olay örgüsünün kuruluşuyla olduğu kadar merkez karakter seçimleriyle de ana akım Hollywood filmlerinden ayrılır. Nick anlatıdaki çatışmaları üstün yetenekleri veya erdemleriyle çözen biri olarak sunulmaz. Benzer şekilde diğer alkolizm konulu popüler filmlerden de aile ve romantik aşkın karakterlerin hayatındaki yeri bakımından farklılaşır. Üzerinde durulması gereken noktalardan biri de

filmin toplumun normal tanımlarını sorgulayan bir sahne içermesidir. Nick'in yoksunluk geçirdiği gece Samantha ve Nick arasında şöyle bir diyalog geçer;

“Samantha-Yardıma ihtiyacın var.

Nick-Yardıma denedim.

Samantha-Belki doğru türde bir yardım değildi. Artık yeni ilaç tedavileri yeni terapi yöntemleri var.

Nick-İlaça ihtiyacım yok.

Samantha- Ama bu şekilde yaşayamazsın.

Nick-Neden?

Samantha- Çünkü bu normal değil.

Nick- Normal mi? Peki normal olan ne? Dışardaki mavi evde oturan Sammy miydi adı neydi, geçen ay karısı kafasına sıkıyordu çünkü kız ponpon kız olamamıştı. Yani evde bir başına yaşıyor. Eliot ve Kathy mi? Sana onların ne yaptığını bile söyleyemem. Sizlerden hiçbir farkım yok. Sadece evimde saklanmıyorum tamam mı?”

Bu sözlerin yanı sıra Nick'in film boyunca kendini hiç alkol bağımlısı olarak tanımlamadığını belirtmek önemlidir. Diğer alkolizm konulu filmlerde ana karakterin hastalığı inkar ettiği dönemlerin ardından hastalığını kabullendiği ve kendisini alkol bağımlısı olarak tanımladığı bir aşama gelmektedir. Ancak incelenen filmde Nick kendini hiçbir zaman alkol bağımlısı olarak tanımlamaz. Ancak bunu hastalığını inkar ettiği için yapmamaktadır. Çünkü Nick'in uzun süredir alkol bağımlılığı konusunda bir kendi kendine yardım grubuna gittiği, karısıyla orada tanıştığı, karısının içkiyi bırakmış bir alkol bağımlısı olduğu ve bir süredir iyileşmesinin iyi gittiği filmin ard öyküsünden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Nick alkol bağımlısı olduğunu biliyor ve kabulleniyor ancak başka bir insanın bu damga⁴ ile kendisi üstünde iktidar kurmasına izin vermiyordur. Dolayısıyla Nick'in düşük benlik değeri taşımadığını, diğer alkolizm konulu filmlerden önemli bir fark olarak vurgulamak gerekmektedir.

4.5. İkonografi, ses ve müzik

Görüntü yönetmeni Michael Barrett olan filmin müzikleri David Torn tarafından yapılmıştır. Film, yüksek değerli aydınlatma ve canlı renk kullanımına sahiptir. Yemyeşil bahçeler, havuzlar, gösterişli arabalar, bisiklete binen çocuklar ve bahçede oynanan baseball oyunları gibi Amerikan banliyö yaşantısının tüm ikonik unsurlarını içermektedir. Olay örgüsü başlığında belirtildiği gibi film alkolizmle ilgili olumsuzluklara olay örgüsünde yer vermediği için diğer alkolizm konulu filmlerden farklı olarak karanlık, bulanık, sarsıntılı flashback sahneleri içermemektedir. Nick'in alkol kullanımına ilişkin kötü deneyimleri diyalog yoluyla verilir. Bu anlamda filmin genel atmosferine karamsarlık değil umut hakimdir. Filmin müzik seçimleri de bu duyguyla uyumludur. Nitekim anlatı iyileşme yönünde -bir başka deyişle- umutla kapanmaktadır.

5. Sonuç

Alkol bağımlılığının popüler sinema içerisinde alternatif bir sunumunu ele alan bu çalışmada öncelikle bağımlılık üzerine bir literatür değerlendirmesi yapılmakta ardından popüler sinema içerisinde alkol

⁴ “Damga” kelime anlamı olarak yara izi, leke anlamına gelmektedir. “Goffman'a göre damga bir ilişki türüdür ve sabit bir nitelik değildir (Goffman, 2014). Goffman damgalamayı toplumun bir üyesi olan insanın herhangi bir özelliğinden dolayı yine toplum tarafından itibarının sarsılması olarak tanımlar ve bu bağlamda üç (3) farklı damga biçiminden söz eder; bunlar (1) bedeninin korkunçlukları, (2) zayıf irade, baskıya müstahak ya da doğal olmayan tutkular, sapkın ve katı inançlar, ahlaksız olarak bireysel karakter bozuklukları, (3) ırk, ulus ve din gibi etnolojik damgalar (Goffman, 2014: 33). Bu üç farklı durum bireylerin kimliklerini yansıtmakta veya toplumsal kimliklerini oluşturmaktadır.” Bkz. İletişim ansiklopedisi <http://yenimedya.info/2020/02/03/damga/>

bağımlılığının yeri irdelenmektedir. Popüler sinema içerisinde alkol bağımlısı kişilerin anlatı içerisinde marjinalleştirilerek konumlandırıldığı görülmektedir. Alkol bağımlılığıyla mücadelede en önemli alanlardan biri olan nüks yani yinelenme sürecinden çıkma konusunda ise popüler bir filmin öne çıkmadığı görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu durum çalışmanın örnekleminin de seçilme nedenini oluşturmaktadır. Anlatı yapısı bakımından incelendiğinde filmde, diğer alkolizm konulu popüler filmlerden farklı olarak, alkole başlama süreci, bu durumun kendisini ve yakınlarını nasıl etkilediği, neden ayık kalmayı seçmesi gerektiği, alkolle ilgili majör olumsuzluklara olay örgüsünde yer verilmediği görülmektedir. Ana karakter Nick'in neden iyileşmek istediği, iyileşme süreci, iyileşmesi iyi giderken neden tekrar nüksettiği olay örgüsünde yer almamaktadır. Bunun yerine olay örgüsü doğrudan nüks aşamasında başlamakta ve Nick'in nüksten iyileşme lehine kurtulmasıyla bitmektedir. Karakterlerin kuruluşu bakımından incelendiğinde filmde Nick'in olağanüstü niteliklere, erdemlere sahip ya da aşırı derecede kötülüğe, suça bulaşmış olarak resmedilmediği tersine ortalama bir toplum üyesi olarak betimlendiği görülmektedir. İkonografi ve müzik kullanımı açısından incelendiğinde filmin karanlık, bulanık, sarsıntılı ve melankolik sarhoşluk sahnelerine ya da flashbacklere yer vermediği yüksek aydınlatma ve renk değerleriyle iyimser bir atmosfere sahip olduğu görülmektedir. Müzik seçimleri de bu atmosferle uyumludur. Dolayısıyla filmin; alkol bağımlılığının az ele alınan bir aşamasına, nüks aşamasına, odaklanması ve alternatif bir alkol bağımlılığı tasviri yapması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Sinemanın ideolojik inşa işlevi bağlamında, toplumda büyümekte olan bağımlılık sorununun daha gerçekçi temsillerle sinemada yer bulmasının olumlu bir gelişme olduğu düşünülmektedir. İyileşme deneyimini temsil eden bu filmler, izleyicileri için bağımlılığa yönelik kültürel bir anlayışın inşasına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

- Balseven, A., Özdemir, Ç., Tuğ, A., Hancı, H. ve Doğan, Y. B., (2002). *Madde Kullanımı, Bağımlılıktan Korunma ve Medya*, *Sted*, 11(3), s. 91-93.
- Çoban, M. (2021). Various portrayals of drugs and drug abuse in Turkish cinema: A sociological analysis of drug-related Turkish movies. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, XX,X-X.
- Diehl, H. A. (2016). *Wasted: Performing Addiction in America*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Evren, C. E. (1997). Bağımlılık Bir Beyin Hastalığıdır. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 7(1-4), s.52-57.
- Hersey, C. (2005). Script{ing} treatment: representations of recovery from addiction in Hollywood film. *Contemporary Drug Problems*, 32/Fall, 467-493.
- Hirschman, E. C. (1992). Mundane addiction: The cinematic depiction of cocaine consumption. *Advances in Consumer Research*, 19, 424-428.
- İnal, Ayşe. (2010). Eleştirel Söylem Çözümlemeleri ve Medyada Türler. *Medyadan Söylemler içinde*.(T. Durna, Der.). İstanbul: Libra Kitap
- Kalyoncu, A., Mırsal, H., Pektaş, Ö., Yazıcı, A. H., Mırsal, N.,Beyazyürek, M. (2001). Alkol Bağımlılığında Nüks Nedenleri. *Bağımlılık Dergisi*, c.2, s.2, s.61-63.
- Karasaç Gezen, A. (2018). Uyuşturucu Bağımlılığının Yazılı Basında Temsili. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı 47 / Güz. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İletişim Fakültesi Süreli Elektronik Dergi
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design an Interactive Approach*. California: Sage Publication.
- Ögel, K. (2010). *Alkol ve Madde Kullanım Bozuklukları: Tanı, Tedavi ve Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Özden, Z. (2014). *Film Eleştirisi: Film Eleştirisinde Temel Yaklaşımlar ve Tür Filmi Eleştirisi [Film Criticism: Fundamental Approaches to Film Criticism and Genre Film Criticism]*. Ankara: İmge

Sağlık Bakanlığı, (2023). *Uyuşturucu ile Mücadele Ulusal Strateji Belgesi ve Eylem Planı*. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/tutun-ve-madde-bagimliliği-ile-mucadele-db/dokumanlar/20182023_Uyusturucu_ile_Mucadele_Ulusal_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Plani.pdf Erişim Tarihi: 10.06.2023

Sulkunen, P.(2007). Images of Addiction: Representations of Addictions in films. *Addiction Research and Theory*. December, 15(6), 543-559.

TBMM, (2008). *Uyuşturucu Başta Olmak Üzere Madde Bağımlılığı ve Kaçakçılığı Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*. Ankara: TBMM

United Nations Office On Drugs And Crime (2021). *World Drug Report 2021*. https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/wdr-2021_booklet-2.html

Uzbay, İ., Tayfun (2009). Madde Bağımlılığının Tarihçesi, Tanımı, Genel Bilgiler ve Bağımlılık Yapan Maddeler. *Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*. S: 21-22, s.6-16. Ankara: Türk Eczacılar Birliği

Wedding, D. (2000). Alcoholism in the Western genre: The portrayal of alcoholism and alcohol in the Western genre. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 46(2), 3-11.

Filmler

Rush, Dan (Yönetmen). (2011). *Her Şeyim Satlık*. [Film]. Amerika Birleşik Devletleri: Marty Bowen, Wyck Godfrey, Birdsong Pictures, Nationlight Productions, Temple Hill Entertainment.

Mandoki, Luis (Yönetmen). (1994). *Erkek Severse*. [Film]. Amerika Birleşik Devletleri: Jon Avnet, Jordan Kerner, Touchstone Pictures, Avnet/Kerner Productions.

Thomas, Betty (Yönetmen). (2000). *28 Gün*. [Film]. Amerika Birleşik Devletleri : Celia D. Costas, Columbia Pictures Corporation, Tall Trees Production.

Harrison, John Keith (Yönetmen). (2010). *Sevgi Yetmediğinde*. [Film]. Amerika Birleşik Devletleri : Terry Gould, Hallmark Hall of Fame.

49. Türkiye’de Podcast kullanıcılarının içerik tüketim yöntemleri ve motivasyonları

Serdar ÇİL¹

APA: Çil, S. (2023). Türkiye’de Podcast kullanıcılarının içerik tüketim yöntemleri ve motivasyonları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 842-865. DOI: 10.29000/rumelide.1379232.

Öz

Dünya genelinde giderek yaygınlığını artırarak gerek kullanıcıların gerekse reklamverenlerin ilgisini çeken podcast yayıncılığı, Türkiye’de pandemi döneminde başlayan yükselişini sürdürmediği gibi bir gerileme sürecine girmiştir. Podcast yayıncılığının tanıtılmaması, podcast dinleyicilerinin beklentilerinin anlaşılabilmesi, yapımcıların süreklilik arz eden bir maddi gelir elde edememesi ve buna bağlı olarak içerik üreticilerin amatör düzeyde kalması ve yapımların periyodik olmaması bu gerilemenin sebeplerinden sayılabilir. Bu sorunlar çerçevesinde araştırmanın temel amacı Türkiye’deki podcast dinleyicilerinin profillerini, içerik kullanım yöntemlerini ve tüketim motivasyonlarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda uygulanan anket çalışmasında, podcast dinleyicilerinin genç, eğitilmiş ve orta-üst sosyo- ekonomik sınıftan oldukları görülmüştür. Podcast kullanıcıları genellikle geleneksel medyada göremedikleri toplum ve kültür, eğitim, bilim ve sanat konularına yönelik içerikleri takip etmektedirler. Kullanıcıların içerikleri ağırlıklı olarak cep telefonlarından ve evde dinledikleri görülmüştür. Ayrıca kullanıcılar içerikleri tüketirken başka işlerle uğraşmayı tercih etmektedirler. Podcast kullanıcılarının içerik tüketim motivasyonlarına bakıldığında ise (a) teknik açıdan işitsel platform üstünlüğü (b) kişisel-toplumsal özdeşleşme, arkadaşlık, ilişki kurma (c) kaçış ve zaman geçirme motivasyonları ön plana çıkmaktadır. Bu motivasyonlar cinsiyete, yaşa ve eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Erkek kullanıcıların tüketim motivasyonları kadınlara göre daha yüksektir. Gençlerde ise içerik açısından işitsel platform üstünlüğü öne çıkan motivasyon olarak görülmektedir. Ayrıca eğitim düzeyi geriledikçe kaçış ve zaman geçirme motivasyonu, eğitim düzeyi arttıkça kişisel-toplumsal özdeşleşme, arkadaşlık, ilişki kurma motivasyonu öne çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Podcast Yayıncılığı, Podcast, Tüketim Motivasyonları, Tüketim Yöntemleri, Yeni Medya

Content consumption methods and motivations of Podcast users in Turkey

Abstract

Podcast broadcasting, which has been gaining popularity worldwide and attracting the attention of both users and advertisers, has not been able to sustain its growth in Turkey, which started during the pandemic period and has also entered a declining phase. The reasons for this decline can be attributed to the failure to promote podcasting, the misunderstanding of the expectations of podcast listeners, and producers' inability to generate a consistent income, resulting in content creators

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Elektronik ve Otomasyon Bölümü, Radyo ve Televizyon Teknolojisi Programı (Muğla, Türkiye), serdarcil@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4868-7994 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379232] ETİK: Bu makale için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığına 05.07.2021 tarihli, 272 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

remaining at an amateur level and productions not being periodic. Within this context, the primary objective of this research is to shed light on the profiles of podcast listeners in Turkey, their methods of content consumption, and their consumption motivations. In line with this direction, the survey revealed that podcast listeners are predominantly young, educated individuals from middle to upper socio-economic backgrounds. These users typically engage with topics that are less prevalent in traditional media, such as societal and cultural matters, education, science, and arts. It has been observed that users predominantly consume content via mobile phones and at home. Furthermore, users exhibit a preference for engaging in other activities while consuming content. When examining the content consumption motivations of podcast users, (a) technical superiority in terms of auditory experience; (b) personal and societal identification, companionship, and relationship-building; and (c) escapism and leisure emerged as prominent factors. Motivation for consumption was higher among male users than among females. Among young individuals, auditory content superiority is prevalent as a prominent motivation. Furthermore, as educational level decreases, motivations for escapism and passing time come to the forefront, while with increasing educational levels, motivations for personal-social identification, companionship, and forming relationships become more prominent.

Keywords: Podcast Broadcasting, Podcasts, Consumption Motivations, Consumption Methods, New Media

Giriş

İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler geleneksel medya araçlarının egemenliğini sarsan, gündelik hayatın da önemli bir parçası haline gelen “yeni medya” alanlarını ortaya çıkarırken, geleneksel medya araçları ise form ve mekân değiştirerek bu yeni mecralarda yer almaya ve bu sayede varlığını ve egemenliğini sürdürmeye çalışmaktadır. Bu süreçte yeni iletişim teknolojilerini kullanan ve geleneksel medya araçlarının da özelliklerini taşıyan “melez” medya türleri de ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda melez bir medya türü olarak tanımlayabileceğimiz podcast yayıncılığı, her ne kadar geleneksel radyo yayıncılığı veya internet radyoculuğu olarak algılsa da, kendine has özellikleri ile yeni bir medya türüdür. Podcast yayıncılığı, başta teknik alt yapısı, içerik üretim süreçleri ve çeşitliliği, hedef kitlesinin yapısı ve tüketim davranışları gibi birçok nedenden ötürü bu yayıncılık türlerinden ayrılmaktadır. Podcast yayıncılığı düşük üretim ve tüketim maliyeti, içerik farklılığı ve zenginliği, tüketim kolaylığı, etkileşimli yapısı gibi sebeplerle yapımcılar ve dinleyiciler için geleneksel medyanın egemenliğine alternatif bir medya aracı olarak giderek yaygınlaşmaktadır.

Amatör veya profesyonel yapımcılarla dinleyicileri buluşturan ve dünyada giderek popülerleşen podcast yayıncılığı ülkemizde Covid-19 pandemi sürecinde adından daha sık bahsettirse de henüz yeterince yaygınlaşmamıştır (Çil, 2021, s. 27-28). Dünyada ise özellikle Güney Kore, Amerika ve İspanya’da yaygın olarak kullanılan podcast yayıncılığı Spotify, Apple gibi firmaların bu alana yaptıkları yatırımlarla her geçen gün yaygınlığını artırmaktadır.

Podcast yayıncılığının geleceğine yönelik farklı tartışmalar mevcuttur. Podcastlerin müzik endüstrisine zarar verip vermediği, dinleyicilerin ilgi aralıklarının kısılması ve buna bağlı olarak bölüm sürelerinin kısılmasının podcast yayıncılığını olumsuz etkileyebileceği veya aksi yönde İbrişim’in değindiği gibi 5G teknolojisi ile dinleyicilerin katılım sağlayacağı canlı podcast yayınlarının yaygınlaşması, Hennig’in belirttiği gibi akıllı kulaklıklar ve evlerdeki sesli asistanlar sayesinde podcastlere ilginin artabileceği gibi farklı görüşler mevcuttur (Akt. Şener, 2020, s. 242). Bu tartışmalar ekseninde podcast yayıncılığı her

geçen gün yaygınlığını artırmaktadır. Geleneksel ve yeni medyadaki fenomenler takipçileri ile farklı ve etkileşimli bir mecrada iletişim kurmak veya takipçi sayılarını artırmak, kullanıcılar ise geleneksel medyaya alternatif, görece daha özgür, farklı ve kişiselleşmiş içeriklere ulaşmak için bu mecraaya yönelmektedirler. Bu sayede Llinares'in de belirttiği gibi podcast yayıncılığı "yeni işitsel kültürün merkezi" haline gelmektedir (Akt. Özkan Kutlu, 2020, s.20). Podcast yayıncılığının bu yükselişi başta Spotify olmak üzere Google, Apple gibi firmaların da dikkatini çekmiştir. Şirket satın almaları ve teknolojik yatırımlarla bu alana artan ilgi, podcast yayıncılığının daha da yaygınlaşmasını sağlamıştır. Buna paralel podcast yayıncılığı üzerine yapılan yapımcı, içerik ve dinleyici odaklı çalışmaların sayısı artarken bu araştırmalarla ortaya konulan dinleyici profilleri ve verileri ise firmalara doğru hedef kitleye reklam verebilme şansı getirmiştir. Dijital ses reklamcılığı üzerine çalışan SXM Media tarafından hazırlanan "2023 Podcast Trends Report" verilerine göre podcast reklamları ile ulaşılan dinleyenlerin yarısı reklamlardan sonra ürünü satın almaktadır (SXMMedia, 2023, s. 11). Bu doğrultuda reklamverenlerin bu mecraaya olan ilgileri her geçen gün artmakta ve podcast yayıncılığının reklam pastasındaki payı giderek büyümektedir. Gelirin artması ise daha profesyonel yayıncıların bu alana yönelmesine, daha geniş yelpazede, görece daha nitelikli içeriklerin üretilmesine olanak sağlamaktadır. Öte yandan bu pastadan pay almak isteyen geleneksel medya şirketleri ve yapımcılarının sayısının artması ise podcast yayıncılığının amatör ruhunu ve alternatif medya rolünü de tehdit etmektedir.

Türkiye'de podcast yayınlarına olan ilgi özellikle pandemi döneminde artmıştır. Geleneksel medyada kendine yer bulamayan veya bu alanlardan aforoz edilen haberciler, medya profesyonelleri, sosyal medya fenomenleri, geleneksel radyo kuruluşları, amatör yayıncılar gibi birçok kesim bu alan için içerik üretmeye başlamış ve bu sayede podcast yayıncılığı ülkemizde giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak bu yayınlara bakıldığında birçoğunun periyodiklikten uzak olduğu veya yayınlarına son verdiği görülmektedir. Şüphesiz bu durumun birçok farklı nedeni olmakla birlikte yayıncıların maddi olarak tatmin edici bir kazanç elde edememeleri de önemli bir faktördür. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de podcast yayınlarının yaygınlaşması için nitelikli içeriklerin sayısının artması, bunun için de podcast yayıncılarının finansal anlamda bağımsızlıklarını kazanarak bu alana daha profesyonel yaklaşımları gerekmektedir. Finansal bağımsızlığı elde edebilmek ise, her ne kadar gün sonunda geleneksel medyada olduğu gibi yayıncının özgürlüğünü sermayeye teslim edebilme tehdidi barındırorsa da, firmaların bu alana reklam vermesi ile gerçekleşecektir. Bunun için de ülkemizdeki podcast dinleyicileri üzerine detaylı çalışmalar yapılarak, reklamverenlere podcastlere verecekleri reklamlarla hedef kitlelerine doğrudan nasıl ulaşabilecekleri gösterilmelidir. Türkiye'deki podcast dinleyicilerinin profilini ortaya koymak adına yola çıkan bu çalışmada, katılımcılara uygulanan anket çalışması ile dinleyicilerin profilleri, içerikleri tüketim yöntemleri ve motivasyonları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırma verilerine geçmeden podcast kavramı ve gelişim süreçleri hakkında bilgi verilmesi, yurtdışında ve ülkemizde yapılan benzer çalışmaların verilerinin aktarılması konunun bütününe kavranması ve karşılaştırma anlamında faydalı olacaktır.

Podcast yayıncılığı ve gelişimi

Podcast teknik olarak düşük kayıp oranlarıyla ses dosyalarını sıkıştırmaya olanak tanıyan MP3 ve gazetelerin çevrimiçi içerikleri okurlara ulaştırmakta kullandıkları RSS (Rich Site Summary/Really Simple Syndication) teknolojilerinin birleşimidir (Singer, 2019, s. 572). Podcast kelimesi Apple'ın ürettiği taşınabilir bir medya oynatıcısı olan "iPod" ve "yayın yapmak/yayın" anlamlarına gelen "broadcast" kelimelerinden oluşmuştur. 2004 yılında gazeteci Ben Hammersley'in podcast yayıncılığını anlattığı bir makalesinde kullanana kadar popüler olmayan "podcast" sözcüğü (Sullivan, 2019, s. 3) 2005 yılında ise Oxford Amerikan Sözlüğü tarafından yılın kelimesi olarak ilan edilmiştir (BBC, 2005).

Günümüzde podcastler, Apple veya iPod’lardan bağımsız olarak kullanılabilse de aynı isimle anılmaktadır.

Podcast yayıncılığında kullanıcılar, platformlardan veya farklı kanallardan ulaştıkları yayınlara RSS teknolojisinden faydalanarak abone olmakta ve bu yayınlara ait medya dosyalarının bilgisayar, tablet veya akıllı telefonlarına otomatik olarak indirilmesini sağlamaktadırlar. Bu sayede yayınları çevrimiçi/çevrimdışı olarak alabilmektedirler. RSS ile abone olunan yayınlara yeni bölümlerinden haberdar olup cihazlarına otomatik olarak indirilmesine izin vererek, çevrimdışı iken de bu yayınlara dinlemeleri mümkündür.

Podcast yayıncılığındaki dönüm noktalarından biri Apple CEO’su Steve Jobs’ın 2005 yılında geliştirdiği iTunes 4.9 sürümüdür. iTunes 4.9 kendinden önceki podcatcher yazılımlarına nazaran görselliği ve kullanım kolaylığı ile podcast yayıncılığına bir düzen de getirmiştir. İçerikleri bir araya toplayan, kullanımı kolay, mobil cihazlardan podcast yayınlarının dinlenmesini sağlayan ve müzik dünyasındaki yayınlığı ile podcast yayıncılığını yeni kullanıcılarla tanıştıran iTunes 4.9, podcast yayınlarını kültürel bir ana akıma dönüştürmüştür (Sullivan, 2019, s. 3). Sonraki süreçte podcast yayıncılığını içinde buldukları zor durumdan bir kurtuluş yolu olarak gören CBC, BBC, Radio One gibi radyo kanalları da bağımsız yayıncılara ek olarak podcast yayınlarına başlamışlardır. Para kazanmak için veya hobi olarak içerik üreten yeni yayıncılar ile birlikte podcast yayıncılığı giderek daha zengin içeriklere kavuşmuş ve yaygınlaşmuştur (Azran, Laor, & Tal, 2017, s. 484). Yeni bir işitsel medya türü olarak kendi kültürünü oluşturan podcast yayıncılığı amatör yayıncılar, medya profesyonelleri, ağlarını genişletmek isteyen fenomenler, geleneksel medyadan dışlanan haberciler, ünlü olmak isteyen kişilerin de katılımıyla her geçen gün yayınlığını artırmaktadır. Ayrıca bu gelişimi fark eden Spotify, Deezer, Google, Apple gibi firmalar da yaygın olarak kullanılan müzik platformlarına koydukları podcast içerikleri ve teknik alt yapı yatırımlarıyla podcast yayıncılığının gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Ancak başlangıçta amatör ve özgür bir ruhla alternatif bir medya aracı olarak ortaya çıkan podcast yayınlarının, dinleyicileri ile yaygın olarak bu platformlarda buluşabilmesi, podcast yayıncılığının da geleneksel medya gibi oluşturduğu kültürden ve özgürlüğünden uzaklaşabileceği endişesi yaratmaktadır. Spotify’nın bu alanda faaliyet gösteren bazı firmaları satın alması, ünlülere podcast içerikleri ürettilererek tüm dikkatleri üzerine çekme çabası, tekelleşme yönündeki adımlardan sayılabilir. İlerleyen dönemde, yaygınlaşan bu platformların istemedikleri içerikleri platformlarına dahil etmemeleri de podcast yayıncılığının özgür ruhunu zedeleyecektir.

Başlangıçta radyo yayıncılığı için büyük bir tehdit olarak görülen ve hatta radyo yayıncılığını bitireceği düşünölen podcast yayıncılığı aslında Webster’ın da belirttiği gibi en yavaş yaygınlaşan medya araçlarından birisidir. Yapılan araştırmalarda insanların podcast kavramına aşına olmalarına rağmen ne olduğunu ve nasıl dinlenebileceğini tam olarak kavrayamamaları, içeriklerin ücretli ve uzun süreli, kullanımının karmaşık olduğunu düşünmeleri (Webster, 2018), isminin kafa karıştırıcı olması ve YouTube gibi video odaklı uygulamalarla mücadele etmek zorunda olması (Olmsted & Wang, 2020, s. 2) bu yavaş yayılımın sebepleri olarak sıralanmaktadır. Amerika’da 12 yaş ve üzeri bireylerde, en az bir kez podcast dinleyenlerin oranı 2013 yılında gerileme gösterse de düzenli bir artışla 2023 yılı itibariyle %64’e ulaşmuştur. (Edison Research, 2023). Türkiye’de ise henüz yeterince yaygınlaşmayan podcast yayıncılığının özellikle pandemi sürecinde bilinirliği artmuştur. Araştırmalara göre Türkiye 2020 yılında podcast dinleme oranı bakımından en çok artış gösteren ülkedir (Chartable, 2021). Sonuç itibariyle podcast yayıncılığının ağır da olsa ilerleyişi bu alana yatırım yapan şirketlerin, reklamverenlerin ve pazarlamacıların ilgisini çekmektedir. Podcast yayıncılığının reklam pastasından aldığı pay ise her yıl

artmaktadır. Podcast yayıncılığının kendine has karakteristik özellikleri ve geleneksel medya araçlarına göre farklılaşan kullanıcı profili ve içerik zenginliği bu ilginin ve gelişimin temel sebeplerindedir.

Podcast yayıncılığının ve kullanıcılarının özellikleri

İşitsel bir medya türü olan podcast yayıncılığı sese dayalı olması nedeniyle kendinden önceki işitsel bir medya türü olan radyo ile birçok konuda benzeşmektedir. Bunun yanında iletişim teknolojilerine bağlı olarak gelişen yeni bir medya türü olarak, kendine has bazı özellikler de barındırmaktadır. Geleneksel medya araçlarına göre daha bağımsız bir medya türü olan podcast yayıncılığı, RSS teknolojisi ile de merkezsiz bir yapıya sahiptir.

İşitsel içeriklerinin web ortamında depolandığı ve RSS teknik altyapısı ile birbirine bağlandığı bir yapıya sahip olan podcast yayıncılığında dinleyiciler, açık ve ücretsiz olan RSS teknolojisi ve bir uygulama aracılığıyla web sitelerinde gezmeye gerek kalmadan podcast içeriklerine ulaşım, abone olabilmekte ve bu içerikleri dinleyebilmektedir (Sullivan, 2019, s. 2). Bu özellik sayesinde kullanıcılar kendi depolama alanlarını kullanmadan, istek ve ilgi alanlarına uygun içeriklere kolayca erişebilmekte ve abone olarak buna bir süreklilik kazandırabilmektedir.

Podcast yayıncılığı düşük maliyeti ve kullanım kolaylığı ile sınırsız küresel erişim sağlamaktadır (Koo, Chung, & Kim, 2015, s. 432). Podcastler dinleme, dağıtım ve ses kaydı aşamalarında çok basit ve ücretsiz teknolojilere gereksinim duymakta ve bu sayede kullanım kolaylığı sunmaktadır. Ancak sesi düzenleme, işleme aşamaları diğer aşamalara göre kısmen daha karmaşıktır ve en azından teknolojik bir okuryazarlık gerektirmektedir (Tulley, 2011, s. 258). Ancak yapılan araştırmalarda podcast dinlemeyenler, buna neden olarak kullanım zorluğu veya podcast içeriklerinin ücretli olduğunu göstermektedirler ki belirttiğimiz üzere podcast yayıncılığı hem kullanıcılar hem de yayıncılar için kullanımı son derece basit ve ücretsiz bir medya alanıdır. Yapımcılar çok düşük bütçelere sahip olabilecekleri teknik bir altyapı ile hazırladıkları içerikleri ücretsiz olarak kullanıcılara ulaştırabilmektedir. Kullanıcılar ise geliştirilen uygulamalarla ücretsiz ve kolay bir şekilde istedikleri içeriklere ulaşabilmektedir.

Podcast işitsel bir medya aracı olması nedeniyle video içeriklerinden daha az veri harcamaktadır. Bu özelliği sayesinde internete erişimin pahalı olduğu gelişmekte olan ülkelerde habercilik ve eğitim alanlarında bir alternatif oluşturmaktadır.

Podcast içeriklerinin tüketimi de kullanıcılar için son derece basittir. Yeni iletişim teknolojilerinden gelen özelliği ile podcast yayıncılığı, kullanıcılara zaman ve mekândan bağımsız bir tüketim kolaylığı sunmaktadır. Ayrıca kullanıcılar podcast içeriklerini tüketirken farklı işlerle de uğraşabilmektedir. Multitasking olarak adlandırılan bu özelliği ile podcast, kullanıcılardan gazete veya televizyonda olduğu gibi içerik tüketmek için özel bir zaman ayırma talep etmemektedir. Fronek vd.'nin araştırmalarında ortaya koyduğu üzere podcast kullanıcıları podcast içeriklerini ne zaman ve nerede dinleyeceklerini seçme ve içerikleri tüketirken başka şeyler yapma özgürlüğünü sevmektedirler (Fronek vd., 2016, s. 106).

Podcast yayıncılığı yeni iletişim teknolojilerinin bir diğer özelliği olan karşılıklı etkileşim şansına da sahiptir. Dinleyiciler uygulama ve platformlarda listeler hazırlayabilmekte, içeriklere yorum yapıp diğer kullanıcılar ve hatta yapımcılarla sohbet ederek etkileşim kurabilmektedir. Bu sayede dinleyici ve yapımcılar arasında samimiyet ve bağlılık oluşabildiği gibi açılan geri bildirim kanalları sayesinde

dinleyicinin daha etkin olduğu ve geleneksel medyaya nazaran daha demokratik bir medya ortamının oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu ortam sayesinde toplu olarak “podosfer” şeklinde tanımlanan (Besser, Larson, & Hofmann, 2010) podcast içeriklerinde konu çeşitliliği artmakta, kitlesel taleplere karşın bireysel talepler ve beğeniler de öne çıkabilmektedir. Yapımcılar istedikleri konularda yayın yapabilirken dinleyiciler de ilgi alanlarına ve beğenilerine göre farklı içerik seçeneklerine ulaşabilmektedir.

Podcast dinleyicileri üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu Amerika kaynaklıdır. Edison Research şirketinin hazırladığı “The Infinite Dial 2023” raporuna göre 12 yaş üzeri Amerikalılarda en az bir kez podcast dinleyenlerin oranı %64 iken son bir ayda podcast dinleyenlerin oranı ise %42’dir (Edison Research, 2023). Wearesocial şirketinin her yıl yayınladığı dijital raporunun 2023 yılı verilerine göre ise dünyadaki 16-64 yaş arası internet kullanıcılarının %21.2’si her hafta podcast dinlemektedir. Geçen yıla göre bu oranın %3.9 artması podcast yayıncılığının yavaş da olsa yaygınlaştığını göstermektedir. Amerika ile benzer şekilde podcast yayınlarını en fazla 16-24 ve 25-34 arasındaki kullanıcıların dinlediği görülmektedir ki bu da podcast içeriklerinin aslında kullanımı son derece kolay olmasına rağmen teknolojik boyutunun bireylerde çekinceler oluşturduğunu göstermektedir. Genç nüfus da kadın dinleyicilerin oranı çok küçük farkla fazla iken orta yaş ve ilerisinde erkek dinleyicilerin oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Podcast kullanım oranında %42.9 ile Brezilya ilk sırada yer alırken Türkiye’de bu oran bir önceki yıla göre %8.4 azalarak %16.3’e düşmüştür. Kullanıcıların ortalama podcast dinleme süresi ise bir önceki yıla göre 7 dakika artarak 1 saat 2 dakika olurken Türkiye’de bu süre bir önceki yıla göre değişiklik göstermeyerek 49 dakika olarak gerçekleşmiştir (Wearesocial, 2023). Karşılaştırma açısından IPSOS araştırma şirketi ve Podbee tarafından 2021 yılında yapılan araştırmaya baktığımızda Türkiye’de 14 yaş üzerinde podcast bilinirliğinin %11, 45 yaş altında ise %19 olduğunu ve yaklaşık 650 bin podcast dinleyicisi olduğunu görmekteyiz (IPSOS, 2021). Bu veriler doğrultusunda Türkiye’de podcast dinleyici sayısının 2021-2022 yıllarında artış gösterirken 2022 yılından itibaren düşüşe geçtiğini söylemek mümkündür. Bu durumun sebepleri podcast yayıncılığının ülkemizdeki geleceği için üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

Araştırmaya katılarak podcast yayıncılığını bildiğini ancak içeriklere ücret ödemek istemediğini söyleyen kişiler ise ülkemizde podcast yayıncılığının tam olarak kavranmadığını ve tanıtımının yeterince yapılmadığını göstermektedir.

Amerika’daki podcast dinleyicilerinin sosyo-ekonomik yapısına bakıldığında dinleyicilerin ağırlıklı olarak yüksek gelire sahip, eğitilmiş, genç ve erkek oldukları görülmektedir (Win, 2021). IPSOS verilerine bakıldığında benzer şekilde Türkiye’deki dinleyicilerin %31’inin yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip ve %53’ünün 25 yaş altı olduğu görülmektedir (IPSOS, 2021).

Podcast dinleyicilerinin büyük çoğunluğu ikinci işitsel medya olarak çevrimiçi radyoları tercih etmekte ve podcast yayınlarını bu mecraada bulamadıkları bilgi edinme ihtiyaçları için ağırlıklı olarak tercih etmektedirler. Bu durum rakip gibi görünen iki mecranın aslında birbirinin tamamlayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu durumu fark eden Spotify, Pandora gibi platformlar ise podcast yayıncılığına ciddi yatırımlar yapmaktadırlar (Olmsted & Wang, 2020, s. 16). Bu yatırımlar doğrultusunda dünyada olduğu gibi ülkemizde de Spotify %48 gibi bir oranla podcast dinlemek için kullanıcıların en fazla tercih ettiği platformdur (IPSOS, 2021).

Podcast dinleyicilerinin büyük çoğunluğu yeni bilgiler edinmek, ilginç eğlenceler ve farklı insanların hikâyelerini öğrenmek için podcast dinlediklerini belirtmişlerdir (Perks, Turner, & Tollison, 2019, s.

620). Türkiye'deki kullanıcılar da benzer şekilde %43 gibi bir oranla yeni şeyler öğrenmek ve bir konuya daha fazla hâkim olmak amacıyla podcast dinlediklerini belirtmişlerdir. Bu motivasyonu sırasıyla eğlenmek, sorunlardan uzaklaşmak, kaliteli bir zaman geçirmek ve gündemi takip etmek gibi motivasyonlar izlemektedir (IPSOS, 2021). Bu paralelde Podtail ve Apple tarafından yayınlanan rapora göre ülkemizde en çok dinlenen ilk beş podcast içeriğinin ikisinin konusu eğitimidir (Podtail, 2021). Yine Spotify'da en çok dinlenen ilk üç kategoriye "Toplum ve Kültür", "Sanat ve Eğlence", ile "Komedi" oluşturmaktadır.

Araştırmalar podcastlere erişmekte kullanılan teknolojilerin çeşitlenmesi ile birlikte kullanıcıların tüketim alışkanlıklarında da değişimler yaşandığını göstermektedir. Podcast mekâna bağlılık durumunu ortadan kaldırmasına rağmen kullanıcıların büyük çoğunluğu podcast içeriklerini evde dinlemektedir. Yine podcast yayıncılığı içerikleri dinlerken başka işlerle uğraşabilme (multitasking) şansı vermesine rağmen dinleyicilerin %70'i podcast dinlerken başka işlerle uğraşmadıklarını ve sadece podcast dinlemeye odaklandıklarını belirtmişlerdir (Olmsted & Wang, 2020, s. 4). Türkiye'de ise bu oran %26 olarak gerçekleşmektedir (IPSOS, 2021). Podcast içeriklerini tüketim motivasyonlarının da bu duruma etki ettiğini söylemek mümkündür.

Podcast yayıncılığı 2022 yılında büyümeye devam ederken bu büyüme oranı önceki yıla göre daha düşük seyretmiştir. Dünya genelindeki ekonomik kriz genel anlamda reklamcılık sektörünü de etkilerken podcast reklam gelirleri de bu durumdan etkilenmiştir. Reklam gelirleri artmış ancak artış oranları 2023 yılında 2022 yılına göre yarı yarıya azalmıştır (PodcastTurkey, 2022). Ülkemizde ise daha önce belirtildiği gibi podcast dinleyicilerinin oranında ciddi bir düşüş yaşanmaktadır. Podcast yayıncılığının Türkiye'deki geleceği için podcast yapımlarının sürekliliği sağlanmalı ve daha nitelikli içerikler üretebilecek yapımcılar bu mecraaya çekilmelidir. Bunun içinde reklamverenlerin bu mecraaya çekilmesi ve böylece yapımcılar için maddi bir cazibe alanı yaratılması gerekmektedir. Reklamverenleri bu alana çekmek için ise podcast dinleyicilerine yönelik pazar araştırmalarının sayısı artmalıdır.

Çalışmamızda ise Türkiye'deki podcast dinleyicilerine uygulanan anket çalışması ile dinleyicilerin demografik verileri, podcast içeriklerini tüketim yöntem, amaç ve motivasyonları ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın amacı ve önemi

Podcast yayıncılığı dünya genelinde yavaş da olsa giderek yaygınlaşmaktadır. Türkiye pandemi sürecinde podcast yayıncılığın en hızlı yaygınlaştığı ülke konumunda iken son araştırmalar ise Türkiye'deki podcast kullanıcı sayılarında düşüş olduğunu göstermektedir. Bu düşüşün arkasındaki sebepler farklı bir araştırma ile ayrıca ele alınmalıdır ki böyle bir çalışma Türkiye'deki podcast yayıncılığının geleceğini belirlemek için önem arz etmektedir. Öte yandan Türkiye'de podcast içeriklerinin kalitesini artırmak, profesyonel yapımcıları bu mecraaya çekmek ve yapımlarda sürekliliği sağlamak adına Amerika'daki örneklerinde olduğu gibi Türkiye'deki podcast yayıncılığının reklam pastasından aldığı payı artırmak gerekmektedir. Bunun için de reklamverenlerin pek göz önünde tutmadıkları bu alanın dinleyicileri üzerine detaylı çalışmalar yapılarak, reklamverenlerin hedef kitlelerine doğru şekilde ulaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca yapımcılara hedef kitlelerini tanıma şansı vererek içeriklerini oluştururken rehber olabilecek veriler sağlanmalıdır.

Türkiye’deki podcast kullanıcıları üzerine yapılan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bu araştırmalarda (IPSOS, Statista vb.) demografik veriler ve içerik tüketim yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada ise Türkiye’deki podcast kullanıcıların demografik bulguları, podcast içeriklerini tüketim yöntemleri, hangi tür podcast içeriklerini dinledikleri ve bu içerikleri tüketim motivasyonları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu doğrultuda çalışma Türkiye’deki podcast kullanıcılarını daha detaylı tanımak ve analiz etmek adına önem taşımaktadır.

Araştırmanın yöntemi

Araştırmada podcast dinleyicilerine 7-23 Temmuz 2021 tarihleri arasında çevrimiçi anket uygulaması yapılmıştır. Anket yöntemi araştırmacılara geniş örneklemlilerden çeşitli bilgiler toplama olanağı sunan bir yöntemdir ve bir popülasyonun algılarını ve davranışlarını incelemek için kullanışlı bir yaklaşımdır (Olmsted & Wang, 2020, s. 7). Anket çalışmasının “Podcast Tüketim Motivasyonları” na ilişkin ölçek kısmı Slyvia Chan Olmsted ve Rang Whan tarafından yayınlanan “Understanding Podcast Users: Consumption Motives and Behaviors” adlı makaleden, yayıncıların izni ve etik kurul onayı alınarak uygulanmıştır. Belirtilen tarihlerde çevrimiçi uygulanan anket çalışmasında 807 kişiye ulaşılmış ve podcast dinleyicisi olan 668 kişi ile ankete devam edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS programında işlenmiştir. Bu veriler ışığında:

- Türkiye’deki podcast dinleyicilerinin profili
- Türkiye’de podcast dinleyicilerinin içerik tüketim yöntem ve davranışları
- Türkiye’de podcast dinleyicilerinin içerik tüketim motivasyonları
- Türkiye’de podcast dinleyicilerinin profilleri ile podcast tüketim motivasyonları arasındaki ilişki, ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anket çalışmasının uygulandığı dönemde IPSOS araştırma şirketi tarafından Türkiye’deki podcast dinleyici sayısı 650 bin kişi olarak tahmin edilmiştir. 10 bin ve üzeri evrene sahip araştırmalarda %95 doğruluk için örneklem büyüklüğünün 370’e ulaşması kabul edilebilirdir (Can, 2013, s. 28). Çevrimiçi anket çalışmasında ise 668 podcast dinleyicisine ulaşılarak %5 hata payı ile %99 güven düzeyine ulaşılmıştır.

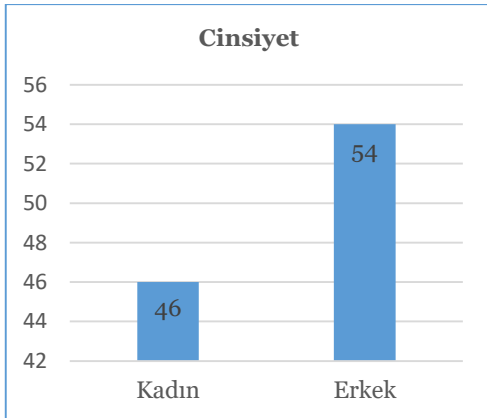
Bulgular

Ankete katılan 807 kişiye öncelikle podcast hakkındaki bilgilerini ve podcast dinleyicisi olup olmadıklarına anlamak için “Podcast’in ne olduğunu biliyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. 66 katılımcı “Bilmiyorum.” cevabını vermiş ve bu katılımcılar için anket sonlandırılmıştır. 73 katılımcı ise “Biliyorum ama dinlemiyorum.” cevabını vermiştir. Bu katılımcılara neden podcast dinlemedikleri sorulduğunda 26 kullanıcı podcast dinlemek için zamanının olmadığını belirtmiştir. 16 katılımcı podcastler ücretli olduğu için dinlemediğini belirtirken, 5 katılımcı ise podcastlerin kullanımını zor olduğu için dinlemediğini belirtmiştir. Bu durum podcast hakkında bilgisi olduğunu düşünen kişilerin bile podcast hakkında yanlış bilgilere sahip olduğunu ve podcast yayıncılığının tanıtıma ihtiyacı olduğunu göstermektedir. 15 kullanıcı podcast içeriklerini çok uzun bulduğu için, 6 kullanıcı ise ilgi çekici bulmadığı için dinlemediğini belirtmiştir. Bu cevaplar doğrultusunda podcast içeriklerinin format ve sürelerinin de tekrar gözden geçirilmesi gerektiği düşünülebilir. Zira yapılan çalışmalarda bireylerin görsel-işitsel herhangi bir mesaja karşı dikkat sürelerinin düştüşüğü ve kısa süreli, tüketimi kolay medya

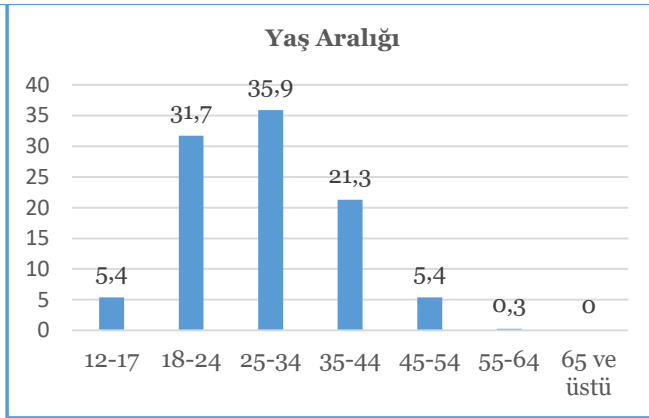
içeriklerinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bazı kullanıcılar ise video platformlarını takip ettikleri, internet kota sorunu yaşadıkları yönünde cevaplar vermişlerdir. Bu sorudan sonra anket çalışması bu katılımcılar için de sonlandırılmıştır. Bu veriler IPSOS araştırma şirketi tarafından Türkiye’de yapılan ”Podcast Bilinirliği ve Dinleme Alışkanlıkları” (IPSOS, 2021) konulu anket çalışması ile örtüşmektedir. Zira bu ankette de kullanıcıların podcast dinlememe nedenleri zamansızlık, ücret ödememe isteği ve ilgi alanlarına uymaması olarak benzer şekilde sıralanmaktadır. Anket “Biliyorum ve dinliyorum.” cevabını veren 668 katılımcı ile devam etmiştir.

Demografik bulgular

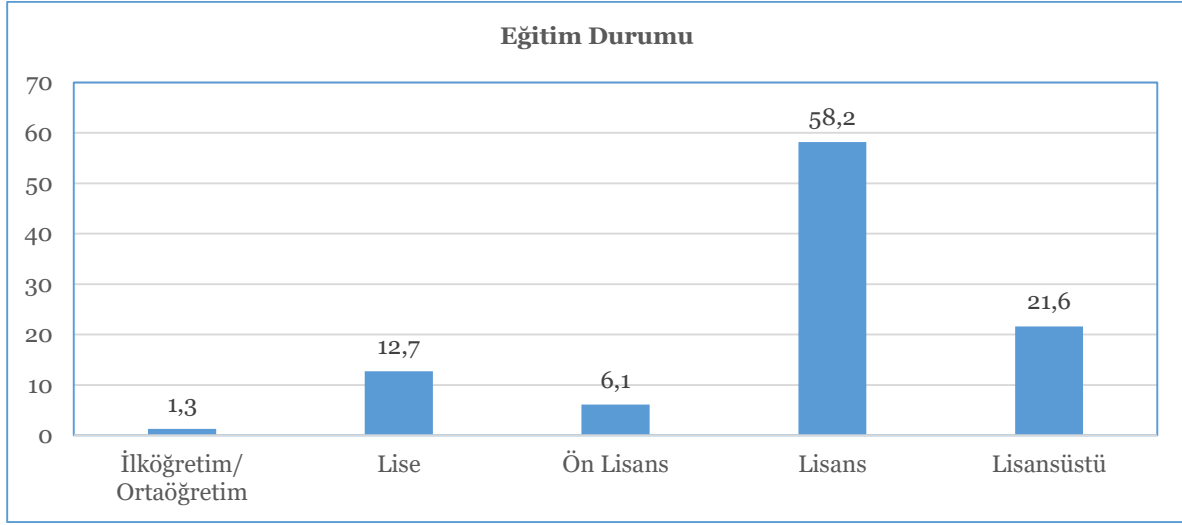
Şekil 1’de görüldüğü üzere ankete katılanların %54’ünü erkek %46’sını ise kadınlar oluşturmaktadır. Şekil 2’de verilen podcast dinleyicilerinin yaş aralığına bakıldığında 25-34 yaş arasındakilerin %35.9 ile ilk sırada yer aldığı görülürken onu %31.7 ile 18-24 yaş arasındakiler takip etmektedir. IPSOS araştırmasıyla benzer şekilde dinleyicilerin büyük çoğunluğunun 25 yaş altı olduğu görülmekle birlikte (%37,1) IPSOS araştırmasında bu oran daha yüksek (%53) görülmektedir. Genel itibariyle podcast dinleyicilerinin genç bir nüfus olduğu görülmektedir. İleri yaşlarda podcast dinleyici sayılarının düşük olmasını podcast yayıncılığının teknolojik boyutu ile ilişkilendirmek mümkündür. Zira yapılan araştırmalarda yaş ve eğitim düzeyinin teknoloji kullanımını etkilediği ve yaşlıların teknolojik araçları kullanmakta ve kullanımlarını öğrenmekte daha geç yetişkinlere göre daha fazla zorlandıkları ve öğrenme sürecinin daha uzun olduğu ortaya konmuştur (Hazer & Sökmen Kılınc, 2009, s. 90).



Şekil 5 Cinsiyet Dağılımı



Şekil 6 Yaş Aralıkları



Şekil 7 Eğitim Durumu

Podcast dinleyicilerinin eğitim durumuna bakıldığında Şekil 3’te de görüldüğü üzere lisans ve lisansüstü dinleyicilerinin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bir istatistik platformu olan Statista verilerinde de benzer şekilde Türkiye’deki podcast dinleyicilerinin %70’ini lisans ve lisansüstü mezunları oluşturmaktadır (Özcan, 2023). Genel olarak Türkiye’de podcast dinleyicilerinin eğitilmiş bireyler olduğu görülmektedir.

Ankete katılanların %44,5’lik kesimin tam zamanlı olarak çalıştığı görülmektedir. Yarı zamanlı ve kendi işinde çalışanlarla birlikte bu oran %57 dolaylarına ulaşmaktadır. Katılımcıların %10’a yakını çalışmadığını belirtirken %30’luk bir kesim öğrenci olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede podcast dinleyicilerinin büyük çoğunluğunun çalışan kesim olduğunu, öğrencilerin de bu alana önemli ölçüde ilgi gösterdiğini söylemek mümkündür.

Podcast dinleyicilerinin gelir durumuna bakıldığında %27,7’si hiçbir geliri olmadığını belirtmiştir ki bu oran öğrenci olduğunu belirten kullanıcıların oranına yakındır. Katılımcıların %15,1’i aylık gelirinin 3 bin TL altı olduğunu belirtmiştir. Anketin uygulandığı tarihte asgari ücretin 2825 TL olduğunun belirtilmesi gelir gruplandırması açısından yol gösterici olacaktır. Katılımcıların %16,2’sinin 3000-5000 TL arası, %16,2’sinin 5000-7500 TL arası, %10,8’inin 7500-10000 TL arası, %14,1’inin ise 10 bin TL üzeri gelir elde ettiği görülmüştür. IPSOS araştırmasında podcast dinleyicilerinin %31’inin yüksek sosyo-ekonomik gruptan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda elde edilen eğitim ve gelir durumuna bakıldığında da podcast dinleyicilerinin orta-üst sosyo-ekonomik gruptan olduğunu söylemek mümkündür.

Podcast içeriklerinin tüketim yöntemlerine ilişkin bulgular

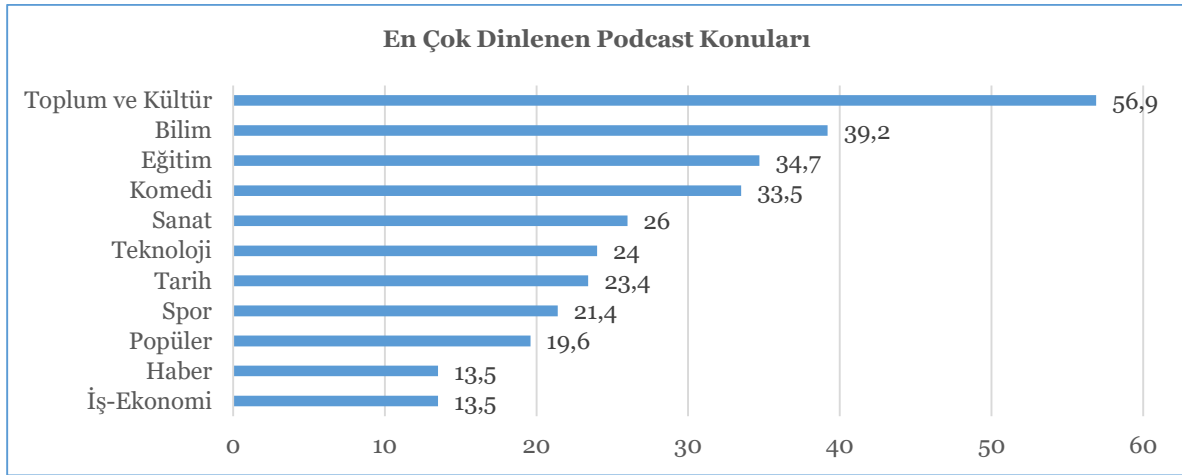
Anketin ikinci kısmında katılımcıların podcast içeriklerini tüketim alışkanlıkları ve yöntemlerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. “Haftada en az kaç podcast dinliyorsunuz?” sorusuna katılımcıların %23,5’i en az 1 podcast dinlediği yanıtı vermiştir. %21,1’i en az 4-5 podcast dinlerken %19,6’sı en az 3 podcast dinlemektedir. Haftalık 11 adet ve üzeri podcast dinleyenlerin oranı ise %6,6 olarak gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda aktif bir podcast dinleyici grubunun olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcıların podcast dinlemek için haftalık ayırdıkları süre sorulduğunda ise %32,3'ünün 2 saat ve üzeri zaman ayırdığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 30 dakika-1 saat, 1-2 saat izlerken 30 dakika ve altında podcast dinleyenlerin oranı ise sadece %14,7'dir. IPSOS araştırmasında haftada 30 dakikadan az podcast dinleyenlerin oranı %37 iken (IPSOS, 2021) bu oran araştırmamızda çok daha düşük çıkmıştır. Bu veriler podcast dinleyicilerinin büyük çoğunluğunun podcast içeriklerini tüketmek için önemli bir zaman ayırdığını göstermektedir.

Katılımcıların %35,6'sı 1-3 arası podcast programına abonedir. Bunu %24,4 ile 3-5 program, %23,1 ile 7 ve üzeri program aboneliği izlemektedir. %16,9'u ise 5-7 arası programa abonedir. Dinleyicilerin programlara abone olmaları programlarla aralarında bir bağ oluşmasını sağlayacağı gibi abone olunan programlara ilişkin bildirim ve otomatik içerik indirmeler ile dinleme noktasında da bir süreklilik oluşturacaktır. Ayrıca daha fazla ve farklı program takibi, podcast içeriklerini tüketim süresini de artıracaktır. Dolayısıyla yapımcılar program aboneliklerini teşvik etmeye yönelik stratejiler geliştirebileceği gibi konu çeşitliliği sağlanarak dinleyicilerin daha farklı ve fazla programa abone olması da sağlanmalıdır.

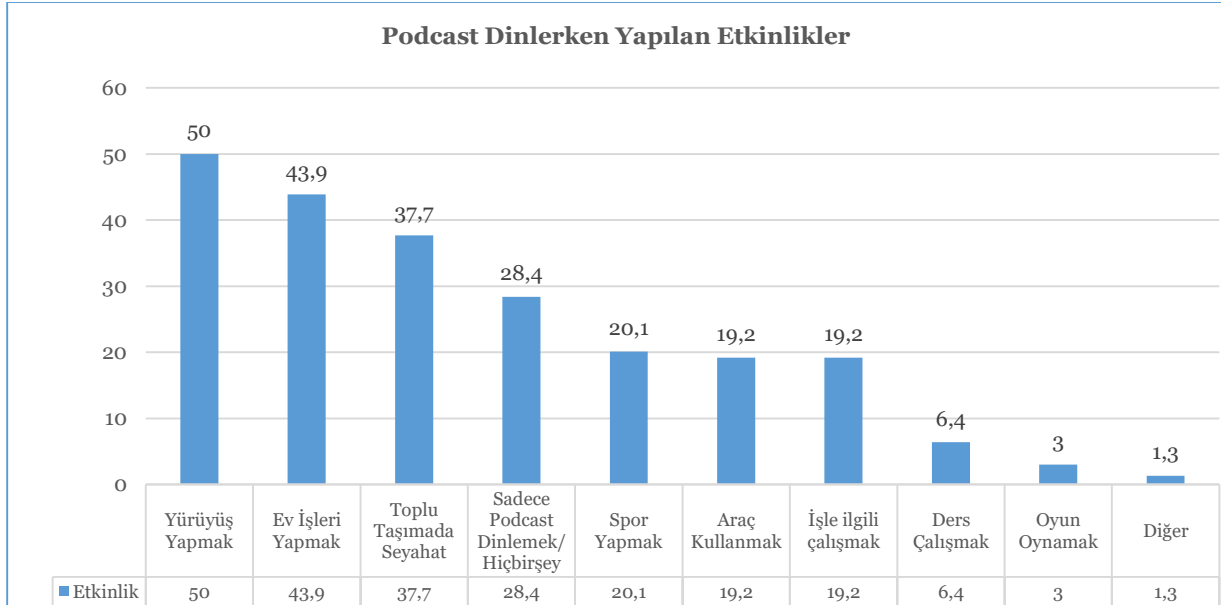
Podcast ait olduğu yeni iletişim teknolojileri sayesinde kullanıcılara zaman ve mekândan bağımsız içerik tüketme imkânı vermektedir. Bu doğrultuda kullanıcılara podcast içeriklerini en çok hangi alanda dinledikleri sorulduğunda katılımcıların %54,6'sı podcast içeriklerini evde tükettiklerini belirtmiştir. Podcast yayıncılığı katılımcılara mekândan bağımsız dinleme şansı verse de katılımcıların büyük çoğunluğu sabit bir mekânda podcast dinlemeyi tercih etmektedir. Olmsted&Wang'ın araştırmasında da benzer şekilde kullanıcıların büyük çoğunluğunun podcast içeriklerini evlerinde dinledikleri belirlenmiştir (2020, s. 4). Kullanıcıların %27,2'si ise podcast içeriklerini araçlarında dinlemektedir. Bu bağlamda podcast yayıncılığının kendinden önce gelen işitsel medya olan radyo ile benzeştiğini söylemek mümkündür. Radyo yayınlarının da en çok dinlendiği zamanlar "drive time" olarak adlandırılan gün içinde işe geliş gidiş saatleridir. Dinleyiciler trafikte geçirdikleri zamanı radyo dinleyerek geçirirken araçlarını da kullanabilmektedir. Podcast yayıncılığında da benzer bir durum söz konusudur. Kullanıcıların sadece %5,1'lik bir oranı podcast içeriklerini işyerlerinde tüketmektedirler. Bu da podcast içeriklerini dinlemek için özel bir zaman ve dikkat ayırdıklarını göstermektedir. Açık hava ve spor salonu da yine katılımcıların podcast içeriklerini tüketmek için tercih ettikleri alanlardır.

Katılımcılara Spotify, Apple Podcast ve Google Podcast platformlarında yer alan konu başlıklarından derlenerek hazırlanan kategorilerden hangilerini en çok dinledikleri sorulmuştur. Birden fazla cevap seçme şansı verilen soruya gelen yanıtlar Podtail ve Spotify verileriyle benzeşmektedir. Podtail verilerine göre en çok dinlenen ilk 5 podcastin ikisi eğitim konusudur (Podtail, 2021). Benzer şekilde "Eğitim" kategorisi anket sonuçlarına göre de üçüncü sırada yer almaktadır. Ayrıca Spotify verilerine göre en çok dinlenen konu başlıkları "Toplum ve Kültür", "Sanat ve Eğlence" ve "Komedi" şeklinde sıralanırken araştırma sonuçlarında da "Toplum ve Kültür" konulu podcastler ilk sırada yer almaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre en çok dinlenen konu başlıkları ise şöyle sıralanmaktadır:



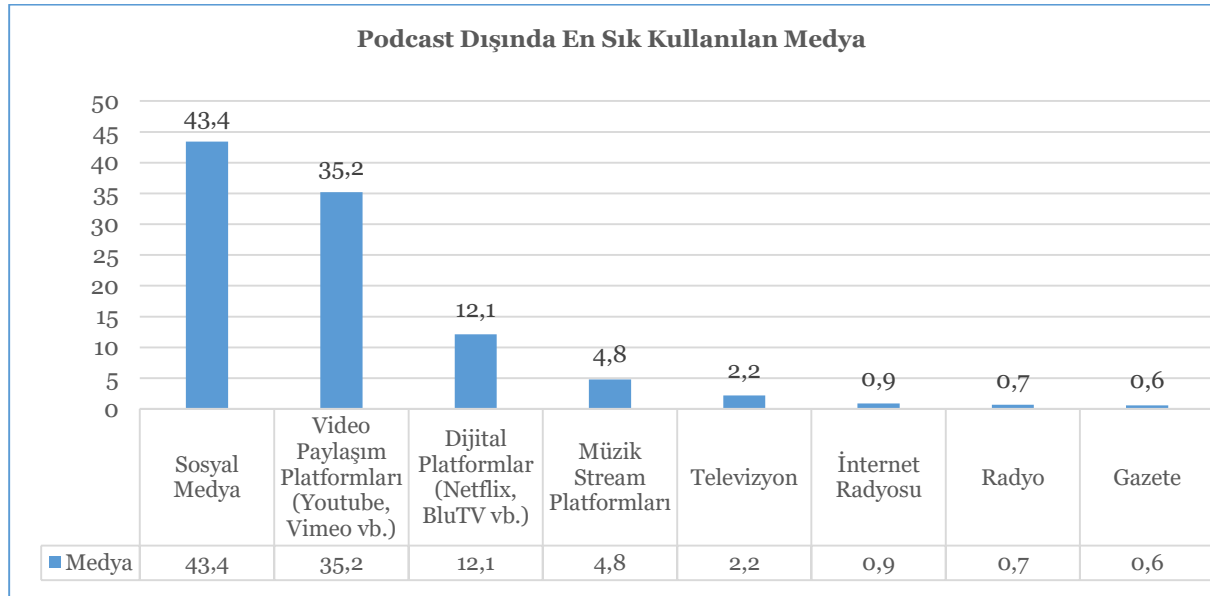
Şekil 8 En Çok Dinlenen Podcast Konuları

Katılımcıların önemli bir kısmının podcast içeriklerini eğitim amaçlı veya eğitimi desteklemek, yeni bilgiler öğrenmek amaçlı kullandıkları görülmektedir. Aslında podcast içeriklerinin eğitim/öğretim amaçlı kullanımı yaygın ve üzerine çok sayıda akademik çalışmalar olan bir uygulamadır. Podcast kullanımı ile öğretim (podagogy) ses dosyalarının kaydedilmesi, düzenlenmesi ve daha sonra öğrencilere dağıtılması anlamına gelir ve son yıllarda öğrencilerin teknoloji ile öğrenmesini desteklemek için girilen birçok pedagojik yaklaşımdan birisidir. Araştırmalar Podagogy'nin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olmalarını ve onlara derin bir öğrenme imkânı sağladığını göstermektedir (Gachago, Livingston, & Ivala, 2016, s. 870). Eğitim/öğretim kurumları dışında kullanıcılar bireysel olarak da podcast içeriklerini öğrenme amaçlı kullanmaktadırlar. Yabancı dil öğrenimi, tarih, siyaset, mitoloji, finansal okuryazarlık gibi konular bu anlamda kullanıcıların en fazla tercih ettikleri konu başlıklarıdır ve bu konularda çok sayıda podcast içeriğine rastlamak mümkündür.



Şekil 9 Podcast Dinlerken Yapılan Etkinlikler

Podcastler işitsel olması ve bu yönüyle sadece tek bir duyuyu meşgul etmesi, zaman ve mekândan bağımsız olarak dinlenebilmesi gibi özellikleriyle içerik tüketirken başka işlerle ilgilenmeye olanak tanımaktadırlar. Bu bağlamda katılımcılara podcast içeriklerini tüketirken başka hangi işlerle uğraştıkları sorusu yine birden fazla cevap işaretlemelerine olanak tanıyacak şekilde yöneltmiştir. Şekil 6'daki yanıtlar incelendiğinde katılımcıların podcast dinlerken en fazla yürüyüş yaptıkları görülmüştür. Toplu taşımada seyahat etmek ve araç kullanmak da yine yaygın olarak verilen cevaplardandır. Bu doğrultuda podcast kullanıcılarının podcast yayıncılığının mekândan bağımsız olarak tüketilebilme özelliğinden faydalandığını söylemek mümkündür. Podcast yayıncılığının çoklu göreve (multitasking) uygun olması da yanıtlardan anlaşılmaktadır. Kullanıcıların birçoğu ev işleri, spor, ders veya işle ilgili çalışmak, araç kullanmak gibi farklı eylemlerle birlikte podcast içeriklerini tüketmektedirler. Bu tüketim kolaylığı podcast yayıncılığının en önemli tercih sebeplerindedir. Fronek vd.'nin de belirttiği gibi podcast kullanıcıları podcast dinlerken başka şeyler yapabileme özgürlüğünü de sevmektedirler (Fronek vd., 2016, s. 106). Buna karşın podcast kullanıcılarının önemli bir kısmı da podcast dinlerken hiçbir işle uğraşmadan sadece podcast içeriklerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Olmsted&Wang'ın araştırmasında bu oran %70 olarak gerçekleşmiş olup kullanıcılar genel olarak başka şeylere odaklanmadan tüm dikkatlerini podcast içeriklerine vermektedirler. Ankette %30 civarında olan bu oran IPSOS araştırmasında ise %26 olarak gerçekleşmiştir. Bunu yine araştırmamızla benzer şekilde "Yürüyüş Yapmak" ve "Ev İşleri ile Uğraşmak" izlemektedir. Yanıtlar genel olarak Türkiye'deki podcast dinleyicilerinin, podcast dinlerken başka işlerle ilgilenmeyi tercih ettiklerini göstermektedir.



Şekil 10 Podcast Dışında En Sık Kullanılan Medya

Katılımcılara podcast dışında hangi medya türünü kullandıkları sorulduğunda yeni medya araçları ön plana çıkmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması da dikkate alındığında podcast dinleyicisi gençlerin geleneksel medyaya daha mesafeli olduğu görülmektedir. Podcast dinleyicileri en çok sosyal medya, YouTube ve benzeri video paylaşım platformları ve giderek yaygınlaşan dijital platformları tercih etmektedir. Bu medyaların teknolojik alt yapısının, tüketim yöntemlerinin ve erişim araçlarının (akıllı telefon vb.) benzerlik göstermesinin bu tercihlerde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Olmsted&Wang podcast dinleyicilerinin aynı zamanda çevrimiçi radyoların da yoğun kullanıcısı olduğunu belirtmektedirler (2020, s. 16). Ancak araştırma sonuçlarına bakıldığında Türkiye'deki

podcast dinleyicilerinin bu verilere uymadığı, işitsel bir medya yerine daha çok görsel medyayı tercih ettikleri görülmektedir. Yine Olmsted&Wang’ın araştırmasında podcast yayıncılığı ve dijital müzik yayıncılığının birbirini tamamlayıcı medya türleri oldukları ve bilgi arayışında olan müzik dinleyicilerinin bu ihtiyacını yine işitsel bir medya türü olan podcast yayınları ile karşıladıkları belirtilmektedir (2020, s. 16). Dijital müzik dinleyicileri üzerinde yapılacak bir araştırmayla doğrulanabilecek bu veriye karşın diğer boyutta dijital müzik platformlarının hatta diğer işitsel medya türlerinin de podcast dinleyicilerinin öncelikli tercihi olmadığı görülmektedir.

Sahip olduğu dijital müzik dinleyicilerini podcast yayıncılığı ile tanıştıran ve podcast yayıncılığına ciddi yatırımlar yapan Spotify, katılımcıların podcast yayınlarını dinlediği mecraların başında gelmektedir. %71 orana sahip olan Spotify’ı, %12,4 ile Apple Podcast, %7 ile Google Podcast ve %5,1 ile web siteleri takip etmektedir. Dünya genelinde podcast dinleyicilerinin en fazla tercih ettiği alan olan Spotify (Reuters Institute, 2021) IPSOS araştırmasında da Türkiye genelinde en çok tercih edilen podcast uygulaması olarak görünmektedir.

Katılımcılara podcast yayınlarını en çok hangi araçla takip ettikleri sorulduğunda akıllı telefonlar %92,5 ile açık ara öne çıkmaktadır. Podcast yayıncılığının mekândan bağımsız olması, katılımcıların genellikle yürüyüş, seyahat, spor, araç kullanma gibi etkinlikler esnasında podcast içeriklerini tüketmeyi tercih etmesi bu oranı doğrular niteliktedir. Dizüstü bilgisayarlar %3,1, masaüstü bilgisayarlar ise %2,4 oranla tercih edilirken podcast yayıncılığının yayılımına önemli katkılar sağlayacağı düşünülen akıllı hoparlörler(%0,6) ve evlerdeki ses sistemleri (%0,3) ise çok düşük oranlarda tercih edilmektedir.

Podcast içeriklerini tüketim motivasyonlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların podcast içeriklerini tüketim motivasyonlarını belirlemeye yönelik olarak Sylvia Chan Olmsted ve Rang Whan tarafından yayınlanan “Understanding Podcast Users: Consumption Motives and Behaviors” (Olmsted & Wang, 2020) adlı çalışmada uygulanan ölçek, yayıncıların izni ve etik kurul onayı ile alınarak uygulanmıştır. Olmsted&Wang tarafından uygulanan ölçek 7 faktörden oluşmakta ve kullanıcıların podcast içeriklerini tüketim motivasyonları belirlenmeye çalışılmaktadır. Anket çalışmasındaki sorular Türkçe ’ye çevrildiğinden soruların anlaşılabilirliğini test etmek ve faktör dağılımını kontrol etmek için 63 katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda çalışmamıza uygulanan ölçekte “Bilgi Edinme” faktörü diğer faktörlerden belirgin olarak ayrılmadığı için çıkarılmıştır. Podcast yayıncılığının “İşitsel Platform Üstünlüğü”nü belirlemeye yönelik 6 soruluk faktör ise kendi içerisinde ayrılarak “Teknik Açıdan İşitsel Platform Üstünlüğü” ve “İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü” şeklinde iki ayrı faktör oluşturmuştur. “Kişisel Toplumsal Özdeşleşme” ve “Arkadaşlık, İlişki Kurmak” faktörleri ise belirgin biçimde yakınlaştığından birleştirilerek tek faktör şeklinde değerlendirilmiştir. Bu faktörlerde bulunan “Aynı podcastleri dinlediğim kişilerle özdeşleşirim.” ve “Podcast dinlemek daha az yalnız hissetmemi sağlıyor.” soruları ise herhangi bir faktöre belirgin olarak dahil olmadığından çıkarılmıştır. Sonuç olarak “Podcast İçeriklerini Tüketim Motivasyonları” nı belirlemeye yönelik ölçek 6 faktör ve 5’li Likert ölçeği ile sorulmuş 24 soru ile katılımcılara uygulanmıştır. Ölçeğe uygulanan faktör analizine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmektedir.

Faktör 1: Teknik Açıdan İşitsel Platform Üstünlüğü (Varyansın Açıklanma Oranı:8,966 Açıklanan Toplam Varyans: 8,966 Cronbach Alfa: 0,626)			
İfadeler	Faktör Yüğü	Mean	Standart Sapma
İçerikleri istediğim zaman dinleme imkânım podcastlerde diğer sesli medya türlerine göre daha fazladır.	,817		

İçerikleri istediğim yerde dinleme imkânım podcastlerde diğer sesli medya türlerine göre daha fazladır.	,847	4,4736	0,57790
Diğer sesli medya türlerine göre podcastin kullanımı daha kolaydır.	,674		
Faktör 2: İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü (Varyansın Açıklanma Oranı:9,874 Açıklanan Toplam Varyans: 18,840 Cronbach Alfa: 0,684)			
İfadeler	Faktör Yüğü	Mean	Standart Sapma
Podcast diğer sesli medya türlerine göre daha fazla içerik çeşitliliği sunmaktadır.	,700	3,4153	0,88415
Podcast diğer sesli medya türlerinden daha özgün içerikler sunmaktadır.	,700		
Diğer sesli medya türlerine göre podcast daha kullanıcı isteğine bağlı bir medyadır.	,618		
Faktör 3: Kaçış ve Zaman Geçirme (Varyansın Açıklanma Oranı:10,847 Açıklanan Toplam Varyans: 29,687 Cronbach Alfa: 0,765)			
İfadeler	Faktör Yüğü	Mean	Standart Sapma
Boş zamanlarımı doldurmak için podcast dinlerim.	,718	3,8288	0,87660
Yapacak daha iyi bir şey olmadığında podcast dinlerim.	,742		
Zaman geçirmek için podcast dinlerim.	,834		
Günlük aktivitelerin koşuşturmasından kaçmak için podcast dinlerim.	,546		
Başka şeylerden uzaklaşmak için podcast dinlerim.	,531		
Faktör 4: Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki Kurma (Varyansın Açıklanma Oranı:15,946 Açıklanan Toplam Varyans: 45,633 Cronbach Alfa: 0,856)			
İfadeler	Faktör Yüğü	Mean	Standart Sapma
Podcast dinlemek kendimi farklı hissettiriyor.	,713	4,0020	0,93197
Podcast dinlemek nasıl bir insan olduğumu anlamamı sağlıyor.	,833		
Podcast dinlemek kişisel değerlerimi yeniden onaylıyor.	,721		
Podcast dinlediğimde kendimi bir topluluğa ait hissediyorum.	,437		
Podcast dinleyerek diğer insanların hayatlarını görebilirim.	,730		
Podcast dinleyerek insanların normalde göremeyeceğim yönlerini görebilirim.	,839		
Podcast dinlemek bana arkadaşlık ediyor.	,424		
Faktör 5: Eğlence (Varyansın Açıklanma Oranı:9,027 Açıklanan Toplam Varyans: 54,660 Cronbach Alfa: 0,740)			
İfadeler	Faktör Yüğü	Mean	Standart Sapma
Podcast dinlemek keyiflidir.	,807	3,4857	0,92178
Podcast dinlemek eğlencelidir.	,814		
Podcast dinlemek rahatlatıcıdır	,601		
Faktör 6: Sosyal Etkileşim (Varyansın Açıklanma Oranı:6,811 Açıklanan Toplam Varyans: 61,471 Cronbach Alfa: 0,542)			
İfadeler	Faktör Yüğü	Mean	Standart Sapma
Podcast dinlemek keyiflidir.	,631		
Podcast dinlemek eğlencelidir.	,712		

Podcast dinlemek rahatlatıcıdır	,697	3,4217	0,84024
Genel Cronbach Alfa=0,876 KMO=0,874 Barlett’s Test Of Sphericity=5861,926			

Tablo 5 Podcast İçeriklerini Tüketim Motivasyonu Ölçeği Faktör Analizi Tablosu

Buna göre “Podcast İçeriklerini Tüketim Motivasyonu Ölçeği” 6 faktörden oluşmaktadır. “Teknik Açından İşitsel Platform Üstünlüğü” faktörü 3 sorudan oluşmaktadır. Bu faktörün varyansı açıklama oranı %8,966 ve Cronbach Alpha (geçerlilik değeri) ise 0,626’dır. “İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü” faktörü de 3 sorudan oluşmaktadır. Bu faktörün genel varyansı açıklama oranı %9,874 ve Cronbach Alpha ise 0,684’tür. “Kaçış ve Zaman Geçirme” faktörü 5 sorudan oluşmaktadır. Bu faktörün varyansı açıklama oranı %10,847 ve Cronbach Alpha değeri 0,765’tir. İki faktörün birleşiminden oluşan “Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki” faktörü ise genel varyansın %15,946’sını açıklarken Cronbach Alpha değeri ise 0,856’dır. “Eğlence” faktörü 3 sorudan oluşmaktadır genel varyansı açıklama oranı %9,027, Cronbach Alpha değeri 0,740’tır. Son faktör olan “Sosyal Etkileşim” faktörünün genel varyansı açıklama oranı %6,811 ve Cronbach Alpha değeri ise 0,542’dır. Sonuç olarak “Podcast İçeriklerini Tüketim Motivasyonu Ölçeği” podcast kullanıcılarının içerik tüketim motivasyonlarını %61,471 oranında açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin 0,876 olarak çıkması ise yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,874
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5861,926
	df	276
	Sig.	,000

Tablo 6 Faktör Analizi Uygunluk Testi

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçeğin KMO değerinin 0,874 ile 1,00’a yakınlığı ölçeğin faktör analizine uygun sorulardan oluştuğunu gösterirken Barlett değerinin 0,00 olması da elde edilen verilere faktör analizi uygulanabileceğini göstermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların podcast içeriklerini tüketim motivasyonunda en belirleyici faktör “Teknik Açından İşitsel Platform Üstünlüğü” olmuştur. (Ortalama:4,4736; Standart Sapma:0,57790) Diğer işitsel platformlar ile karşılaştırıldığında podcast yayıncılığının sahip olduğu zaman ve mekândan bağımsızlık özelliğinin kullanıcılar için önemli bir tercih unsuru olduğu görülmektedir. Diğer bir belirleyici faktör ise “Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki” olmuştur. (Ortalama:4,0020; Standart Sapma:0,93197) Katılımcılar podcast içeriklerini dinleyerek kişisel ve toplumsal özdeşleşme sağladıklarını ve podcast içeriklerinin arkadaşlık ve ilişkilerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. “Kaçış ve Zaman Geçirme” faktörü de katılımcıların podcast içeriklerini tüketimlerinde etkili bir faktör olarak görülmektedir. (Ortalama:3,8288; Standart Sapma:0,87660) Katılımcıların podcast içeriklerini gündelik hayatın koşuşturmalarından kaçış ve boş zamanlarını kaliteli geçirmek için önemli bir araç olarak kullandıkları görülmektedir. Diğer faktörler bu üç faktör kadar etkili olmasa da katılımcıların podcast tüketim motivasyonlarında etkili olmaktadır.

Podcast dinleyicilerinin tüketim motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem T testi yapılmıştır. Tablo 3’te görüldüğü üzere “Teknik Açından İşitsel Platform Üstünlüğü” ve “Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki Kurma” faktörleri dışındaki

faktörlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda erkeklerin podcast içeriklerini tüketim motivasyonlarında diğer işitsel medyalara göre içerik açısından üstünlüğün (ortalama=3,4912) kadınlardan (ortalama=3,3507) daha etkili olduğu görülmektedir. Yine podcast içeriklerini tüketim motivasyonlarında erkeklerde kaçış ve zaman geçirme motivasyonunun (ortalama=3,9088) kadınlardan (ortalama=3,7608) daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerde podcast kullanımında eğlence motivasyonu (ortalama=4,5027) yine kadınlardan (ortalama= 4,4488) daha fazla görünmektedir. Sosyal etkileşim motivasyonunda da erkeklerin (ortalama=3,5103) podcast içeriklerini kadınlara (ortalama=3,3463) kıyasla daha fazla sosyal etkileşim için kullandıkları görülmektedir.

CİNSİYET		N	X	SS	P
Teknik Açıdan İşitsel Platform Üstünlüğü	Kadın	307	4,4488	,57620	,229
	Erkek	361	4,5027	,57946	
İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü	Kadın	307	3,3507	,84834	,041
	Erkek	361	3,4912	,92008	
Kaçış ve Zaman Geçirme	Kadın	307	3,7608	,90082	,030
	Erkek	361	3,9088	,84168	
Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki Kurma	Kadın	307	3,9945	,92861	,821
	Erkek	361	4,0109	,93734	
Eğlence	Kadın	307	4,4488	,93217	,001
	Erkek	361	4,5027	,84813	
Sosyal Etkileşim	Kadın	307	3,3463	,85046	,012
	Erkek	361	3,5103	,82059	

Tablo 7 Podcast İçeriklerini Tüketim Motivasyonlarının Cinsiyete Göre Analizi: T-Testi Sonuçları

Katılımcıların podcast içeriklerini tüketim motivasyonlarının yaş aralığına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için “Tek Yönlü Anova” testi kullanılmıştır. Bağımsız örnek sayısı ikiden fazla olduğu durumlarda hata yapma olasılığını düşürmek adına “Tek Yönlü Anova” testi uygulanmaktadır. Tek yönlü Anova testinde; bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, farklı gruplarda hesaplanan varyansların karşılaştırılması temeline dayanan F testi ile incelenmektedir (Can, 2013, s. 214-216).

Tablo 4’te belirtildiği üzere “İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü” ($p=0,037<0,05$), “Kaçış ve Zaman Geçirme” ($p=0,012<0,05$) ve “Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki Kurma” ($p=0,001<0,05$) faktörlerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

YAŞ	N	X	SS	F	P
Teknik Açıdan İşitsel Platform Üstünlüğü	12-17	36	4,5370	,47993	,612
	18-24	212	4,5142	,55674	
	25-34	240	4,4611	,53979	
	35-44	142	4,4202	,67801	
	45-54	36	4,4537	,62311	
	55-64	2	4,6667	,47140	

İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü	12-17	36	3,4000	,82808	2,380	,037
	18-24	212	3,5217	,77966		
	25-34	240	3,4492	,89597		
	35-44	142	3,2408	,95562		
	45-54	36	3,2278	1,03775		
	55-64	2	4,1000	1,27279		
Kaçış ve Zaman Geçirme	12-17	36	3,6574	,92749	2,954	,012
	18-24	212	3,7594	,87037		
	25-34	240	3,7611	,89959		
	35-44	142	4,0469	,78860		
	45-54	36	3,9722	,92711		
	55-64	2	4,3333	,47140		
Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki Kurma	12-17	36	3,5741	,85305	5,805	,001
	18-24	212	3,8679	,98346		
	25-34	240	3,9806	,94900		
	35-44	142	4,2535	,79193		
	45-54	36	4,3333	,78478		
	55-64	2	4,6667	,47140		
Eğlence	12-17	36	3,5675	,91089	1,242	,287
	18-24	212	3,5842	,83481		
	25-34	240	3,3923	,96349		
	35-44	142	3,4447	,92380		
	45-54	36	3,6151	1,10013		
	55-64	2	3,3571	,90914		
Sosyal Etkileşim	12-17	36	3,1481	1,20698	1,979	,080
	18-24	212	3,3381	,84905		
	25-34	240	3,4472	,83563		
	35-44	142	3,5493	,71481		
	45-54	36	3,5093	,79076		
	55-64	2	3,5000	,23570		

Tablo 8 Podcast İçeriklerini Tüketim Motivasyonlarının Yaş Göre Analizi: Anova Testi Sonuçları

Tablo 5’te görüldüğü üzere “İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü” motivasyonunun 18-24 yaş aralığında özellikle 35-44 yaş aralığından daha yüksek olduğu görülmektedir.

YAŞ	J	Ortalamaların Farkı (I-J)	St. Hata	p
18-24	12-17	,12170	,15856	,973
	25-34	,07253	,08291	,952
	35-44	,28085*	,09538	,039
	45-54	,29392	,15856	,432
	55-64	-,57830	,62490	,940

	12-17	-,15915	,16414	,3100
	18-24	-,28085*	,09538	,0082
35-44	25-34	-,20832	,09313	,0578
	45-54	,01307	,16414	,4822
	55-64	-,85915	,62634	,9310

Tablo 9 İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü Motivasyonunun Yaşa Göre Farklılığı Tukey Testi Sonuçları

Tablo 6'da ise 35-44 yaş aralığının “Kaçış, Zaman Geçirme” motivasyonunun 18-24 ve 25-34 yaş aralıklarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

YAŞ	J	Ortalamaların Farkı (I-J)	St. Hata	p
18-24	12-17	,10203	,15687	,987
	25-34	-,00168	,08202	1,000
	35-44	-,28751*	,09437	,029
	45-54	-,21279	,15687	,753
	55-64	-,57390	,61826	,939
25-34	12-17	,10370	,15554	,985
	18-24	,00168	,08202	1,000
	35-44	-,28584*	,09214	,024
	45-54	-,21111	,15554	,753
	55-64	-,57222	,61792	,940
35-44	12-17	,38954	,16239	,158
	18-24	,28751*	,09437	,029
	25-34	,28584*	,09214	,024
	45-54	,07473	,16239	,997
	55-64	-,28638	,61968	,997

Tablo 10 Kaçış Zaman Geçirme Motivasyonunun Yaşa Göre Farklılığı Tukey Testi Sonuçları

Podcast kullanıcılarının içerik tüketim motivasyonlarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yine “Tek Yönlü Anova” testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda Tablo 7’de görüldüğü üzere “Kaçış ve Zaman Geçirme”, “Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki Kurma” ve “Sosyal Etkileşim” faktörlerinde eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.($p < 0,05$)

YAŞ	N	X	SS	F	P	
Teknik Açıdan İşitsel Platform Üstünlüğü	12-17	36	4,5370	,47993	1,090	,360
	18-24	212	4,5142	,55674		
	25-34	240	4,4611	,53979		
	35-44	142	4,4202	,67801		
	45-54	36	4,4537	,62311		
	55-64	2	4,6667	,47140		
İçerik Açısından İşitsel Platform Üstünlüğü	12-17	36	3,4000	,82808	1,195	,312
	18-24	212	3,5217	,77966		
	25-34	240	3,4492	,89597		
	35-44	142	3,2408	,95562		

	45-54	36	3,2278	1,03775		
	55-64	2	4,1000	1,27279		
Kaçış ve Zaman Geçirme	12-17	36	3,6574	,92749		
	18-24	212	3,7594	,87037		
	25-34	240	3,7611	,89959	3,381	,009
	35-44	142	4,0469	,78860		
	45-54	36	3,9722	,92711		
	55-64	2	4,3333	,47140		
Kişisel Toplumsal Özdeşleşme, Arkadaşlık, İlişki Kurma	12-17	36	3,5741	,85305		
	18-24	212	3,8679	,98346		
	25-34	240	3,9806	,94900	4,099	,003
	35-44	142	4,2535	,79193		
	45-54	36	4,3333	,78478		
	55-64	2	4,6667	,47140		
Eğlence	12-17	36	3,5675	,91089		
	18-24	212	3,5842	,83481		
	25-34	240	3,3923	,96349	1,788	,129
	35-44	142	3,4447	,92380		
	45-54	36	3,6151	1,10013		
	55-64	2	3,3571	,90914		
Sosyal Etkileşim	12-17	36	3,1481	1,20698		
	18-24	212	3,3381	,84905		
	25-34	240	3,4472	,83563	3,746	,005
	35-44	142	3,5493	,71481		
	45-54	36	3,5093	,79076		
	55-64	2	3,5000	,23570		

Tablo 11 Tablo 4 Podcast İçeriklerini Tüketim Motivasyonlarının Eğitim Durumuna Göre Analizi: Anova Testi Sonuçları

Tablo 8’de İlköğretim/Ortaöğretim mezunlarının “Kaçış, Zaman Geçirme” motivasyonunun lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülürken ön lisans mezunlarının da “Kaçış, Zaman Geçirme” motivasyonlarının lise mezunlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

EĞİTİM	J	Ortalamaların Farkı (I-J)	St. Hata	p
İlköğretim/Ortaöğretim	Lise	,85403	,30511	,042
	Ön Lisans	,38392	,32040	,752
	Lisans	,65372	,29347	,171
	Lisansüstü	,64815	,29907	,194
Lise	İlköğretim/Ortaöğretim	-,85403	,30511	,042
	Ön Lisans	-,47011	,16550	,037
	Lisans	-,20031	,10421	,307
	Lisansüstü	-,20588	,11906	,417

Ön Lisans	İlköğretim/Ortaöğretim	,38392	,32040	,752
	Lise	,47011	,16550	,037
	Lisans	,26980	,14292	,325
	Lisansüstü	,26423	,15408	,425

Tablo 12 Kaçış ve Zaman Geçirme Motivasyonunun Eğitim Durumuna Göre Farklılığı Tukey Testi Sonuçları

Sonuç

Podcast yayıncılığı hem ait olduğu teknolojilerin hem de çağrıştırdığı geleneksel medya araçlarının özelliklerini alarak ortaya çıkan melez bir yeni medya aracı olarak, her geçen gün yayılım alanını genişletmektedir. Bu genişleme, kullanıcıların olduğu kadar medya şirketlerinin ve reklamverenlerin de ilgisini çekmekte olup podcast yayıncılığının reklam pastasından aldığı pay da giderek artmaktadır. Podcast yayıncılığı özellikle pandemi döneminde Türkiye’de adından sıkça söz ettirmiş ve hatta 2020 yılında Türkiye podcast yayıncılığında dinleme oranı bakımından en fazla artış gösteren ülke olmuştur (Chartable, 2021). Ancak sonrasında bu artış devam etmediği gibi Türkiye’deki podcast dinleyici sayısında da önemli bir düşüş yaşanmıştır. Bu düşüşün altında birçok neden olmakla birlikte podcast yayıncılığı düşük maliyeti, içerik üretim ve tüketim kolaylığı, içerik çeşitliliği gibi özellikleriyle kutuplaşmış ve tekelleşmiş geleneksel medyaya karşı bir alternatif ve geleneksel medyadan uzaklaştırılan medya figürleri ve bu mecralardan uzaklaşan özellikle genç kesim için bir liman olarak önemli bir potansiyele sahiptir.

Bu potansiyeli ortaya çıkarma noktasında katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışmada Olmsted&Wang’ın Amerika’daki podcast kullanıcılarının içerik tüketim yöntem ve motivasyonlarını araştırdıkları çalışmada kullanılan ölçek uygulaması Türkiye’deki podcast kullanıcılarına uyarlanarak, çevrimiçi anket aracılığıyla uygulanmıştır. Araştırma ile Türkiye’deki podcast kullanıcılarının demografik bilgileri, içerik tüketim yöntemleri ve motivasyonları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çevrimiçi olarak toplamda 807 kullanıcıya ulaşılan anket çalışması podcast kullanıcısı olduğunu belirten 668 kişi ile devam etmiştir. Podcast yayıncılığının ne olduğunu bilmediğini belirten ve podcast yayıncılığını bildiğini ama ücretli olduğu veya kullanımı zor olduğu için kullanmadığını belirten katılımcıların bu yanlış algıları Türkiye’de podcast yayıncılığının öncelikle tanıtıma ve bilinirliğinin artırılmasına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Türkiye’deki podcast dinleyicilerinin genellikle genç, eğitilmiş, orta-üst sosyo-ekonomik statüye sahip bireylerden oluştuğunu söylemek mümkündür. Yanıtlar katılımcıların henüz yeni ve işitsel bir medya türü olmasına rağmen podcast içeriklerini tüketmek için önemli bir zaman ayırdıklarını göstermektedir. Ayrıca katılımcılar programlara abone olarak yapımcılarla aralarındaki bağı geliştirirken, abone olunan program sayısının azlığı ise üzerine çalışılması gereken bir konudur.

Yeni bir iletişim teknolojisi olan podcast yayıncılığı sahip olduğu zaman ve mekândan bağımsız tüketim özgürlüğü ile kullanıcılara ciddi kolaylıklar sağlamaktadır. Ancak Olmsted&Wang’ı destekler nitelikte elde edilen sonuçlar kullanıcıların podcast içeriklerini büyük oranda evde tükettiklerini göstermektedir. Kullanıcılar genellikle toplum ve kültür, eğitim, bilim ve sanat gibi konu başlıklarına ait içerikleri tüketmektedir. Bu başlıklar geleneksel medya araçları, özellikle televizyon tarafından neredeyse unutulmuşken, podcast yayıncılığının muadili gösterilen geleneksel radyo yayıncılığının ise bir müzik kutusuna dönüştüğünü söylemek mümkündür. Bu bağlamda geleneksel medyadan kaçan hedef kitlesini arayan reklamverenler, bu tematik yapımlarda geleneksel medyaya göre çok daha düşük bütçelerle

hedef kitlelerine ulaşabilecektir. Ayrıca podcast yayınlarının yüksek oranda eğitim amacıyla dinlenmesi ve buna bağılı olarak podcast içeriklerinin eğitim aracı olarak kullanılabilmesi üzerine yapılan akademik çalışmalar, bu mecraanın alternatif ve destekleyici bir eğitim aracı olabileceğini de göstermektedir.

Podcast yayıncılığı özellikle mobil cihazlarla birlikte kullanımı ile zaman ve mekândan bağımsızlığı, işitsel bir medya türü olması nedeniyle fazla duyu organına, dolayısıyla dikkate ihtiyaç duymaması gibi nedenlerle içerik tüketirken başka işlerle uğraşmaya izin vermektedir. Olmsted&Wang’ın çalışmasında Amerikan dinleyicisinin %70’inin podcast dinlerken başka işlerle uğraşmadığı görülürken (Olmsted & Wang, 2020) IPSOS ve tarafımızdan yapılan çalışma Türk dinleyicisinin farklılaştığını ve podcast dinlerken başka işlerle uğraşmayı sevdiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların geleneksel medyadan neredeyse tamamen koptuğu ve yeni medya araçlarını yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Bu durumu fark eden reklamverenler harcamalarının önemli bir kısmını dijital alanlara kaydırmaktadır ki son dönemde bu alanların reklam gelirleri geleneksel medyayı geçerek önemli bir artış yakalamıştır. Ancak podcast yayıncılığının bu dijital reklam pastasından yeterli payı aldığını söylemek mümkün değildir. Podcast dinleyicilerinin büyük çoğunluğu içerikleri cep telefonlarından ve bu mecraaya çok ciddi yatırımlar yaparak öne çıkan Spotify’dan dinlemektedir. Podcast sahip olduğu RSS teknolojisi ile bağımsız ve özgür bir yapıya da sahiptir. Bu nedenle Spotify, Apple Podcast veya GooglePodcast gibi firmalar etrafında yaşanabilecek bir tekelleşme podcast yayıncılığının bu özgür ruhuna zarar vereceği gibi geleneksel medya örneğindekiyle benzer şekilde dinleyici kaybına da sebep olacaktır.

Olmsted&Wang’ın çalışmasından uyarlanan, podcast kullanıcılarının içerik tüketim motivasyonlarını belirlemeye yönelik ölçek soruları çevrimiçi olarak 668 kullanıcıya yöneltilmiştir. Yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülen çalışmada alınan cevaplar ile ölçeğin kullanıcıların içerik tüketim motivasyonlarını %61,471 oranında açıkladığı görülmektedir. Bu bağlamda podcast dinleyicilerinin en önemli tüketim motivasyonları podcast yayıncılığının diğer işitsel platformlardan teknik olarak üstünlüğüdür. Bu durum sanılanın aksine podcast yayıncılığının kullanım kolaylığını doğrular niteliktedir. Podcast kullanıcılarının toplumla ve kendileriyle özdeşleşmek, içinde bulunduğu toplumu ve kendini anlamak için de podcast içeriklerini tükettikleri görülmektedir. Geleneksel medyanın toplumun belirli bir kesimine sıkışmış ve bu çerçevede üretilmiş gerçeklikleri sunması, bunun dışındaki gerçekliği ve kendilerini arayan bireyleri podcast yayıncılığı gibi yeni medya türlerine yöneltmiştir. Bu çerçevede geleneksel medyanın kendisine yönelik azalan ilgiyi de dikkate alarak hedef kitle ve içeriklerini gözden geçirmesi gerekirken yeni medya ortamlarının da geleneksel medyayı taklit etmek yerine bu veriler doğrultusunda kendini gerçekleştirme gerekmektedir.

Podcast kullanıcılarının içerik tüketiminde önemli bir motivasyonu da gündelik hayatın koşuşturmasından kaçış ve zaman geçirmektir. Kullanıcılar kendilerine ayırdıkları bu zamanda podcast yayınlarını takip etmektedir. Takip ettikleri konular ekseninde değerlendirildiğinde, podcast dinleyicilerinin bu zamanlarını daha kaliteli geçirme çabası içerisinde olduğu görülmektedir ki bu bağlamda geleneksel medyanın hedef kitesinden ayrılmaktadır.

Podcast içeriklerini tüketim motivasyonlarına cinsiyet bağlamında bakıldığında genel olarak erkeklerin tüketim motivasyonlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Yaş aralığına göre yapılan analizde ise 18-24 yaş aralığının podcast içeriklerini tüketirken en önemli motivasyonlarının podcast içeriklerinin diğer işitsel platformlardan üstün olması gelmektedir. Bu da gençlerin geleneksel medya içeriklerine ilgi göstermediğini ve arayış içerisinde olduklarını göstermektedir. Bu çerçevede yapımcıların araştırmalarını podcast dinleyicilerinin de büyük kısmını oluşturan gençlere yönelterek, içeriklerini bu doğrultuda oluşturmaları faydalı olacaktır.

Eğitim durumuna göre içerik tüketim motivasyonlarına bakıldığında genel tablo eğitim seviyesi geriledikçe kaçış ve zaman geçirme motivasyonunun arttığını göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe ise kullanıcıların tüketimlerinin bir amaca yöneldiği, toplum ve kendisiyle özdeşleşme ve sosyal etkileşim motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim düzeyi arttıkça amaçsal bir tüketim motivasyonu ortaya çıkarken eğitim düzeyi geriledikçe geleneksel medyayla benzeşen kaçış, rahatlama gibi motivasyonların arttığı görülmektedir.

Sonuç olarak podcast yayıncılığı dünya genelinde giderek yaygınlaşmakta ve dinleyici sayısını artırmaktadır. Türkiye’de ise bir gerileme sürecinde olsa da özellikle pandemi dönemindeki artış hızı podcast yayıncılığının Türkiye’de de önemli bir potansiyeli olduğunu göstermektedir. Bu potansiyeli harekete geçirmek için podcast yapımcılarının profesyonelleşmesi ve yayınların sürekli ve periyodik hale gelmesi gerekmektedir. Bunun için ise yapımcıların bu mecradan süreklilik arz eden ve tatmin edici bir gelir etmesi gerekmektedir. Reklamverenler için ise podcast yayıncılığı önemli bir potansiyele sahiptir. Geleneksel medyadan kaçan ve arayış içerisinde olan özellikle genç hedef kitleye bu alanda çok daha düşük maliyetlere ulaşabilmek mümkündür. Ayrıca tematikleşen içerikler hedef kitleye ulaşma noktasındaki sapmaları da azaltacaktır. Bu anlamda çalışmamızda olduğu gibi podcast kullanıcılarına yönelik araştırmaların güncellenerek ve genişletilerek devam etmesi önem arz etmektedir. Öte yandan bu gelişmeler sürerken platformlar üzerinde gelişen podcast yayıncılığının RSS teknolojisinden gelen bağımsız ve özgür yapısına zarar verilmemesi, geleneksel medyanın yaşadığı kutuplaşma ve tekelleşme süreçlerinden uzak kalması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Azran, T. S., Laor, T., & Tal, D. (2017). *Who listens to podcasts, and why?: the Israeli case*. Online Information Review, 43(4), 482-495.
- BBC. (2005, 12 7). *Wordsmiths hail podcast success*. 3 27, 2021 tarihinde BBC News: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/4504256.stm> adresinden alındı
- Besser, J., Larson, M., & Hofmann, K. (2010). *Podcast Search: User Goals and Retrieval Technologies*. Online Information Review, 34(3), 395-419.
- Can, A. (2013). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chartable. (2021, 2 4). 2020’de dünyada en çok podcast dinleme artışı Türkiye’de oldu. 4 20, 2021 tarihinde Euronews: <https://tr.euronews.com/2021/02/04/2020-de-dunyada-en-cok-podcast-dinleme-art-s-turkiye-de-oldu> adresinden alındı
- Çil, S. (2021). *İşitsel Bir Dijital Medya Türü Olarak Podcast Yayıncılığı*. S. Çil, & O. Akyol (Dü) içinde, *Medya ve İletişim Çalışmaları* (s. 27-47). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Edison Research. (2023). *The Infinite Dial 2023*. 4 29, 2021 tarihinde <http://www.edisonresearch.com/>: <http://www.edisonresearch.com/wp-content/uploads/2023/03/The-Infinite-Dial-2023.pdf> adresinden alındı
- Fronek, P., Boddy, J., Chenoweth, L., & Clark, J. (2016). *Practice, Policy & Perspectives A Report on the Use of Open Access Podcasting in the Promotion of Social Work*. Australian Social Work, 69(1), 105-114.
- Gachago, D., Livingston, C., & Ivala, E. (2016). Podcasts: A technology for all? *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 859-872.
- Hazer, O., & Sökmen Kılınç, V. (2009). *Kırkbeş Yaş ve Üzeri Yetişkinlerin Günlük Yaşamda Teknolojiyi Kullanma Durumlarının İncelenmesi*. Turkish Journal of Geriatrics, 12(2), 82-92.
- IPSOS. (2021, 4 7). Türkiye’deki Podcast Bilinirliği ve Dinleme Alışkanlıkları. 4 28, 2021 tarihinde IPSOS: <https://www.ipsos.com/tr-tr/turkiyedeki-podcast-bilinirligi-ve-dinleme-aliskanliklari> adresinden alındı

- Koo, C., Chung, N., & Kim, D. (2015). *How do social media transform politics? The role of a podcast, ‘Naneun Ggomsuda’ in South Korea*. Information Development, 31(5), 421-434.
- Olmsted, S. C., & Wang, R. (2020). *Understanding Podcast Users: Consumption Motives and Behaviors*. New Media & Society, 1-21.
- Özcan, R. (2023, 4 13). Türkiye’de ve dünyada podcast dinleyici profili. 9 17, 2023 tarihinde Newslabturkey: <https://www.newslabturkey.org/2023/04/13/turkiyede-ve-dunyada-podcast-dinleyici-profilini/> adresinden alındı
- Özkan Kutlu, T. (2020). *Sosyal Medya ve Yeni Yayıncılık Formları: Türkiye’de Podcast Yayıncılığının Gelişimi*. A. E. Dingen (Dü.) içinde, Disiplinlerarası Yaklaşımla Sosyal Medya (s. 213-240). Konya: LiteraTürk.
- Perks, L. G., Turner, J., & Tollison, A. (2019). *Podcast Uses and Gratifications Scale Development*. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 63(4), 617-634.
- PodcastTurkey. (2022, 12 30). 2023 podcasting için zorlu bir yıl olabilir. Podcastturkey: <https://www.podcastturkey.com/2023-podcasting-icin-zorlu-bir-yil-olabilir/> adresinden alındı
- Podtail. (2021, 4 30). Şu Anda En Popüler 100 Podcast. 4 30, 2021 tarihinde Podtail: <https://podtail.com/tr/top-podcasts/tr/> adresinden alındı
- Reuters Institute. (2021, 8 15). Reuters Institute Digital News Report 2020. Reuters Institute: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2020-06/DNR_2020_FINAL.pdf adresinden alındı
- Singer, J. B. (2019). Podcasting as Social Scholarship: A Tool to Increase the Public Impact of Scholarship and Research. Society for Social Work and Research, 10(4), 571-590.
- Sullivan, J. L. (2019). The Platforms of Podcasting: Past and Present. Social Media+Society, 1-12.
- SXMMedia. (2023). 2023 Podcast Trends Report. SiriusXM. <https://podcastreport2023.sxmmedia.com/> adresinden alındı
- Şener, O. (2020). *Gazeteciler İçin Podcast. T. Durna içinde, Sivil Toplum Kuruluşları İçin Hak Temelli Gazetecilik Kılavuzu* (s. 217-252). Ankara: Uğur Mumcu Araştırmacı Gazetecilik Vakfı.
- Tulley, C. (2011). *IText Reconfigured: The Rise of the Podcast*. Journal of Business and Technical Communication, 25(3), 256-275.
- Wearesocial. (2023). *Digital Global Overview Report*. wearesocial. 7 12, 2023 tarihinde <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf> adresinden alındı
- Webster, T. (2018, 8 2). *Where Does Podcasting Go Next?* <https://medium.com/:https://medium.com/s/story/podcastings-next-frontier-a-manifesto-for-growth-7e8b88d32fde> adresinden alındı
- Win, R. (2021, 4 10). *2021 Podcast Stats & Facts*. 4 18, 2021 tarihinde Podcast Insights: <https://www.podcastinsights.com/podcast-statistics/> adresinden alındı

50. Eve Açılan Kapı: Türk sinemasında kapı temsili**Hasan AKPULAT¹****Ahmet BACARU²**

APA: Akpulat, H. & Bacaru, A. (2023). Eve Açılan Kapı: Türk sinemasında kapı temsili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 866-875. DOI: 10.29000/rumelide.1379234.

Öz

Mekân denilince akla gelen ilk yer olan “ev” bir hafıza alanı olarak her odasına anlar ve anların yerleştirildiği yerdir. Ev, hem mekânsal hem de sosyal olarak ait olma duygusunu hissettiğimiz köklerimizle bağlantı kurabildiğimiz ve dünyadaki konumumuz ne olursa olsun geri dönmeyi özlediğimiz yerdir. Dış dünyaya karşı iç dünyamızı temsil eden ev, kapı gibi bir boşluk üzerinden dışa açılır. Evin kapısını anahtarla açıp içeriye adım attığımızda, hafıza ve aidiyet duygusuyla dolu bir mekânda buluruz kendimizi. Kapıyı kapattığımızda, dış dünya ve her şey geride kalır. Kapının dışı güvensiz ve ürkütücü olabilir, ancak içerisi güvenli bir sığınaktır. Kapıyı anahtarla kilitlediğimizde, kendimizi daha da güvende hissederiz. Kapının sağlam olması, içerdeki güvenliği simgeler. Dünyaya bakış ve dünyadaki konumlanışı şekillendiren ev simgesel bir evren olarak alındığında, evin uzantısı olarak yurt, memleket, ülke, vatan gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Göç olgusuyla beraber evini yitiren birisi, dolayısıyla vatanını da yitirir. Yerinden edilen toplumlar, kimliklerini koruyamama, yeni yerlerde aidiyet duygusu geliştirememesi gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Araştırma nitel bir tasarımla hazırlanmış olup öncelikle göç, kimlik ve aidiyet üzerine odaklanmış ve çalışmanın amacına yönelik kapının insan hayatındaki önemi irdelenerek insanın geçmişiyle ve yaşamla kurduğu ilişki kapı bağlamında incelenmiştir. Son olarak, sinematografik özellikler dâhilinde Kapı (Nihat Durak, 2019) filminde anlatı üzerinden kapının temsilinde anlatımın nasıl inşa edildiği analiz edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kapı Filmi, Kapı, Temsil, Göç, Aidiyet, Kök, Kimlik

Door to home: the representation of door in Turkish cinema**Abstract**

When we mention the term "place," the first thing that comes to mind is "home," which serves as a memory space with moments and memories placed in every room. Home is the place where we can connect with our roots, feeling a sense of belonging both spatially and socially, and it's the place we long to return to, regardless of our location in the world. The home, representing our inner world to the outside world, opens outward through a void like a door. When we unlock the door with a key and step inside, we find ourselves in a space filled with memories and a sense of belonging. When we close the door, the outside world and everything else are left behind. The outside of the door may be unsafe and intimidating, but the inside is a secure sanctuary. When we lock the door with a key, we feel even safer. The sturdiness of the door symbolizes the security inside. When the home is viewed as a

¹ YL Öğrencisi, Mardin Artuklu Üniversitesi, İletişim Tasarımı (Mardin, Türkiye), hasanakpulatelt@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7702-1796 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379234]

² Uzman, Mardin Artuklu Üniversitesi, Tarih Bölümü (Mardin, Türkiye), ahmetbacaru47@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-4632-0792

symbolic universe that shapes one's perspective of the world and their positioning within it, concepts such as homeland, native land, country, and nation emerge as extensions of the home. Someone who loses their home due to migration also loses their homeland. Displaced communities often face problems such as not being able to preserve their identities and struggling to develop a sense of belonging in new places. This research is prepared with a qualitative design, primarily focusing on the theoretical framework of migration, identity, and belonging. The importance of the door in human life is examined in the context of the research's goal, exploring the relationship between individuals and their past and life through the lens of the door. Finally, using cinematographic features, the representation of the door in the film "Kapı" (The Door, Nihat Durak, 2019) has been analyzed through the narrative.

Keywords: The (*Kapı*) Door Movie, Door, Representation, Migration, Belonging, Root, Identity

1. Giriş

Bachelard, evimiz bizim dünya köşemizdir, bizim ilk evrenimizdir (1996: 32) diyerek ev mekân ilişkisini dile getirir. Ev, insanın hem mekânsal hem de toplumsal olarak kendini ait hissettiği yerdir. Evimiz mekânsal, toplumsal, varoluşsal ve kültürel olarak ait olduğumuz, parçası olduğumuz topluluğun, ailemizin ve sevdiğimizimizin yaşadığı, kendi köklerimiz bulacağımız, dünyanın başka bir yerindeyken geri dönmeyi özlediğimiz yerdir (Hedetof ve Hjort, 2002; akt. Suner, 2006: 17). Ev, kök ve aidiyet kavramları bireyin ve varoluşunun ayrılmaz parçalarıdır. Bu bağlamda bireyin kökleri doğduğu topraklar dolayısıyla yurdu, memleketi, vatanıdır. Ama doğduğu topraklardan, köklerinden göç etmek zorunda kalan birey Bachelard'ın dediği gibi ilk evrenini kaybeder.

Göç olgusu aidiyet ve kimlik gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Yerinden edilmiş toplulukların göç edilen yerlerde kendilerini öteki olarak görmeleri ve ait hissedememe duygusu bireyleri kutsal anavatanlarına dönüş arzusuna itmeye zorlamaktadır. Zamanı geldiğinde kendi ülkesine döneceğine inanma isteği, bireyin kimlik ve aidiyet duygusu geliştirememesinin en büyük göstergesidir. Son yüzyılda yaşanan kargaşa ve çatışmalar sonucunda Süryaniler görülmemiş şekillerde dağılmış ve bu dağılmayla birlikte dünyanın dört bir yanına göç etmişlerdir. Anavatanından uzakta, diğer halklar arasında Süryanilerin kimliğini yitirmesi daha kolaydır. Süryaniler bugün nereye giderlerse gitsinler asimilasyon ve kimliklerini kaybetme riskiyle karşı karşıyadır. İstanbul ve Avrupa ülkelerinde 1900'lü yılların başında çeşitli nedenlerle başlayan göçler, 1960'lı yıllarda ivme kazanmıştır. Süryaniler göçmen ülkelerdeki ekonomik faaliyetleri sayesinde önemli fırsatlar elde ederken, aynı zamanda inançlarını, kültürlerini, kimliklerini ve dillerini de kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadırlar (Ürek, 2013: 111).

Ev gibi gündelik hayatın olağan akışına dâhil olan mekânlar burada yaşayan bireyin mekâna yüklediği anlamlarla birlikte bir tür mekân kimliği kazanmaktadır. Zira ev, kimliksel kodların somut görünümüler kazandığı bir dinamik alışkanlıklar alanı olarak bu alanın gerektirdiği sosyal ilişkilerin de odağı konumundadır (Çakmak, 2018: 356). Sinemasal mekânlar, sinemasal özneye varlığını bularak salt sinemasal eylemin devindiği bir platform olmakla kalmaz aynı zamanda sinemasal öznenin deneyimlediği mekânı ve mekânın yüklendiği, öznenin deneyimlerini de biçimlendiren ekonomik, politik, kültürel, toplumsal, ideolojik, sınıfsal, toplumsal cinsiyetçi ve benzeri öğeleri içerir (Çam, 2016: 11). Bu bağlamda, çalışmada, göç ve göçe bağlı kimlik ve aidiyet kavramları detaylı bir şekilde irdelendikten sonra kültürel, toplumsal konuların etrafında kurulan kendi bağlamını ancak duvardaki bir boşluk olan kapı üzerinden kuran "ev"i dolayısıyla ilk evrenini kaybeden Süryani bir ailenin dramını anlatan *Kapı* (Nihat Durak, 2019) filmi üzerinden simgesel kullanım bağlamında kapı ile aidiyet, kök ve

yersizlik/yurtsuzluk kavramlarının filmde nasıl işlendiği ve evi, aileyi, güvende kalmayı temsil eden kapının dışarıdan bir tehdit unsuru olarak ortadan kaldırılmasının ne anlama geldiği sorularının cevabı aranarak kapının temsili incelenmiştir.

1.1. Göç, kimlik ve aidiyet

Göç, anlamlı mesafeler ve etkiler üretmeye yeterli bir süre boyunca meydana gelen tüm hareketler olarak tanımlanmaktadır (Eder, 1986: 9). Dolayısıyla göç eyleminde bulunan kişi de göçmen olarak nitelendirilebilir. Göç ve göç kavramı insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar birçok farklı nedenden dolayı göç etmektedir. Başka bir ifadeyle kültürleşme, farklı kültürlerden gelen birey ve grupların, göçle başlayan bu yer değiştirmeler sonucu hareket eden maddi ve manevi nesnelere belirli bir kültürel etkileşimi sonucunda çok kültürlü bir topluluk veya toplumun ortaya çıkmasıdır (Güvenç, 1999:122). İnsanlık tarihi boyunca göç olgusu siyaseti, ekonomiyi, kültürü, toplumu ve mekânı içine alan çok yönlü bir sorun olmuştur. Göç ile yerinden edilen toplumlar, yerinden edildikleri yerlerde kimliklerini koruyamamakla birlikte, yeni mekânları mekân olarak tanımlama ve aidiyet duygusu geliştirme mücadelesi de vermektedirler. Göçmenler, kentsel sistemlerin kentsel saçaklarına yerleştirilmiştir ve kentin ekonomik, sosyal ve kültürel dinamiklerinden yalıtılmış olarak varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Kent merkezlerinde yaşamaya devam etseler bile kente aidiyet duygusu geliştirememekte ve çoğu zaman yaşadıkları yerin dışındaki kentlerle ilişki kuramamaktadırlar (Ercanlı, 2019).

İlk bakışta bir coğrafya değiştirme süreci gibi görünse de, sebepleri ve sonuçları itibarıyla birey ve toplumların yaşamları üzerinde daha geniş etkileri olan bir olgudur. Diğer bir ifadeyle göçün kendisi, toplumsal oluşumların ekonomik, siyasal ve kültürel yapılarında ve bu yapılar içindeki ilişki sistemlerinde meydana gelen değişimler nedeniyle bu yapıların büyük dönüşümlerine yol açan bir mekânsal yer değiştirme hareketidir (Göktürk ve Kegalak, 1999: 113). İnsanlık tarihinin gelişmesiyle birlikte toplumlar savaşlar, sürgünler, afetler gibi koşullar nedeniyle bazen gönülsüzce yer değiştirirken, bazen de daha iyi yaşam koşulları umuduyla gönüllü olarak yer değiştirirler. İnsanların savaş, doğal afet, sürgün gibi nedenlerle yaşadıkları yeri terk etmek zorunda kalmaları ya da terk etmeye zorlanmaları durumunda ortaya çıkan göç, zorunlu göç olarak bilinmektedir (Yılmaz 2014: 1685-1686). Başka bir yerden gelmek, "buradan" değil "oradan" gelen birey olmak ve dolayısıyla aynı anda hem "içeride" hem de "dışarıda" olan kişidir göçmen (Kılıç, 2011, 152-153). İşte bu noktada yerinden edilen toplumlar, göç ettikleri yerlerde kimliklerini koruyabilmekle kalmayıp, yeni mekânları yer olarak tanımlama ve aidiyet duygusu geliştirme mücadelesi de vermektedirler. Kendi isteğiyle veya zorunlu olarak bir yerden başka bir yere, hareket etme açısından duygusal veya travmatik bir anlam taşır (Girgin, 2017: 73). Kültürleşme ve yeni kimliklerin oluşturulması sürecinde göçmen tutum ve davranışlarında farklı aktör ve yapıların oldukça etkili olduğuna şüphe yoktur. Yerinden edilmiş kişiler, göçün farklı aşamalarında göç için hedeflenen kentsel alanlarla ve dolayısıyla toplulukla ilişkilerini yönetmek için aile, akrabalar, arkadaşlar ve yurttaşlar gibi göç ağlarının temelini oluşturan çeşitli yerel bağları kullanmak zorundadır. (Turut ve Özgür, 2018: 154). Söz konusu, yerinden edilmiş kişiler, göçün farklı aşamalarında göç için hedeflenen kentsel alanlarla ve dolayısıyla toplulukla ilişkilerini yönetmek için aile, akrabalar, arkadaşlar ve yurttaşlar gibi göç ağlarının temelini oluşturan çeşitli yerel bağları kullanmak zorunda (Turut ve Özgür, 2018: 154) kalırlar.

Kimlik olgusu, toplumu oluşturan sosyal bir sistem olarak insanların yaşam biçimini simgelemektedir. Kimlik, bireyin kültürü, çevresi ve sosyal statüsüne tekabül eden inanç, tutum ve değer yargılarının bir bileşimini içerir (Güvenç, 1993: 3). Bir kişiyi başkalarına tanıtmak için kullanılan tüm fiziksel ve karakteristik özelliklerinin genel adı olan kimlik bireyin kendini nasıl sunduğu ve başkalarının onu nasıl

algıladığı da bir kimlik konusunu oluşturur. Kimliğin bir başka tanımlayıcı özelliği ise sosyallığıdır. Kişinin kendisinin dışında bir topluluğa veya zümreye ait olma duygusu, kimliğiyle ilişkili bir anlam kazanır. Aidiyet ise ahlaki anlayış çerçevesinde paylaşılan ahlaki değerlerle birleşen kimliğin sosyokültürel boyutunu oluşturur ve sosyalleşme (veya kültürleşme) süreci için gerekli bir koşuldur. Dolayısıyla davranış, bilişsel unsurlar, duygu ve düşünceler, insanın insani değerler etrafında dönüşmesi ve değişmesi, kimlik oluşumuna katkı sağlar (Nar, 2019: 73). Aidiyet duygusu oluşturamamış kişiler için göç deneyimi ilk bakışta sadece mekânsal bir değişim gibi görünse bile esasen bireyin bilişsel ve davranışsal yapısının tüm sosyolojik ve psikolojik aşamalarını derinden sarsmaktadır. Kuşkusuz bu aşamalardan en önemlilerinden biri, zorunlu nedenlerle göç eden insanların süreç içinde sabit bir kimlik sürdürmeleri ve yeni kimlik göstergelerine dönüşmeleri gereken uluslararası nitelendirmelerdir (Çakmak, 2018: 359). Çakmak'a göre diaspora kavramı, göçmenlerin anavatanlarıyla olan ilişki ve algılarının bir ürünüdür ve klasik diaspora ve modern diaspora olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Günümüzde yurt dışında yaşayan Rumlar, Ermeniler, Filistinliler ve Yahudiler klasik diaspora örnek olarak verilebilir. Modern diaspora ise ekonomik göçmenler, mülteciler, misafir işçiler, sürgün toplulukları, etnisite vb. kavramları içerir (Kaya, 2001'den akt. Çakmak, 2014: 1698).

Öz ifadeyle, kimlik ve mekân arasındaki ilişki, yaşam alanını kimliğe bağlı belirli anlamlar ve özelliklerle dolduran aidiyet, güven ve sahiplik gibi duyguların da gösterdiği gibi iki yönlü olarak işlev görür. Bu, özellikle, fiziksel bir alanın edinilmesi ve bu alan içinde kişisel egemenlik alanlarının oluşturulması yoluyla çözülebilen ve yeni kimliklerin inşasına yol açan göçmen kimlik krizleri söz konusu olduğun zaman geçerlilik kazanmaktadır (Güleç-Solak, 2017: 35).

1.2. İlk evrenimiz: ev

Bachelard, *Mekânın Poetikası*'nda evi dünya köşesi, ilk evren olarak düşü barındıran, düş kuranı koruyan mekân olarak tanımlar. Bir ev insanı sadece gökten yağın fırtınalardan korumakla kalmaz, aynı zamanda hayatta yaşadığı fırtınalarda da hayatta tutar. Beden ve zihin dâhil insanın ilk evrenidir (1996, 35) olan ev, bir anı mekânı olarak anların ve anların yerleştirildiği bir hafıza yuvasıdır. Göç gibi olgularla karşı karşıya kalındığında göçün olduğu yerde geçmişe özgü hayaller kurulması Bachelard'ın dediği gibi, "Yeni evimizde eski evimizi düşündüğümüzde, hareketsiz çocukluk diyarımıza, eski bir diyarımıza döneriz" (1996, s. 34) cümlesi bu durumu örneklendirir niteliktedir. Dolayısıyla yer değiştirme, evden uzakta yaşama, bellek süreçlerini tetikleyen ve geçmiş anları farklı biçimlerde bugüne getiren deneyimler (Suner, 2006: 262) sonucu ev, insanlar için sadece güvenli bir sığınak değil, aynı zamanda hayallerin, sevinçlerin ve üzüntülerin de yaşandığı bir mekân olarak karşımıza çıkmaktadır.

Memleket, kişinin doğup büyüdüğü yer ve yurt da dâhil olmak üzere, devlet egemenliği altındaki tüm toprakları ifade eden ülke ile eş anlamlıdır. Anavatan kelimesinde olduğu gibi, hane veya yuva ve ana kavramlarıyla iç içe kullanılmaktadır. Vatan, parçası olduğu düşünülen ve sahiplenilen bir yeryüzü parçasıdır (Suner, 2006: 17). Doğup büyüdüğümüz ve ait olduğumuzu düşündüğümüz toprakları ifade etmek için memleket, anavatan, yurt gibi kavramları kullandığımızda "ev" ile karşılaşırız. İrade dışı yer değiştirme, idari faktörlerin olumsuz etkisi nedeniyle yaşanan bölgeyi terk etmeye zorladığı zaman meydana gelir. İstem dışı bir göç hareketi olarak birey ülkesinden, vatanından, anayurdundan, ilk evreninden mahrum edilir ve böylelikle sosyal, kültürel, politik, ekonomik gibi sorunlarla yüzleşmek durumunda kalır.

1.3. Eve açılan kapı

Kapı, bir mekân giriş çıkışı sağlayan, mekânla ilk iletişim kuran, ister açık ister kapalı olsun, ilk objedir. Bir ara geçiş olarak kullanılan kapı, duvardaki bir boşluktur. Mekân bu boşluk aracılığıyla girer çıkarır. Kapılar, mekânlar arası geçişlerin yanı sıra mekânların aktif olarak kullanılmasını da sağlar. Kapı, iç ve dış mekân arasında bir bağlantı sağlayarak, bir mekândan başka bir mekâna geçişi sağlayan eşik mekân özelliği gösterir. Barınma ve korunma mekânları mimari mekân olarak değerlendirildiğinde bu mekânların en önemli unsurlarından biri de kapıdır. Kapılar, her medeniyette kendine özgü gelişmeler gösteren, hayatta en çok kullanılan mimari unsurlar (Gür, 2019: 3) görülür. Kapılar yaşanmış, yıkılmış, eskimiş, tarihsel gerileme, hafıza ve kültürel değerlerin izlerini içeren, terk edilmişlik, hasret, kültürel yok oluş, geçmişe tanıklık gibi anlamlarla duygu ve düşüncelerin yansımalarıdır (Gür, 2019: 4). Kapı, başlangıçta hava şartlarından ve çeşitli dış tehlikelerden korunma ihtiyacı olarak ortaya çıksa da sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik şartlara bağlı olarak içinde bulunduğu toplumsal yapıya göre şekillenir. (Akdağlı ve Pelikoğlu, 2018: 83). İnsan yapımı kapı, toplumsal mutabakat sonucunda belirlenir ve üzerlerindeki nesnelere, bu mutabakat yoluyla belirli anlamları iletme işlevine sahip olur (Aslan-Karakul, 2014: 11). Böylelikle kapı işlevi itibarıyla sıradan bir nesne olarak görülse de çağrışımları nedeniyle zamanla bir sanat eserine evrilir. İşlevi, biçimi, rengi ve detayı zamana, yere, kültüre, siyasi ve sübjektif koşullara göre değişse de bir sanat eseri olarak algı ve anlatım açısından zengin bir imge halini alır (Akdağlı ve Pelikoğlu, 2018: 84).

İnsanlık tarihi kadar eski olan kapılar küçük kapı, büyük kapı, dar kapı, geniş kapı, alçak kapı veya yüksek kapı olmak üzere eski çağlardan günümüze kadar girdiğimiz objeler olmuştur. Boyumuzdan küçük, boyumuzdan büyük kapılar; taş kapılar, ahşap kapılar, demir kapılar, tunç kapılar; sade, süslü, ihtişamlı; sevimli, korkunç; hem giriş hem çıkışı olan kapılar... (Aslan-Karakul, 2014: 7). Türkçede geniş bir kullanım alanı olan kapı kelimesinin bazen mecazi anlamda devlet, hükümet kapısı; geçim kaynağı olarak ekmek kapısı; kimi zaman da ben ve öteki karşıtlıklarının birbiriyle olan ilişkilerini ifade etmek için kullanılan sembolik bir imge olarak ifade edilmektedir. Kapı, Türkçede günlük hayatta atasözü ve deyimlerde de kullanılmaktadır. Sevdiğimiz insanlara, “Kapım her daim açıktır.” yabancı olduğumuz, bilmediğimiz yerlerde çalışmak için “El kapısına düşmek.” her devlet dairesine başvurmak için “Kapı kapı dolaşmak.” bir kimseyi kabul etmemek veya içeri almamak için “Kapıdan çevirmek” bir işe ya da hizmete girmek için “Kapı tutmak.” deyimleri kullanılır. Bu örnekler hiç kuşkusuz daha da arttırılabilir. Gerçek anlamının dışında, mecaz anlamda da yaygın kullanımı olan kapı kelimesinin edebiyatta, sinemada sembolik kullanımları karşımıza çıkmaktadır.

2. Kapı film incelemesi

2.1. Film künyesi

Yönetmen: Nihat Durak

Senaryo: Filiz Üstün Durak

Oyuncular: Kadir İnanır, Vahide Perçin, Timur Acar, Erdal Beşikçioğlu, Aybüke Pusat

Yapım Yılı: 2019

2.2. Filmin kısa öyküsü

Süryani bir ailenin reisi ve ahşap ustası olan Yakup (Kadir İnanır) ile eşi Şemsa (Vahide Perçin), yıllar önce Mardin'den Berlin'e göç eder. Üç çocukları ve torunları ile birlikte Berlin'de yaşayan ailenin bir gün Mardin'den gelen beklenmedik bir haberle hayatları değişir. Telefonda aldıkları haber yirmi beş yıl önce kaybettikleri oğulları Mikail ile ilgilidir. Aldıkları haber ailenin yıllar önce yaşadığı acıyı yeniden alevlendirir. Yakup ve Şemsa hiç vakit kaybetmeden memleketleri Mardin'e giderler. Onlara bu yolculuklarında torunları Nardin (Aybüke Pusat) de eşlik eder. Yıllar önce ayrıldığı köyüne geri dönen Yakup köyünü terk edilmiş, evini ise yağmalanmış bir şekilde bulur. Evinin kapısının sökülüp alındığını gören Yakup, kapının peşine düşmeye karar verir. Kapıyı bulmak için torunu Nardin ve kapıyı yerinden söken ganimetçi Remzi (Timur Acar) ile uzun bir yolculuğa çıkar. Geçmişinin ve kapının peşinde Yakup, önce Kayseri'ye oradan da İstanbul'a gider.

2.3. Kapı temsili

2.3.1. Hatırlamak mı unutmak mı?

Anlatı, Almanya'dan kısa bir görüntü ile açılır. Yakup karakterinin oğlu Samuel'in dükkânında ahşap mücevher kutu üzerinde oyma işi yaptığı ve Samuel'in sevgilisinin, el işi sanatlarının yeni nesil için herhangi bir anlam ifade etmediğinden yakındığı görülür. Şemsa'nın kilisede dua ederken yanına torunu Nardin gelir ve Şemsa'nın dua ettikten sonra dilek tutup mum diktığı sahne takip eder. Dini ritüelden sonra torunuyla kiliseden çıktıkları görülür. Aile üyelerinin torunlarının doğum gününü kutladıkları sırada telefon çalar ve yıllar önce ölen Yakup ve Şemsa'nın oğlu Mikail ile ilgili olduğunu öğreniriz. Yakup'un, Mikail'in kimlik tespiti için Türkiye'ye gitmesi gerekmektedir. Aile üyelerinin bir kafede durumu konuştukları sahnede Asya: "Güvenli değil oralar, hiçbir zaman güvenli olmadı." der. Anne ile babasının Mardin'e gitmesinin tehlikeli olduğunu ve anlamsız bulduğunu dile getirir. Samuel de kardeşi Asya gibi Mardin'e gitmenin tehlikeli olabileceğini ve daha önce yaşadıkları kabuk bağlayan acının yeniden yaşanabileceğinden kaygılı olmasına karşın ablası Harran ise Mardin'e kimlik tespiti için gidilmesi gerektiğini, hiçbir şey olmamış gibi davranılmaması gerektiğini dile getirir. Asya ve Samuel'in belleğinde yer alan travmatik durumu unutmaya çalışıp bastırmasına karşın Harran'ın geçmişte yaşanan olayın açığa çıkması için hatırlamaya çalışması Freud'un psikanalitik kuramından yola çıkarak "hatırlama" ve "unutma" eylemlerinin birbirine bağlı olduğu ve hatırlamanın bir çeşit unutma olarak düşünülebileceği vurgulanmaktadır. Söz konusu durumla ilgili Suner (2006: 26) hatırlama ve unutmaya şöyle ifade etmektedir: "Hatırlanan şeyler her zaman unutilan, bilinçsizce bastırılan, değiştirilen başka şeylere atıfta bulunur. Hafızanın bu ikili doğası, derin yaralar bırakan travmatik deneyimler söz konusu olduğunda daha da belirginleşir. İnsanlar zor kayıplar, yıkımlar veya fiziksel/ zihinsel bütünlük, olayın bazı kısımlarını hatırlamakta güçlük çekebilir ve/veya yoğun psikolojik rahatsızlık nedeniyle olayı hatırlatan durumlardan kaçınma eğiliminde olabilir." Şemsa karakterinin de yıllar önce unutmaya çalıştığı ve yeniden hatırlamak zorunda kaldığı travması olan ölen oğlu Mikail için kızlarının itiraz etmesine rağmen kimlik tespiti için Mardin'e gitme konusundaki ısrarı hatırlamaya örnek olarak verilebilir.

Aile üyelerinin Mardin'e gitme konusundaki tartışmalarının ardından nihai karar sonucu Yakup ve eşi Şemsa ile torunları da Nardin'in eşliğinde Mardin Havalimanındaki sahne takip eder. Konukları karşılama görevini sık sık üstlendiğini dile getiren Musa adında genç delikanlı araba yolculuğunda, Mardin'den ayrılmadığını ve babasının karşı çıktığını "Buranın güneşi bırakılıp, o soğuk memleketlere gidilir mi?" diye sorar. Nardin "Almanya soğuk tabi, ama ben de orada doğup büyüdüğüm için alışığım"

cevabını verir. Bu diyalogun geçtiği sırada Şemsa'nın geçmişi hatırlayıp ağladığı görülür. Yakup ise hiç konuşmadan sessizce oturur. Sahnenin devamında araba Deyrulzaferan Manastırı'nın önünde durur ve arabadan inerler. Yakup ve Şemsa buruk bir şekilde uzunca manastıra bakarlar ve yavaşça merdivenleri çıkarlar. Onları Efram karşılar ve Yakup ve Şemsa, Süryanice "Bereketle bizi." cümlelerine karşın Efram, "Bereket üzerinizde olsun." diye cevap verir. Efram "Evinize hoş geldiniz." diyerek içeri buyur eder. 25 yıl önce kaybolan oğulları Mikail ile ilgili bulunan iz üzerinde Efram'ın onları bilgilendirdiği sahnede kemiklerin kuyuda bulunduğunu ve teşhis edilemeyecek kadar uzun bir zaman geçtiğini dile getirir. Independent Türkçe gazetesinden film üzerine yazdığı makalesinde Müjgân Halis (2021, Mayıs), Süryani dilinde yayın yapan Gazete Sabro'nun genel yayın yönetmeni David Vergili ile Independent Türkçe gazetesinde yaptığı röportajda Vergili, Süryanilerle ilgili şunları aktarmıştır: "Şu anda resmi bir veri olmamakla birlikte Türkiye'deki Süryani nüfusunun yaklaşık 20.000 kişi olduğu tahmin edilmektedir. Türkiye'de en fazla Süryani nüfusuna sahip kent merkezleri İstanbul, Tur Abdin bölgesi, Mardin ve çevresi ile Adıyaman'dır. 1915 mezalimini ayrı bir mesele olarak ele alırsak, bölgenin istikrarı, siyasi ortamı ve güvenliğinin son 25 yıldır artan bir endişe kaynağı olduğu ve 90'lı yıllarda kitlesel bir Süryani göçüne yol açtığı açıktır. İstanbul'daki Süryani topluluğu, 1840'lardan sonra aralıklı göçler sonucunda oluşmuştur. Geçtiğimiz yüzyılda bir zamanlar Süryanilerin anavatanı olan bölge bugün yaklaşık bir milyon nüfusa sahip. Bu nüfusun büyük bir kısmı Mardin, Diyarbakır, Adıyaman ve Urfa'da bulunurken, Doğu Süryanileri Hakkari ve Siirt'te ikamet etmektedir. Süryaniler, Hristiyan azınlığına benzer bir yaşam sürüyorlar. Şu anda Hakkari, Urfa, Siirt ve hatta Diyarbakır'da Süryani varlığı azalıyor, Mardin'de çok az bir nüfus kaldı."

Süryaniler için önemli bir ibadet ve eğitim yeri olan Deyrulzaferan Manastırı'nın ihtişamlı ışıklandırılmış görüntüsünü arkasına alarak bankta düşünceli bir şekilde oturan Yakup'u görürüz. Sessizliği ve geçmişi hatırlamanın sancılı bekleşişine torunu Nardin de ona eşlik eder. Arka fonda yine aynı şekilde ışıklandırılmış hac ve Yakup'un sessizliği geçmişte yaşanan olayı ve Süryanilerin çaresiz bir şekilde sessiz bekleyişlerini hatırlatmaktadır.

2.3.2. Geçmiş zamanın peşinde

Yakup, Şemsa ve Nardin'in Mikail hakkında bilgi almak için Emniyet Müdürlüğüne gittikleri sahnede komiser Tahir çok uzun zaman geçtiğinden merhumun tanınmaz halde olduğunu, ellerinde sadece kemikler olduğundan kimlik tespiti için DNA eşleşmesine ihtiyaç duyulduğu ve kan örneği alınması gerektiğini bildirir. Daha önce aynı işlemin beş ayrı kişiye yapıldığını ve tespit işlemini gerçekleştirme sürecini ezberlediğini de ileten komiser aileye testi yaptırap yaptırmayacaklarını sorar. Şemsa'nın testi yaptırmadaki ısrarı üzerine Yakup ile beraber hastanede kan verirler. Şemsa'nın hastanede yıllar önce yaşadığı eve gitme isteğinden sonra Yakup, Şemsa ve Nardin geçmişte yaşadıkları köye giderler. Terk edilmiş köylerinin تنها sokaklarında ilerlerken kameranın açısı boş evlere yönelir. Şemsa yıllar önce yaşadıkları evin anahtarını kumaş bezden çıkarır ve evlerinin önüne gelirler. Gördükleri manzara karşısında şaşkınlık içinde kahrılar. Yakup'un iki katlı kalın taş duvarlı evi gördüğü an söylediği ilk şey "Kapı, kapım!" olur. Kapının eşliğinde yıkılmış bir şekilde oturur Yakup, Şemsa ise boşluktan içeriye doğru bakar. İçeriye giren Şemsa, tahta suntaların olduğu odada: "Ah, benim oğlum, kurban olduğum, canım oğlum..." diye Süryanice ağıt yakarak ağlamaya başlar. Evin üst katına merdivenlerden çıkarken "Ah, evim! Ah, yuvam nerede? Herkes gitti. Ben geldim evim, ben geldim" diyerek evin odalarından birine girer ve duvarlarla hasret giderircesine okşamaya, dokunmaya ve ağlamaya devam eder. Odanın içinde gezinirken üzeri örtülmüş yüklüğün üstünde kuş yuvası fark eder ve "Hiç olmasa kuşların yuvası olmuş" diye sitem eder.

Evden ayrıldıktan sonra anlatının bir sonraki sahnesinde çobanlık yapan Salim ve ailesiyle sohbet ettikleri sırada sürünün kapattığı yolu açmak için kornaya basan bir araç görülür. Remzi adında bir ganimetçi olduğunu öğreniriz. Babasının mesleğini sürdüren kiliselerden, evlerden eşyalar aldıkları, boşaltılan köyleri yağmaladığını ve yağmalamaya devam ettiğini sohbet ettikleri yaşlı adamın anlattıklarından öğreniriz. Yakup yağmacılığa karşı kimsenin neden şikâyetçi olmadığını dile getirmesi üzerine Salim, “*Kimse kalmadı ki buralarda; kim şikâyet etsin ki*” der. David Vergili aynı röportajında, Süryanilerin yaşadığı mülkiyet sorununa şu şekilde açıklama getirmiştir: “Süryanilerin son dönemlerde yaşadıkları sıkıntılarına baktığımızda aslında bu sorunların tarihsel sorunlarla bağlantılı olduğunu söyleyebilirim. Sonuçta bugün Süryaniler Türkiye’de mal, mülk, arazi ve diğer benzeri sorunlarla karşılaşılıyorlar. Bunların en temel nedeni Süryanilerin bir statü sahibi olmamalarıdır. Lozan Anlaşması çerçevesinde Türkiye’de azınlık olarak kabul edilen gruplar içinde maalesef Süryaniler bulunmuyor. Son yıllara baktığımızda ise Süryanilerin, özellikle Mardin bölgesinde yaşayan Süryanilerin aslında en büyük sorunu mülkiyet sorunudur. Bununla beraber daha az olmakla beraber siyasi ve askeri gelişmelerle ilgili güvenlik sorunu da var” (2021, Mayıs).

Ganimetçi Remzi’den şikâyetçi olmak için emniyete giden Yakup, ganimetçilerin boşaltılan köyleri yağmaladıklarını, evlerindeki cam çerçevesi, niş, ahşap gibi eşyaların çalındığını özellikle kapısının olmadığını vurgulayarak şikâyetçi olur. Komiser Tahir Remzi’yi şikâyet üzerine karakola çağırır ve hakkındaki şikâyeti bildirir. Komiserin çalınan eşyalardan biri olan kapı ile ilgili yorumları oldukça dikkat çekicidir. Yakup için “Adamın kayıp oğlu için çağırıldı; o ise kapısını arıyor” demesi Yakup için önemli olan bir eşyanın komiser için sıradan bir durum olduğu görülmektedir. Komiser Tahir’den gelen telefon üzerine Yakup ve Nardin Remzi’nin yağmaladıkları eşyaların bulunduğu dükkânın adresine yönlendirir ve Remzi ile buluşturur. Kapının dükkânda olmadığını, Kayseri’ye götürülüp satıldığını anlatır Remzi. Yakup ve Nardin, Remziyle kapının peşinde Mardin’den Kayseri’ye yol alır. Filmin yol hikâyesinin ilk bölümünde çeşmeden su içtikten sonra Mardin’de Süryani Aslan’ın ve Müslüman Esmâ’nın hikâyesini önce Yakup’un sonra da Remzi’nin ağzından duyarız. Adını “Ayrılık Çeşmesi” olarak alan çeşmenin kavuşamayan iki aşğın farklı dinlere mensup olmasından ötürü hazin hikâyeleri Yakup ve Remzinin farklı anlatımlarına rağmen aslında hikâyenin aynı şeylere dönüşebildiğini anlatan bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Kayseri’ye vardktan sonra antikacı eşyaların satıldığı dükkânda da ceviz ağacından yapılmış evin kapısını bulamayan Yakup, dükkân sahibinin özel kapıları İstanbul’da Çukurcuma’da bir alıcısına gönderdiğini söyler. Yakup İstanbul’a gider ve özel bir koleksiyonda sergilenen kapısını bulur. Kapının kendisine ait olduğuna ilk başta inanmazlar ama 25 yıl sonra cebinde taşıdığı anahtarla kapıyı açtığında kapının kendisine ait olduğuna inanırlar. Evin kapısını bulduğu esnada oğlunun DNA sonuçları da eşleşir. Oğlu Mikail ile beraber yaptıkları evin kapısını tabuta dönüştürür, oğlu Mikail’den geriye kalan eşyaları tabuta koyar ve ikisini beraber son yolculuğuna uğurlar.

3. Sonuç

Çalışmanın merkezinde yer alan *Kapı* (2019) filminde de ortaya konduğu üzere anavatanlarından çeşitli sebeplerle göç edenler gittikleri yerlerde yeni vatanlarıyla aidiyet oluşturamamış, köklerinden kopamamıştır. İnsanın ilk evreni olan evi, o evde yaşadığı iyi veya kötü hatıralar yaşamı boyunca onu etki altına almakta ve onun ve ailesinin yaşamını her şekilde etkilemektedir. Nitekim göç edildiğinde çok küçük yaşta olan torun Nardin dedesinin kültürel bir sembol olarak gördüğü emeğinin, sanatının ve göç etmeden önce öldürülen oğlunun hatıralarına saygısızlık olarak gördüğü kaybolan ev kapısını bulma macerasına, riskli olmasına rağmen eşlik etmektedir. Çözömlene filmde kapı bir sembol olarak değerlendirilebilir. Arka plana bakıldığı zaman aslında aranan kaybolan kültürel değerler ve

zanaatlardır. Dedeye risk alarak eşlik eden torun Nardin bu kültürel değerleri bir nevi yerinde gözlemlene imkânı bulmuştur. Böylece Nardin'in bu yolculuğu yağmalanan bir kültürün sonraki nesillere aktarılması anlamında önem taşır.

Simgesel bir kullanımla filme eklenen kapı metaforu film boyunca işlenmektedir. Ait olduğu yerden sökülüp alınan kapıyı aramak ve bulmak Yakup karakteri için oldukça önemlidir. Ölen oğlu Mikail ile yaptığı kapının motiflerinde Anadolu kültüründe, zeytin dalı tutan güvercin barışı ve ölümsüzlüğü; su damlasının yaratılışı; nar motifli hayat ağacının ise Hıristiyanlıkta sonsuz hayatı simgelemektedir. Yakup karakterinin yıllar önce yaşadığı Midyat'ın Kılıt köyünün terk edilmiş olduğunu, evinin talan edildiğini, harabeye döndüğünü görüp evinden çalınan kapısının peşinden gitmesi yıllar önce göç etmek zorunda kaldığı vatanındaki köklerini arayışını, yıllarca süren yersiz/yurtsuzluğunu, yaşadığı sıkıntıları imlemektedir. Kapının filmin sonuna doğru tabut haline getirilmesi yine ömür boyu sürecek bir ruhsal sürgünü temsil etmektedir. Kapı metaforu ev, vatan, yuva gibi kavramlara işaret etmekte ve Süryani bir ailenin yıllarca süren dramını, geçmişte yaşadıkları sıkıntıları simgesel bir anlatımla verildiği gözlemlenmektedir. Filmin, son sahnesinde yönetmenin ekranı ikiye bölmesiyle Mikail gömülürken, öbür tarafta Remzi karakterinin yoluna devam edebilmesi için keçileri kovalaması, ölüm ve yaşam diyalektiğine gönderme yapmakta ve bir tarafta yaşamın sona erdiğini bir yandan da hayatın devam ettiğini görmekteyiz.

Sonuç olarak ev, içerisi ve dışarı arasındaki ikiliğin fiziksel bir tezahürüdür ve yalnızca duvardaki bir açıklık olan kapı aracılığıyla kendi bağlamını kurar. Kapı, dış dünyayı içeriden ayıran bir eşik görevi görerek evin içinde anılar deposu ve aidiyet mekânı olur. Kapıyı kapatarak, her şeyi ve herkesi dışarıda bırakarak, içerideki korunaklı alanda kendimizi güvende hissetmemizi sağlarız. Kapının dışıyla ilişkilendirilen potansiyel güvensizlik ve korkuya rağmen, evin içi bir güvenlik ve koruma duygusu sunar. Kapıyı kilitlemek için bir anahtarın kullanılması ekstra bir güvenlik katmanı sağlar ve kapının sağlamlığı evin içindeki güvenlik seviyesini belirler. Bir binanın kapıları ikili bir amaca hizmet ederler. Bizi içeri girip ötesindeki ihtişamı keşfetmeye çağırırken, aynı zamanda mimari yapının kendisinde var olan bir hiyerarşiyi de gösterirler. Bu hiyerarşi katman katman işlemekte ve yapıdan alınabilecek bilgiler kişinin kendi yapısına göre tasnif edilmektedir. Tarih boyunca kapı, her mimari unsurun inşasında önemli bir rol oynamış, insanın kendini ilk barınağı içinde koruması ve gizlemesi için bir araç görevi görmüştür. Varoluşumuzun başlangıcı bir kapıdan geçişle, bitişi ise bir başka kapıdan geçişle belirlenir.

Kaynakça

- Akdağlı, S. ve Pelikoğlu, F. (2018). *Plastik Sanatlarda Kapı İmgesi*, İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 4 (2) , 75-85. DOI: 10.22252/ijca.530666.
- Aslan-Karakul, S. (2014). *Kapının Dili: Göstergibilimsel Bir Yaklaşım*. Journal of International Social Research . 2014, Vol. 7 Issue 35, p7-14. 8p.
- Bachelard, G. (1996). *Mekânın Poetikası* (çev: Aykut Derman). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Çam, A. (2016). *Sinemasal Mekânlar ve Sinemasal Mekânların Çözümlemesi*, *Sinecine*, 7/2, 7-37.
- Çakmak, F. (2018). *Zorunlu Göç Sürecinde Mekânın Kaybı ve Evin Yitimiyle Başlayan Yersiz Yurtsuzluğun Ürettiği Bir Travma Olarak "Kimliğin Anonimleşmesi"*. Turkish Studies, 18(13), 349-364.
- Durak, N. (Yönetmen). (2019). *Kapı* [Film]. Türkiye: TAFF, Durak Film.
- Ercanlı, Ç. (2019). *Mimarlıkta sınırları kaldırmak: göç, mekân ve aidiyet ilişkisini yeni(den) düşünmek*. Global Transformation and Differentiations International Migration, Urbanization and Belonging, April, 25-27, 2019 congress book, Antalya. 195-198. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum). ISBN: 978-605-6935-90-9.

- Girgin, Figen. *Sanatta Göç Teması*, International Journal of Social and Humanities Sciences IJSHS, 2017; 1 (1): 54-75, 2017.
- Göktürk, A. ve Kaygalak, S. (1999). *Göç ve Kentleşme*, Ü.Onat, A.Altay (Yay. Haz.). Sosyal hizmet sempozyumu '99 bölgesel kalkınma sürecinde sosyal hizmet, Ankara: TC. Başbakanlık GAP Bölge Kalkınma İdaresi Başkanlığı ve H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Yayını.
- Güleç-Solak, S. (2017). Mekân-Kimlik Etkileşimi: Kavramsal ve Kuramsal Bir Bakış Space-Identity Interaction: a Conceptual and Theoretical Overview. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 13-37.
- Gür, F. (2019). *Burhan Uygur ve Burhan Doğançay Bağlamında Hazır Nesne Olarak Sanatta Kapı İmgesi*. Atatürk Üniversitesi Resim Ana Sanat Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Güvenç, B. (1993). *Türk kimliği*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve Kültür*, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Halis, M. (2021, 14 Mayıs). *Kapının Arkasındaki Halk: Süryaniler*. *Independent Türkçe*. Erişim adresi: <https://www.indyrturk.com/>.
- Kılıç, S. (2011). Değişen Kimliklerin Göçmen Sineması'nda Temsili: Fatih Akın Filmleri. *2000 Sonrası Türk Sineması'na Eleştirel Bakış* içinde. (ed.) Özgür Yılmazkol, İstanbul: Okur.
- Nar, M. Ş. (2019). *Kültürel kimlik sorunsalı: Görecelik mi, evrenselcilik mi? Yoksa uzlaşma mı?*, *Antropoloji*, 37, 72-80.
- Suner, A. (2006). *Hayalet Ev Yeni Türk Sineması'nda Aidiyet, Kimlik ve Bellek*. İstanbul: Metis.
- Turut, H. ve Özgür, E. M. (2018). *Bir Kente Göçün Hikâyesi: Süreçler, Bütünleşme ve Aidiyet*, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, N16 (1), 153-180. DOI: 10.1501/Cogbil_0000000196.
- Ürek, M. "Süryaniler'in Tarihi ve Sosyolojik Yapısı". *Milel ve Nihal* 10 (2013): 95-112.
- Yılmaz, A. (2014). *Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri*, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 Winter 2014, Ankara-Turkey, www.turkishstudies.net, ISSN: 1308-2140, Doi Number:10,7827/TurkishStudies.6274. P. 1685-1704.

51. İslami kimliklere Müslümanların yaklaşımı ve belirleyici nedenleri: Endonezya, Pakistan, diaspora Müslümanları realitesi üzerine film incelemesi

Ali Barış KAPLAN¹

Hisham BARBHUIYA²

APA: Kaplan, A. B. & Barbhuiya, H. (2023). İslami kimliklere Müslümanların yaklaşımı ve belirleyici nedenleri: Endonezya, Pakistan, diaspora Müslümanları realitesi üzerine film incelemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 876-891. DOI: 10.29000/rumelide.1379237.

Öz

Müslüman toplum, hem dini hem de etnik ve kültürel kimlik özelliklerine sahip, genellikle Ümmet olarak adlandırılan büyük bir küresel topluluktur. Topluluğun dünyadaki en büyük yoğunluklarından ikisi; Endonezya, Malezya, Brunei, Singapur ve Filipinler'den oluşan ve topluca Nusantara olarak bilinen Güneydoğu Asya'da bulunmaktadır. İkinci yoğun grup ise; Pakistan, Hindistan ve Bangladeş ülkelerinden oluşan Güney Asya grubudur. Endonezya ve Pakistan, dünyanın sırasıyla birinci ve ikinci en büyük Müslüman nüfusuna sahip ülkeleridir. Çalışmamızda, Müslüman Güneydoğu Asyalılar ve Müslüman Güney Asyalılar ile ilgili filmlerde Müslüman yaşam tarzlarının davranışsal ve sosyal tezahürleri ve buna karşılık gelen temsiller; seçilen iki filmin içerik analiziyle incelenerek çözümlenmiştir. Filmlerdeki farklı anlatılar ve altta yatan nedenler, metodolojik olarak parametrik *Semiotic Square* yardımıyla serimlenmektedir. Araştırma makalemizin bir diğer amacı da ticari filmlerin ortaya çıkış koşullarının, odaklandıkları toplumların yansımaları olarak gözden geçirilmesi ve anlatsal izleğinde çözümlenmesidir. Bu amaçla çalışmamızda, senaryosu diasporadaki Müslüman topluluklara odaklanan Endonezya yapımı *Ayat Ayat Cinta* (2008) ve Birleşik Krallık yapımı *A Fond Kiss* (2004) adlı iki film incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Müslüman kimlik, Müslüman temsil, Pakistan, Endonezya, Müslüman Diaspora

Muslim approach to Islamic identity and underlying causes: A film critique on Indonesia, Pakistan, diaspora Muslims reality

Abstract

The Muslim community is a large global community, often referred to as the Ummah, with both religious, as well as ethnic and cultural identity traits. Two of the biggest concentrations of the community in the world happen to be Southeast Asia made up of Indonesia, Malaysia, Brunei, Singapore, and the Philippines collectively known as Nusantara; and South Asia comprising of the nations of Pakistan, India, and Bangladesh. Indonesia and Pakistan form the nations with the world's first and second largest Muslim populations respectively. The behavioral and social manifestations of Muslim lifestyles and corresponding representation in movies related to Muslim Southeast Asians, and Muslim South Asians are analyzed by content analysis of two selected movies. The differing narratives and underlying causes are comprehended with Semiotic Square's assistance in terms of

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema, Radyo Televizyon (İstanbul, Türkiye), abkaplan@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7702-1796 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379237]

² Dr., Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon ve Sinema ABD Doktora Mezunu (İstanbul, Türkiye), hishambarbhuiya@marun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6990-5930

methodology. The research article has a further objective of overviewing and establishing commercial films as being reflections of the societies they focus on. To this end, two movies are analyzed: *Ayat Ayat Cinta* (2008) from Indonesia, and *A Fond Kiss* (2004) from the United Kingdom with scripts focused on diaspora Muslim communities.

Keywords: Muslim Identity, Muslim Representation, Pakistan, Indonesia, Muslim Diaspora

Introduction

Films and movies have always known to have been reflections of societies they are based on. Though most are works of fiction, but it is a known fact that such fiction is inspired by real-life events (Jenkins, 2023). The following research article is an analytical study highlighting the Muslim identity aspects and manifestations in Indonesian, and Pakistani communities respectively that include their diaspora members as well.

While the term Muslim appears homogenous to Western audiences and masses, the fact remains that the Muslim community is diverse in terms of ethnicity and cultural heritage spreading from the green rolling hills of the Balkans in the West to the Malay Archipelago in the East, passing through arid deserts of Arabia and Sub-Saharan Africa, the mountainous Central Asia and the Caucasus. While some Muslim nations apparently seem more Islamic or conservative (often branded fundamentalist), others appear more liberalized, indigenous cultural-leaning and even Westernized. A thorough detailed analysis of each nationality comprising the *Ummah* will be beyond the scope of any academic paper, and hence two nationalities or groups of people, with visible influences on Muslim culture and the reel world will be taken into account: Indonesia, famous for its Halal tourism (Skirka, 2020) and world-famous cuisine such as *Nasi Goreng* and *Rendang* (CNN, 2017), along with Islamic-themed movies (Imanjaya, 2023); and Pakistan with its famous dishes such as the Biryani, Chicken *Karahi* (YeniŞafak, 2020) and Bhangra music (Bhangra Music - Punjabi Bhangra Music - OCR - GCSE Music Revision - OCR - BBC Bitesize, n.d.). Apart from being countries with the first and second largest Muslim populations in the world (World Population Review, n.d.), the two nations are pretty famous in the Muslim world with one having a Sharia-run province named Aceh (CNA Insider, 2018), and the other being the sole Muslim nation on the face of the Earth with military nuclear capabilities (Khan, 1998). Two films are chosen for the purpose of study, and the ways and manners in which Muslims live Islam in essence, and practice the religion in their day-to-day lives as well as a society are decoded and analyzed.

Certain theories and methodologies are utilized for this purpose, while content analysis will form the backbone of the overall study to understand overall discourses and their related messages. This will be manifested in the form of narrative analysis.

Aims and objectives

The aim of this academic article is to ascertain the contrasts in the portrayal of the Muslim communities, in the movies in question, tagged as the world's largest Muslim populations: Indonesia and Pakistan concerning different facets of the Muslim way of life. The purpose will be to observe the dissimilarities, and understand them, along with the possible socio-religious undertones in the two nations. The objective will be to highlight as to how the two nations' socio-religious composition and even cinematic depictions are related to each other.

Methodology and theory

Content analysis will be utilized to scrutinize as well as comprehend aims, meanings as well as aims of the movies under consideration. It is a known research method that is used for determining ideas, vocabulary in a given text or a collection of texts. Researchers analyze and quantify the placement of props, meanings as well as the relations among words and ideas, and then consider inferences related to messages within texts, author(s), audiences, as well as the time and culture. In this context, ‘texts’ may broadly include speeches, formal and informal vocal sessions, movie sequences, or any manifestation of communicative vocabulary. Texts can also signify varying occurrences (*Content Analysis*, 2016).

Portrayals, as well as desired depictions meanwhile shall be deciphered via the theory of *representation*. The depiction of Muslims will be analyzed with help from Dudley Andrew’s *Concepts in Film Theory*, wherein depiction or narration is termed as being among the most essential theories. The author explains it as being a phenomenon of recipients comprehending scenes which they watch on the screen as being events or occurrences which they are already familiar with, events with which they can connect well (Andrew, 1984). The backdrop and ongoing social moods are viewed via the prism of representation. Indonesian commercial movies conveying Islamic topics will be scrutinized with this approach.

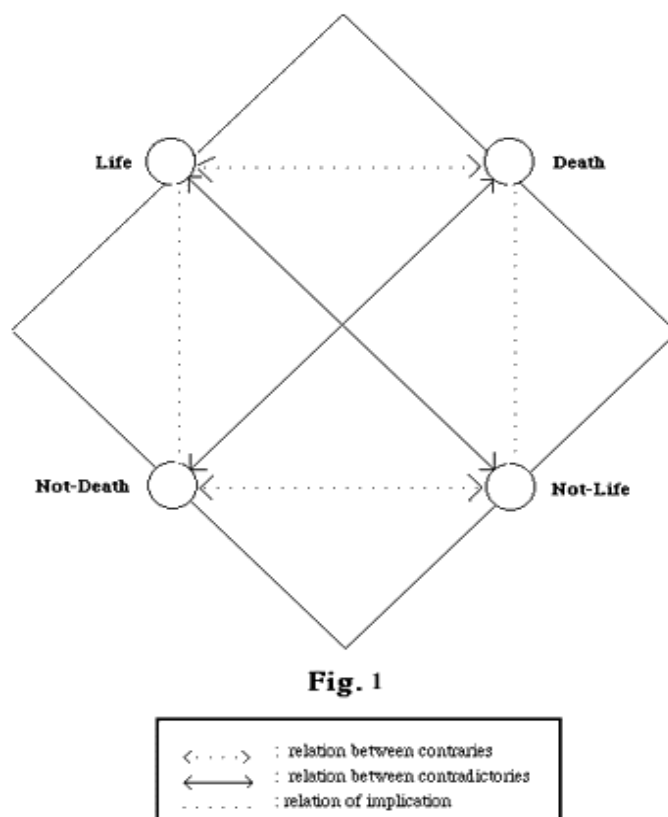


Figure 1. Semiotic Square as per Greimas (Courtesy: Felluga, Dino, <https://cla.purdue.edu/>)

The *methodology* utilized for comprehending the contrasting films as well as messages shall be *Paris School of Semiotics*. The term semiotics usually denotes examination of signs as mediums that allow

humans to depict the world, influence, convey particular details, and even trick as well as confuse. The differing tones of the movies' good as well as bad messages are better dealt via the *Semiotic Square* that pits one binary against another in order to comprehend individual uniqueness.

A. Analysis of the film: Ayat Ayat Cinta

The immensely popular and successful movie *Ayat Ayat Cinta* (directed by Hanung Bramantyo, released in 2008) resulted from years of Islamic awakening in the archipelago nation of Indonesia, during the post-Soeharto era, especially at university campuses (Van Heeren, 2012: 120). Gradual return to Islamic piety, after a long era of enforced Soeharto-era secularism (Van, H. K., 2012: 115), reflected the deep bond among masses for the Islamic doctrine that gradually made way into the Malay Archipelago (Nusantara) by means of trade, honesty, gentle persuasion and tolerance, to occasional intellectual competition with Hinduism and Christianity (Arnold, 1913).

Ayat Ayat Cinta is a culmination of Islamic piety that is visibly evident among the populace of the Malay Archipelago which also happens to be the region with the world's largest Muslim population (*How Did Indonesia Gain the Largest Muslim Population on Earth?*, 2021a). A proper content analysis of the film's scenes, symbols, codes, and choice of characters reveal the average pious Muslim society of Southeast Asia (*1 In 3 Southeast Asian Muslims More Devout Than Parents: Report*, 202221) that any visitor to the region will be familiar with.



Figure 2: Poster of Film *Ayat Ayat Cinta* (Courtesy: MD Pictures)

The movie revolves around the protagonist Fahri, played by Fedi Nuril, who is a pious Muslim Indonesian student in Egypt, whose life is dedicated to academics, Islamic piety via his words and deeds, and gratitude towards his humble family back in Indonesia. His piety and humble generosity inadvertently attracts a lot of female attention unknowingly – all of whom are deeply and secretly in love with him, and want to marry him. Two such important female characters that go on to assume prominent

roles in the film are Maria (role played by Carissa Putri) – an Egyptian Coptic Christian girl – who happens to be the daughter of his landlady, and Aisha (role played by Rianti Cartwright) who enacts the role of a young and pious Turkish-German woman on a tour of Egypt. Fahri meets the latter by coincidence and marries her, much to the distress of the other young women admiring him.

Fate however takes an unexpected turn for Fahri when he is incarcerated on charges of outraging his young neighbor's modesty. It is in prison that Fahri discovers the true essence of patience and humility thanks to a fellow prisoner. However, owing to the severity of the charges, his wife Aisha embarks on a mission of locating Maria who is the sole witness of Fahri's innocence. It is at this stage that Aisha discovers that Maria is drowned in love for Fahri and has slipped into a deep coma owing to the shock of having witnessed Fahri marry someone else.

As Maria is the lifeline to proving Fahri's innocence in court, Aisha takes it upon herself to help Maria recover via Fahri. The story opens up to world of Islamic practices that are often considered controversial in the larger Muslim world apart from the non-Muslim world. Three such important instances include:

1. Polygyny

This extremely controversial Muslim practice of one man having multiple (upto four wives) is beautifully and logically exemplified in the movie. Besides circumstantial necessity, the extremely understanding and reflective nature of the two urban, outgoing and highly educated women deserve special mention. The point where Aisha realizes that the only way Fahri can be saved from a deadly slander is via polygyny, she actively encourages him to seek the path which is deemed legal in Islam. The other facet of Aisha's character that is worth noting is the fact that her humane-nature drives her to realize that Maria needs to recover from coma, and if a major part of the treatment encompasses polygyny, so be it. The symbolic scene of the trio hanging out together at a park, offering *Salah*³ serve as *representations* of the concept of polygyny that the Indonesian audiences, and the larger global Muslim audiences are already familiar with.

When analyzed from the *Semiotic Square perspective*, the movie's glorification of polygyny stands in stark contrast with contemporary films on the same subject in even predominantly Muslim nations such as Pakistan, where the practice is often demonized and a *narrative content analysis* reveals how narrations depict the practice with Orientalist tropes – often reminiscent of colonial days on what constitutes modern versus backward (Said, 1994) – of anti-women, backward, and even oppressive tags. A prime example of such a movie is famous Atif Aslam-starrer *Bol* (directed by Shoib Mansoor, released in 2011), where a misogynistic father figure is deeply opposed to reason, constructive arguments, women's freedoms and favors everything 'backward' aka 'Islamic' including polygyny.

³ *Salah* (Arab.) or *Namaz* (Pers., Sansk.): Compulsory Muslim prayers performed five times a day, often in congregations.



Figure 3. Still from Film *Ayat Ayat Cinta* denoting a perfectly normal day in a polygynous household (Courtesy: MD Pictures)

2. Conversion to Islam

In the age of extreme liberalism, secularism and the glorification of Christianity, popular movies industries of the East and the West, aka Bollywood and Hollywood, where images of protagonists praying to the crucifix, or in the church –such as the Shahrukh Khan, Kajol-starrer 1995 Bollywood romantic hit *Dilwale Dulhania Le Jayenge* (directed by Aditya Chopra)– had assumed *representational dimension of liberalism*, *Ayat Ayat Cinta* takes a break and represents the popular Islamic narrative of conversion to Islam as being something natural, and voluntary besides being extremely logical for those professing the Christian faith as the two religions have a lot in common. The exemplification of this smooth process of conversion is none other than the second female protagonist in the movie: Maria.

A *content analysis* of her interest in Islam primarily leads us to observe that her curiosity develops from her recce of Fahri's character and piety. The male protagonist's helpful nature; modesty, respect and truthfulness with women; and overall Islamic piety drives her to delve into the philosophy or concept that shapes such a man, namely Islam in this case. It is a clear representation of the manner in which different regions of the Malay Archipelago embraced Islam in medieval eras to even as late as the 19th century.

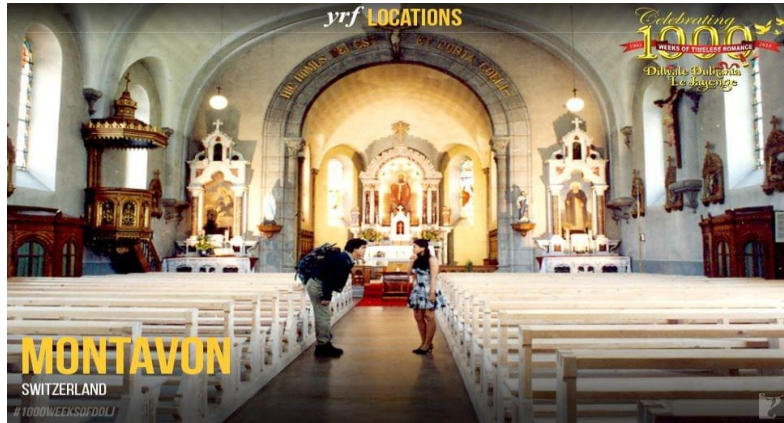


Figure 4. Still from the 1995 Bollywood Blockbuster Film *Dilwale Dulhania Le Jayenge* shot in a Swiss church (Courtesy: Yash Raj Films)

The secondary reason for her conversion is related to her desire for being united with the love of her life in the ultimate place of solace – Paradise. She describes her near death experience (NDE) of being in a beautiful resting place wherein the pre-requisite of entry is testifying to pure monotheism and acknowledging the Seal of the prophets. This scene and set of dialogues form a set of representations of Islamic mysticism and the Afterlife which is held dearly by Muslims all over the world.

In terms of *Semiotic Square*, the entire philosophy and process of conversion to Islam is represented as something extremely normal; unlike the glorification of religions such as Christianity, Hinduism, Judaism and Buddhism in Western and Bollywood movies with the prime villain being the Islamic doctrine. A clear differentiating factor of *Ayat Ayat Cinta* is the fact that the movie does not gain fame by othering or demonizing other religious or ethnic groups – a tendency quite common in Bollywood-Hollywood (Feminism in India, 2020; Küngerü, 2021).

3. The Hijab and Traditional Muslim Attire

The headscarf has been a controversial subject in the West, with many nations pressing ahead with official bans. Female Muslim protagonists were also rarely seen donning the traditional Muslim attire on screen. It is striking, going by the *Semiotic Square* of contrasts, to witness how *Ayat Ayat Cinta* normalizes the attire in the sense that almost all important female characters are *represented* donning it. A careful visual *content analysis* of the subject will remind viewers on how Aisha occasionally takes off the Hijab in front of her husband Fahri, in privacy. This depiction, though controversial in conservative circles which necessitate the Hijab in front of all unrelated males (viewers in this case), is a mere representation of the normal life of a Muslim girl or woman and seeks to put queries such as ‘Do they wear it all the time?’, ‘Do they sleep with it?’, ‘It is a sign of oppression’, etc. to rest. After all, the director Hanung Bramantyo’s aim has been to counter anti-Muslim narratives in the aftermath of 9/11 (Pathoni, 2008; Collins, 2009).



Figure 5. Still from *Ayat Ayat Cinta* depicting Muslim characters in traditional attire with positive connotation in a mosque. (Courtesy: MD Pictures)

The film even goes a step further and depicts the benign, educated and able Aisha in the *Niqab*⁴ and male characters with the traditional headgear and cap by choice, and them being perfectly normal and okay with their choices. This stands in contrast with a movie such as *Bol* whereby the female protagonist

⁴ *Niqab*: A face-covering for Muslim girls and women in addition to the headscarf, accompanied by loose robes to conceal figure.

is seen asking her sisters and mother to get rid of Muslim attire and seek 'freedom,' besides loads of other Pakistani movies wherein the proper Hijab or *Niqab* are not even depicted positively on screen.

B. Analysis of the film: A Fond Kiss

1. Multicultural Society and Muslim Community in United Kingdom

British social scientist Yunas Samad says *Multicultural coexistence* as the placement of differences is a global terminology that acquires different connotations as per policy and political factors. Multiculturalism in the United States of America (US) encompasses visible minority groups, women and homosexuals; while in France and Germany the term assumes the form of visible minorities solely. As for the United Kingdom (UK), multiculturalism comes with macro and micro interpretations. On the macro level, multiculturalism is politically assumed as the agglomeration of England, Northern Ireland, Scotland, and Wales. The term is comprehended as the political union of the aforementioned countries as the UK. It is also comprehended as the coexistence of established religions: Catholics, Jews, and Protestants and their legal as well as political recognition (Kaplan quoted from Samad, 2013: 216).

The macro angle then has a say on subsequent narrative, particularly on the micro level that is concerned with the management of asylum seekers, immigrants, and refugees apart from visible minority groups. It is the overlapping and convergence of ethnic and racial minorities, prominent differences, with different religions to a Caucasian population and Christianity which the contemporary multiculturalism narrative in the UK concentrates on. Implicitly it also overlaps cultural values of ethnic minorities, working classes with rural backgrounds against Caucasian middle class social norms. When it comes to the intimate level, people have multiple identification levels with some being implicit and others remaining explicit. Ethnic minorities can be internally diverse while an official policy may implicitly club them as homogenous constructs based on region, country of origin, and religion. There is a racial categorical hierarchy that can portray the same race. The Asian category, that includes South Asians as a whole, happens to be at the apex and is usually applicable for middle class Indians but also includes successful individuals from Pakistan. The category termed as 'Pakistani' is an intermediate categorization with strong working (labor) class connotations. It happens to be a construct like Indian and Bangladeshi with citizenship of countries of origin to ascertain ethnicity. Though Pakistanis who share certain cultural features via citizenship happen to be an internally diverse population from different geographical sections of Pakistan, that includes both rural and urban, thereby exhibiting different cultural traits, and social hierarchical origins. Nevertheless, in the UK, this diverse stock of people are clubbed into a homogenous category with traits of the local majority i.e. those from Kashmir, being attributed to everyone Pakistani. The lowest category as far as the hierarchical order is the Muslim, assumed connected to riots and terrorism. It is often depicted as the example of a dysfunctional society. It is also a tag that is gaining momentum among younger generations who seek a unique and different identity from their parents by claiming a stake to British identity as per their understanding. Most Caucasian British look at British identity as a residual category that is usually implicit and only assumes explicit nature in situations where "The Other" is comprehended in terms of other nationalities. When it comes to the UK, no Scot would refer to himself/herself as British and would probably be agitated with the English tag. Scottish continues to dominate allegiances, while the language is English, with Scottish withering, but with heavy tints of local accents. Once again such identities are based on class owing to greater convergence among middle classes of the various countries comprising the Union (Kaplan quoted from Samad, 2013: 216-217).

Members of different ethnic groups, particularly Asians, Muslims and the Caribbean, suffer from material and social deprivation and victimization compared to Caucasians, even though most of them were born in Britain. The biggest differences between ethnic groups emerge in the form of 'family structures' and 'belief practices.' Today, cultural practices such as 'food, music and belief rituals' are a result of the tendency of people from different cultural traditions to maintain their culture. However, it is often seen that these differences deepen and return to their roots as a reaction to inequalities (Abercrombie & Warde, 2007:6-9).

Until the 1980s, sociologists and politicians looked at Muslims only as immigrants. In the 1950s and 1960s, Muslim labor migration began and Muslims began to settle in Europe as guest workers. In the 1970s, the number of Muslim societies began to increase as a result of the reunification of families. Orientalism, as Edward Said uses it, is essentially about the East and Islam. Orientalism is the 'other' that contributes to the construction of modernity. Today, however, Muslims have strong networks as ethnic and religious communities. At the same time, it is seen that immigrants and Muslims are concentrated in temporary and precarious jobs. Unemployment rates of immigrants are higher compared to the citizens of their country of residence. In general, young Muslims in Europe are the children of migrant workers. And their education levels and professional qualifications are insufficient. On the other hand, it is observed that South Asian Muslim youth display a different image. With the good education and motivation they have received, they have the same expectations as other middle class members. Anti-Muslim sentiments (or Islamophobia), on the other hand, takes its historical heritage from orientalism. It emerges as variants of anti-Islamic Christian European thought. Huntington's views are: It is the revival of orientalist discourses in the post-cold war new world order. What is important for minorities; the possibility of access to the labor market, the introduction of legal sanctions and supervision against discrimination. It is important for these societies that Muslims have a place in Europe and contribute to British culture (Samad, 2007: 1-22).

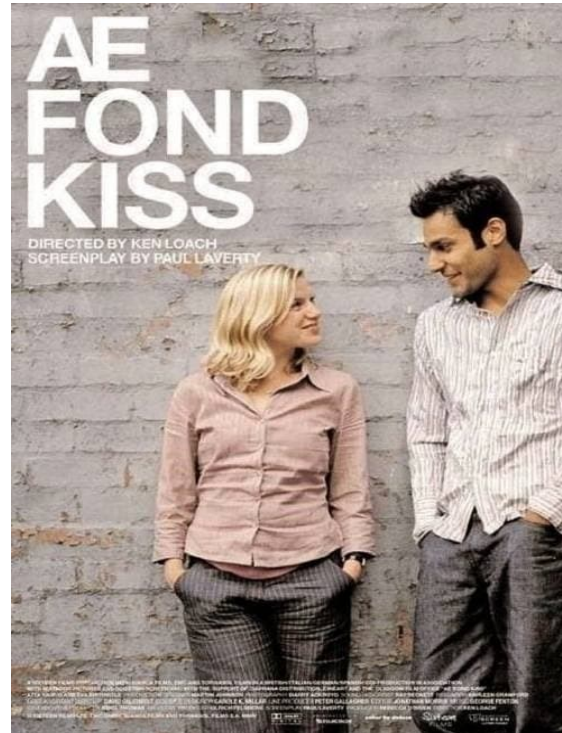


Figure 6. Poster of film *A Fond Kiss*. (Courtesy: Icon Productions)

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

2. Content analysis in terms of identity issue

In the award-winning movie, *A Fond Kiss* (directed by Ken Loach, released in 2004), *identities* are portrayed as a pattern of nested group identities: partly explicit and partly implicit. Implicitly the movie revolves around the Glaswegian working class denomination portrayed linguistically by the various actors. It happens to be the common denomination that consolidates every other identity and provides a following context for the story. As part of this, religious identities, Catholic as well as Protestant, are present besides other more combative loyalties revolving around Celtic and Rangers soccer clubs. The movie portrays Glasgow as a pattern of group identities into which visible minority groups are placed. Local identity-related nuances influence minority groups settled there. In the movie, a Muslim Pakistani community is depicted as a sub-group among Glaswegian Catholics; i.e. a minority within a minority. Nevertheless, the facts are more complex as the Pakistani community hail from Punjab province in Pakistan, speak a certain regional language, belong to a certain locality, and usually from the same clan. The issue is further complicated as identity construction seems dynamic and fluid in diasporic settings across generations. Thus Tahara (role played by Shabana Akhtar Baksh), Casim's sister identifies as Muslim Scot, but then asserts her deep loyalty for the Celtics soccer club, usually supported by the Catholic population of Glasgow (Kaplan quoted from Samad, 2013: 217-218).

The role of religious tradition in shaping social life declined among the British and remains as a symbol. But most Muslims and Indians living in Britain are strongly connected to their religious traditions. They regularly continue their religious practices. Religious belief for these groups; is also an important source of ethnic identity and social participation (Rojek, 2007: 37-38).

The movie's portrayal of love and affection between Casim (role played by Atta Yaqub) and Roisin (role played by Eva Birthisle), a Catholic Irish, highlights the subject of group identification transgression. Protestant-Catholic romantic relationships are perceived as provocative challenges to faith-based identities and are denounced, leading to social pressure. As a result of this tension between group identity, personal desire and longing is a common theme contextualizing daily life in the particular Glasgow locality. The fact that the lovers are Muslim and Catholic is nearly incidental. In a city divided along religious lines, love across group boundaries are perceived as threatening group loyalty. Therefore, opposition to the romantic bond was intertwined with the Glaswegian context. Highlighted by the repeated opposition from the Catholic Church as well as the family to the particular inter-ethnic and inter-religious relationship, the lovers had to flee to London where such relationships are not considered threatening. The two group identities bothering the lovers are the Catholic Church, as well as the clan. While the Church is ready to accept the relationship if the couple allow the children to have a Catholic upbringing; the clan's view is that if Casim seeks a relationship, it is fine, but a soulmate has to be from within the community. Solely by such means, the greater community would respect as well as support him besides providing necessary assistance, while an inter-ethnic relationship is perceived to be a threat for the community as a whole.

Subjects related to gender are interspersed in the discourse. Casim's aspirations of being a disk jockey, owning a nightclub is a blasphemous aim for a Muslim. The absurdity of the situation becomes more prominent as he does not perceive such a venue as being fit for a visit by his younger sister and her friends. This contradiction of family life, the outside world is a subject which runs through the movie. Young Muslim Punjabi males enjoy the sensuous delights of the city's nightlife but return home as obedient children. Casim is allowed to have a fling with Roisin, but marriage would be a serious proposition between two families.

Undoubtedly this hypocrisy was a man's privilege while women and girls are expected to conform to family line. Eventually, Tahara's attempt to replicate her brother was met with hostility from Casim as well as the family, and even her idea of taking up an offer to study at the prestigious Edinburgh University was perceived as a possible stain on her character and virtue. The fact, of her being honored by Edinburgh University's offer, misses the family because they are more worried about clan reaction to her venturing outdoors.

For minority groups with a Glasgow upbringing, the movie also highlights the process of social identification transformation across generation. Casim is seen embracing a secular and cosmopolitan lifestyle, while his younger sister Tahara identifies as Muslim and both are at loggerheads with conservative expectations of their family simultaneously. Their cosmopolitan diaspora identity clashes with family identity construction, particularly focused around the clan. The clan identity, reinforced via endogamous marital alliances and undisputed affinity to its patriarchal head, is countered by ideas and values from the society and educational institutions. Nevertheless, the clan identity enacted in the film as a by-product of patriarchal domination tends to be an over simplification because individuals are socialised into group identification with force being the exception rather than law. The clash between Casim, Tahara and their father is portrayed in a monochromatic manner via the role of the patriarch. The monochrome in the movie surfaces as the father asserts his authority and tries to get his children to do as per his desires and wishes particularly Casim's marriage, restricting the educational scope of his daughter. Meanwhile the role of the clan head is a double-edged sword, and those aspiring to maintain gender authority are also supposed to respond to clan expectations. The father is driven and molded by others' expectations and this is evident via the betrothal. Marital bond seeking is primarily a role of household women with the mother and sisters assuming lead roles. The marriage proposal happens to be an arrangement whereby the mother is the primary agent without much social faux pas compared to the father. Therefore, the elder sister trying to persuade and entreat Roisin to forget her brother is not a manifestation of subservience to her father, but rather a desire to protect her family from what she perceives to be an impending grief. A reaction owing to the fact that she is socialized within the clan she wants to preserve, not owing to patriarchal authoritarian reasons. The failure of clan hierarchy upon Casim's persistence on heading for London with his lover offers the opportunity for Tahra to leave Glasgow for the university. The movie prioritizes personal *loyalties* above collective loyalties, while portraying the latter as oppression and the former being liberating. However, it is never clear if the Catholic-Muslim relationship withstands and if the brother-sister duo reconcile with the family. At the end of the day, even group loyalties evolve as well as adjust and can include newer members, even from a different ethnicity, to sustain family ties, without which disintegration leading to alienated individuals is the outcome (Kaplan quoted from Samad, 2013: 218-221).

This movie is not just a love story, it is also a story with a political content. The film, by bringing together two people representing different cultural identities (Pakistani-Muslim, Irish-Catholic-Christian), seeks the possibilities of living together in tolerance in Britain. At the end of the story, Casim, the main character of the movie, left his family for love 'by making his own choice.' This choice may not seem logical but director Loach emphasizes in the movie, 'Our differences should not prevent us from producing shared values and feelings.' This film discusses the appearance of multiculturalism in Britain and the concept itself. Director Loach draws attention to the discrimination between societies belonging to different cultures in United Kingdom with his film *A Fond Kiss* with the example being, Muslim-Christian, and Catholic-Protestant. In addition, with this film, Loach opposes Western prejudice and politics that perceive Muslims as potential terrorists. In the film, Casim's sister Tahara rejects the Western definition of terrorist during a class at school (Kaplan, 2013: 183-198).

Analyzing the film via the *Semiotic Square* of contrasts, one can vividly observe the South Asian – represented by the Pakistani diaspora – community’s double standards when dealing with men by allowing them and accepting their outdoor lifestyles while forbidding the same for their womenfolk; and peculiar norms for women both from within their community by forbidding university education for a young Muslim woman, as well as outside the community when the community suggests a casual fling being acceptable with a young non-Muslim woman rather than accepting her into their own ranks via marriage as Islam prescribes. A proper *content analysis* of the movie dissects the identity structure of the Muslim South Asian community residing in the United Kingdom, and the greater Muslim South Asian communities based in the Subcontinent nations of Pakistan, India, and Bangladesh. It is worth noting that Muslim identity represented in the movie is more superficial and related to clan, preventing intermingling of races citing a threat to the Muslim social fabric in line with the caste system (Patel, 2020), and curtailing women’s freedom in violation of basic Islamic commandments of racial equality, justice and importance of education beautifully highlighted by *Ayat Ayat Cinta* from Indonesia.

Conclusion

The movie *Ayat Ayat Cinta* (2008) is a reflection of the Indonesia – with more than a thousand different ethnicities, and foreigners (Yuniarni, 2016) – of unity in diversity bonded by Islam as the narrative analysis reveals the Indonesian diaspora upholding their Islamic identity nearly and dearly whether it be in Egypt, or in Germany, so much so that even non-Muslims are deeply and positively influenced by the Islamic way of life both in deed as well as in practice, characterized by the protagonist Fahri who is extremely humble, kind, accepting of foreigners and non-Muslims, and even a devoted husband whose all-in-one character, influenced by Muslim medieval heroes, spreads optimism and attraction for Islam and Muslims wherever he goes. Noteworthy is the fact that the supporting characters as well tow the more-or-less same Islamic line, very much reflective of the Indonesian society famed for its adherence to Islam whether be it observance of the daily five times prayers and overall Islamic adherence (Iswara, 2020) or being the most charitable nation in the world (Indonesia Ranked ‘Most Generous’ Country in the World, n.d.).

Muslim approach to Islamic identity and underlying causes: A film critique on Indonesia, Pakistan, diaspora Muslims reality / Kaplan, A. B. & Barbhuiya, H.

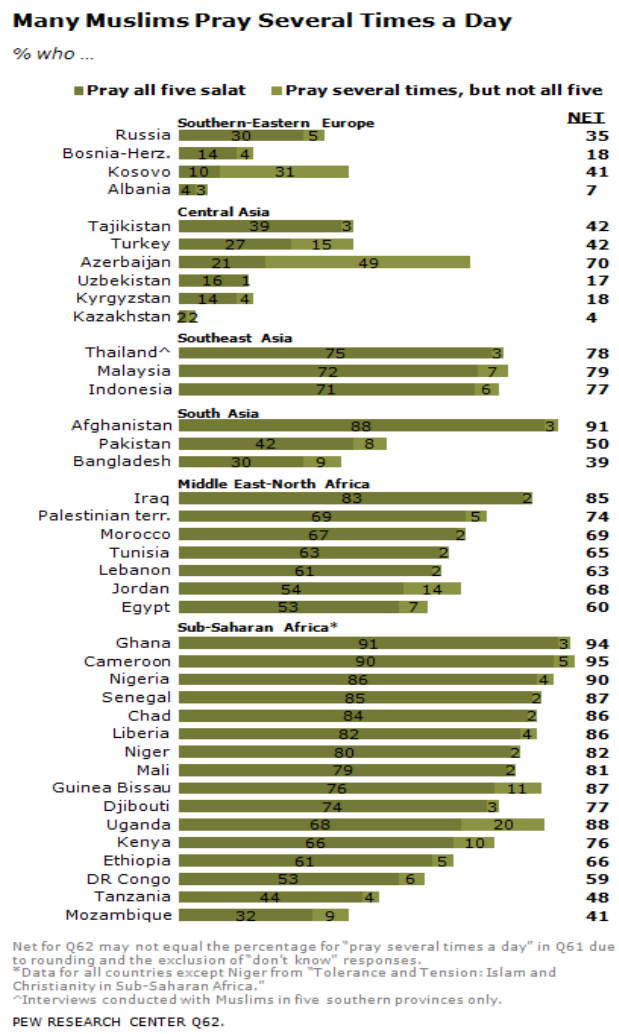


Figure 7. Percentage of Global Muslim Prayer Adherence (Courtesy: Pew Research (2012))

Indian Muslims are as religious as Muslims in neighboring countries, but fewer say there is just one correct way to interpret Islam

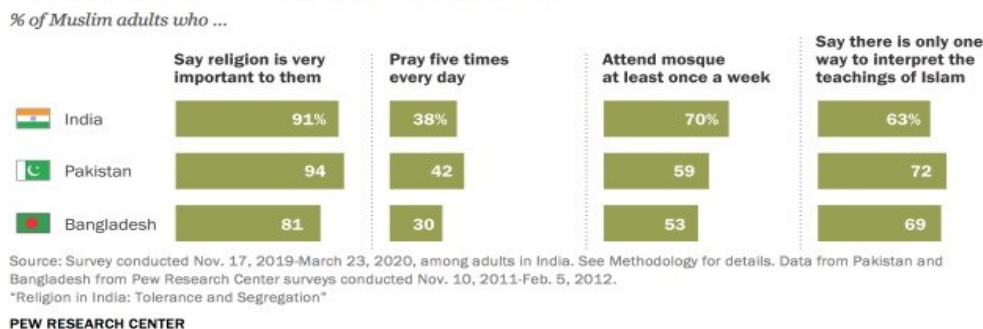


Figure 8. Percentage of Islamic Adherence in South Asia (Courtesy: Pew Research (2021))

A Fond Kiss (2004) on the other hand relays the 'Islamic' identity as understood and practiced by mostly Muslim South Asian communities hailing from Pakistan, where marrying a foreigner (even with the

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

prospect of conversion to Islam) is considered taboo even though Islamic jurisprudence places no such restrictions (Shaykh Muhammah Saalih al-Munajjid & Islam Q&A, 2010) and the tacit approval of illicit relationships which is a punishable crime in Islam (Shaykh Muhammah Saalih al-Munajjid & Islam Q&A, 2002). The Muslim identity is largely superficial without the actual essence of involving both genders in terms of congregational prayers, the observance of Hijab, and other community efforts, while discrimination quite similar to (and often at times overtly the same as) the caste-system practiced across the border among the majority religious community in India is rife. The social standards based on genders are often hypocritical. Such insincere norms, stemming from sluggish observances of the basic tenets of Islam as a society, seem to be leading to not only negative perceptions of Islam and Muslims among non-Muslims, but even within many Muslims in Pakistan or diaspora Pakistani communities leading to apostasy or the emergence of the ex-Muslim community, many of the prominent ones being Pakistanis (Amos, 2017) owing to cultural upbringings and restrictions being packaged as Islam.

The two movies, in word and in deed, are reflective of the societies they relate to, are based upon. A simple placement of the two movies as binaries on the Semiotic Square will highlight the contrasts, when their narratives and content are analyzed, being based on identity, and representation among Muslim Southeast Asians, and Muslim South Asians. Therefore, it would be safe to conclude with Shohreh Aghdashloo's famous words, Cinema is a reflection of its own society.

References

- Abercrombie, N. & Warde, A. (2007). *Contemporary British Society*, Polity Press, Cambridge.
- Amos, O. (2017, November 29). Ex-Muslims: They left Islam and now tour the US to talk about it. BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-42090104> (Access Date: 12.07.2023).
- Andrew, Dudley J. (1984). *Concepts in Film Theory*.
- Arnold, T.W. (1913). *The Preaching of Islam: A History of the Propagation of the Muslim Faith*. Constable & Company Ltd.
- Bhangra music - Punjabi Bhangra music - OCR - GCSE Music Revision - OCR. (n.d.). BBC Bitesize. <https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zkpw7p3/revision/1> (Access Date: 28.03.2023).
- Bramantyo, H. (Director). (2008). *Ayat Ayat Cinta* [Film]. MD Pictures. CNA Insider. (2018, August 31). Aceh: 20 Years Of Syariah Law | Insight | CNA Insider [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=sK_-KBgJhVE (Access Date: 17.12.2022).
- CNN, Tim Cheung. (2017, July 12). Your pick: World's 50 best foods. CNN. <https://edition.cnn.com/travel/article/world-best-foods-readers-choice/index.html> (Access Date: 16.11.2022).
- Collins, Nancy-Amelia. (2009). Islamic Movie 'Ayat Ayat Cinta' Wows Indonesian Audiences. VoA. Retrieved from <https://www.voanews.com/a/a-13-2008-03-13-voa10-66808652/255784.html> (Access Date: 01.06.2022).
- Content Analysis. (2016, August 3). Columbia University Mailman School of Public Health. <https://www.publichealth.columbia.edu/research/population-health-methods/content-analysis> (Access Date: 19.04.2022).
- Dino, F. (2011). "Modules on Greimas: On the Semiotic Square." *Introductory Guide to Critical Theory*. <http://www.purdue.edu/guidetothory/narratology/modules/greimassquare.html>.
- Feminism in India (2020, January 13). Is Bollywood Selling Islamophobia By Objectifying Muslim Characters? <https://feminisminindia.com/2020/01/14/bollywood-islamophobia-objectifying-muslim-characters/> (Access Date: 02.07.2023).

- How did Indonesia gain the largest Muslim population on Earth? (2021b, July 28). [Video]. OnePath Network. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=nIZmrbLa-Ow> (Access Date: 23.12.2022).
- Indonesia ranked 'Most Generous' country in the world. (n.d.). www.thesundaily.my. <https://www.thesundaily.my/world/indonesia-ranked-most-generous-country-in-the-world-AD10025731> (Access Date: 13.05.2023).
- Imanjaya, E. (2023, March 9). Islam at the Movies: A Cinematic Match Made in Heaven. www.asiaglobalonline.hku.hk. <https://www.asiaglobalonline.hku.hk/islam-movies-cinematic-match-made-heaven> (Access Date: 22.05.2023).
- Iswara, M. A. (2020, July 31). Indonesia ranks among most religious countries in Pew study. The Jakarta Post. <https://www.thejakartapost.com/news/2020/07/30/indonesia-ranks-among-most-religious-countries-in-pew-study.html> (Access Date: 12.03.2023).
- Jenkins, P. (2023, July 1). Why is film important to society - brilliantio. Brilliantio. <https://brilliantio.com/why-is-film-important-to-society/> (Access Date: 30.07.2023).
- Kaplan, F. Neşe, (2013). *Global Kültür ve Kimlik*, Umuttepe Yayınları, Kocaeli.
- Khan, M. M. K. (1998, June 15). PAKISTANI A-TESTS SEEN AS "TRIUMPH FOR ISLAM." Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1998/06/15/pakistani-a-tests-seen-as-triumph-for-islam/2640ce13-a201-4f57-a57c-c8d0a741059a/> (Access Date: 02.06.2023).
- Küngerü, Ayhan. (2021). The Demonization of Islam in Contemporary Hollywood Cinema. 10.4018/978-1-7998-4778-6.ch013
- Loach, Ken (Director). (2004). A Fond Kiss [Film]. Icon Productions
- Patel, S. a. A. (2020, December 15). It is time to talk about caste in Pakistan and Pakistani diaspora. Opinions | Al Jazeera. <https://www.aljazeera.com/opinions/2020/12/15/it-is-time-to-talk-about-caste-in-pakistan-and-pakistani-diaspora> (Access Date: 11.04.2022).
- Pathoni, Ahmad. (2008, April 1). Indonesia blockbuster film shows gentle Islam face. Reuters. Retrieved from <https://www.reuters.com/article/us-indonesia-film-idUKJAK16975920080401> (Access Date: 05.011.2022).
- Pew Research Center. (2012, August 9). THE WORLD'S MUSLIMS: UNITY AND DIVERSITY. Chapter 2: Religious Commitment <https://www.pewresearch.org/religion/2012/08/09/the-worlds-muslims-unity-and-diversity-2-religious-commitment/> (Access Date: 02.04.2022).
- Pew Research Center. (2021, June 29). Religion in India: Tolerance and Segregation. Pew Research Center's Religion & Public Life Project. <https://www.pewresearch.org/religion/2021/06/29/religion-in-india-tolerance-and-segregation/>(Access Date: 06.08.2022).
- Rojek, C. (2007). *Brit-myth: Who do the British think they are?*, Published by Reaktion Books Ltd, London.
- Said, E.W. (1994). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- Shaykh Muhammad Saalih al-Munajjid, Islam Q&A. (2002, May 4). The punishment for zina (fornication, adultery) and how to keep oneself from going back to it - Islam Question & Answer. Islamqa.info. <https://islamqa.info/en/answers/20983/the-punishment-for-zina-fornication-adultery-and-how-to-keep-oneself-from-going-back-to-it> (Access Date: 11.06.2023).
- Shaykh Muhammad Saalih al-Munajjid, Islam Q&A. (2010, July 6). Muslim man marrying a non-Muslim woman - Islam Question & Answer. Islamqa.info. <https://islamqa.info/en/answers/20884/muslim-man-marrying-a-non-muslim-woman> (Access Date: 23.05.2023).

- Skirka, H. (2020, February 9). Halal travel: the 10 most popular holiday destinations for Muslim women. The National. <https://www.thenationalnews.com/lifestyle/travel/halal-travel-the-10-most-popular-holiday-destinations-for-muslim-women-1.974405> (Access Date: 17.04.2023).
- Samad, Y. (2007). "Introduction", Islam in the European Union: Transnationalism, Youth and the War on Terror, Edited by Yunas Samad and Kasturi Sen, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Van H. K. (2012), Contemporary Indonesian Film: Spirits of Reform and Ghosts from the Past. Leiden: KITLV Press.
- World Population Review. (n.d.). Muslim Population by Country 2023. <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/muslim-population-by-country> (Access Date: 18.04.2023).
- Yeni Şafak. (2020, August 24). Gol gappay, chicken biryani or jalebi? Ertugrul's Halime Sultan reveals favorite Pakistani dish. Yeni Şafak. <https://www.yenisafak.com/en/life/golgappaychickenbiryani-or-jalebiertugruls-halime-sultan-reveals-favorite-pakistani-dish-3537497> (Access Date: 07.05.2023). Yuniarni, S. (2016, July 16). Unity in Diversity: Indonesia's Six Largest Ethnic Groups. Jakarta Globe. <https://jakartaglobe.id/culture/unity-diversity-indonesias-six-largest-ethnic-groups> (Access Date: 02.05.2023).
- 1 in 3 Southeast Asian Muslims more devout than parents: Report. (2022, September 21). 1 In 3 Southeast Asian Muslims More Devout Than Parents: Report | Religion News | Al Jazeera. <https://www.aljazeera.com/economy/2022/9/21/1-in-3-southeast-asian-muslims-more-devout-than-parents-survey> (Access Date: 22.06.2023).

52. Analysis of discourse conflict through Turkish television series: Sample of Hacı

Nevin ARVAS¹

APA: Arvas, N. (2023). Analysis of discourse conflict through Turkish television series: Sample of Hacı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 892-904. DOI: 10.29000/rumelide.1379238.

Abstract

Rather than seeing the world as it is, individuals prefer to see it as they wish it to be. Beliefs, feelings, thoughts, and assumptions affect the way they view the world. This situation, according to Althusser, occurs under the influence of the ideological order. Ideologies attempt to describe and interpret the world by making claims or assumptions about human nature, historical events, facts, and future possibilities. Hegemony is all about power relations; which group is dominant and which group is subordinate to the other group. It is indispensable to consider this, as power relations are central to human behavior and where it is. It is not difficult to understand that the tension between ideology and hegemony are not abstract macro forces. It is also possible to see examples from the daily life of people. It helps to explain this tension between the openness and closure of television texts and the practices of coding or decoding. In other words, people engage in hegemonic struggles through common sense in their daily lives and force textual ambiguity. The purpose of this essay is to discuss the relationship between the secular and conservative discourses in Turkey and their representation in one work of popular culture. The research begins to be analyzed by establishing a method from Althusser's perspective, as the media is one of the most effective Ideological State Devices in many parts of the world today. By looking at various branches of the media and the practices used, it is almost possible to understand which discourse is dominant in Turkey and how it is done to prevent the other discourse. In this context, in terms of flexible limitations, the 'Hacı' series, which is one of the examples that explains the difference between RSA and ISA very well for the general and society, was chosen. The limited number of TV series that glorify Islam, such as Hadji, shows that the ISAs of the conservative discourse are not strong enough to outweigh the secular discourse. This is a sign that the dominant discourse in Turkey is almost completely successful in naturally eliminating dissidents. In this context, the study constituted an important research in terms of contributing to the literature on how the dominant discourse is constructed through the media.

Keywords: Ideology, Hegemony, Discourse Conflict, Turkish Media, Althusserean Idea

Söylem çatışmasının Türk dizileri üzerinden analizi: Hacı Örneği

Öz

Bireyler dünyayı olduğu gibi görmek yerine, olmasını istedikleri gibi görmeyi tercih ederler. İnançla, duygular, düşünceler ve varsayımlar dünyaya bakışı etkilemektedir. Althusser'e göre bu durum ideolojik düzenin etkisi altında gerçekleşmektedir. İdeolojiler, insan doğası, tarihsel olaylar, gerçekler ve gelecekteki olasılıklar ile ilgili varsayımlarda bulunarak dünyayı tanımlamaya ve yorumlamaya çalışır. Hegemonya ise tamamen güç ilişkileri yani hangi grup baskın, hangi grup diğer gruba bağlı

¹ Dr., (İstanbul, Türkiye), nevinarsln@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4872-9728 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379238]

ile ilgilidir. Güç ilişkileri insan davranışının merkezinde yer aldığından dolayı bu kavramı dikkate almak kaçınılmaz olmaktadır. İdeoloji ile hegemonya arasındaki gerilimin soyut makro güçler olmadığını anlamak zor değildir. İnsanların günlük yaşamlarında da örnekler görmek mümkün. Televizyon metinlerinin açıklığı ve kapalılığı ile kodlama veya kod çözme pratikleri arasındaki bu gerilimi açıklamaya yardımcı olmaktadır. Başka bir deyişle, insanlar günlük yaşamlarında sağduyu üzerinden hegomonik mücadeleler vermektedir ve bu metinsel bağlamda belirsizliği zorlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki laik ve muhafazakar söylemler arasındaki ilişkiyi ve bu söylemlerin popüler kültür ürünlerindeki temsillerini tartışmaktır. Başka bir deyişle çalışma, toplumsal oluşumun devamlılığı için gerekli olan yeniden üretim olgusunun Althusser tarafından modern dönem koşullarına göre yorumlamasını amaçlamaktadır. Araştırma, bugün medyanın dünyanın bir çok yerindeki en etkili İdeolojik Devlet Aygıt'larından biri olması nedeniyle Althusser'in bakış açısı üzerinden bir yöntem kurularak çözümlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan bu yöntemle medyanın çeşitli dallarına bakarak Türkiye'de hangi söylemin hakim olduğunu, diğer söylemleri nasıl bastırmaya çalıştığını anlamak neredeyse mümkündür. Bu bağlamda araştırmanın sınırlılıkları açısından, RSA ve ISA arasındaki ilişkiyi ve toplum için önemini çok iyi anlatan örneklerden biri olan 'Hacı' dizisi seçilmiştir. Hacı gibi İslam'ı yücelten dizilerin sınırlı sayıda olması, muhafazakar söylemin ISA'larının seküler söyleme ağır basmaya yetecek kadar güçlü olmadığını göstermektedir. Bu durum, Türkiye'de egemen söylemin muhalif ikincil söylemi bastırmada neredeyse tamamen başarılı olduğunun da bir işaretidir. Bu bağlamda çalışma egemen söylemin medya üzerinden nasıl inşa edildiği üzerine literatüre katkı sağlaması açısından önemli bir araştırma olma niteliğini taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: İdeoloji, Hegemonya, Söylem Çatışması, Türk Medyası, Althusser Fikri

Introduction

The 19th century contributed to the emergence and spread of ideology with new social relations. In this sense, it has a feature that guides the governed in a period when the masses who do not read ideology and the intellectuals who put forward ideas find themselves. It appears as a concept that is used to interpret the complex relationships in this period (Mardin, 1995:131). Ersoydan (2023) underlines that needs of societies for order have remained alive from past to present. The reason for this is the necessity of coexistence due to the dominant determinants such as meeting individual needs, security and fighting against nature. Instead of dealing with the problems brought by chaos, adapting to the "system" created by the order makes order and socialization rational. While trying these ways, ideologies contain human weakness, death, powerlessness and pain. In doing so, it informs the world how it should be seen and reveals the way of life. Ideologies that seek to justify themselves help dominant communities (Lefebvre, 1964:95). This situation, according to Althusser, occurs under the influence of the ideological order. Ideologies attempt to describe and interpret the world by making claims or assumptions about human nature, historical events, facts, and future possibilities. On the other hand, in today's world, the issue of whether the media affects life is no longer a matter of discussion. The common opinion is that it affects. Some who came to this conclusion earlier have taken action in the past century and tried to find ways to minimize the impact. Also, it is important to mention that hegemony is all about power relations; which group is dominant and which group is subordinate to the other group. It is indispensable to consider this, as power relations are central to human behavior and where it is. While Gramsci usually plays with words, the hegemony aspect has different connotations in certain areas. The concepts of ideology and hegemony are related to the regulation of knowledge in society, and this is most often regulated through the media. "Assumptions take on new meaning when looked at from different perspectives at different

times” says O’connor and Wyatt (2004) when they are discussing information, messages, and structure of an image. Based on these two concepts, examining the confrontational discourse in the Turkish media through the Hacı series offers a different perspective in terms of understanding the effect of the ideological apparatus of the state on society. In order to explain the ideological function of the media with Althusser's theses, firstly, the relationship of these theses with consumer social integrity, economic, political and ideological frame has been evaluated. In this context, the study enables Althusser to interpret the phenomenon of reproduction according to the conditions of the modern period. This perspective is very important for the continuity of social formation. It differs from the modern period when the capitalist system continues. Today's postmodern capitalist system is built on consumption. For this reason, it is necessary to evaluate the social integrity, economic, political and ideological frame which express the identity of individuals in the postmodern period, in line with Althusser's theses on ideology. The 'Hacı' series, which is selected from among the TV series, which is an important element of television culture, will also be evaluated through its connection with the aforementioned facts and ideology. The reason for focusing on this link is due to the functions of the discourse of conflict in the media as an ideological device.

In the study, some limitations have been introduced in order to prevent deviation from the subject. The function of the media as an ideological device and Althusser's thesis on the functioning of ideology are exemplified by the concepts of popular culture, consumer society and postmodern identity. However, the content of these concepts has not been mentioned much, it has been evaluated only in line with Althusser's theses. In addition, while focusing on the ideological function of photography, the "communication" device in the context of Althusser's "Ideological Devices of the State" and the media that this device contains are emphasized. The reason for making such a limitation is that the number of ISAs is high and the media among these ISAs is mostly wanted to be evaluated on the basis of "conflict" and "identity construction".

Literature review

Researchers have various definitions of ideology. According to Freedden (2011) ideology is a unitary system that hides the facts (Freedden, 2011:17). According to Metin Kazancı (2006), “it informs how we see the world and provides interpretation of lifestyle. That is, it allows practice up to a certain point. Ideology helps the dominant formation that wants to justify and demonstrate itself. It is a world view or represents a world view” (Kazancı, 2006:57). In this context, the problematic of researchers trying to clarify the concept of ideology is the problem of reality. Ideologies attempt to describe and interpret the world by making claims or assumptions about human nature, historical events, facts, and future possibilities. Ideologies that envision the world not as it is, but as it should be and try to guide societies in line with this dream, ensure that "acceptable ways of achieving social, economic and political ideals" are determined. Different ideologies represent socially shared but competing philosophies. For Althusser, the state is a kind of government formation that emerged with capitalism. A state—you can replace the word "nation" here to help conceptualize the "state"—is determined by the capitalist mode of production and is created to protect its interests. The area where the state is most clearly seen is the device that exerts pressure. Althusser puts this thesis based on Marx's understanding of the state. Marx defines the state as an instrument of oppression and this apparatus is under the auspices of the capitalist class. The state is not just police, courts and prisons. It also needs the army for the continuation of the administration. The political apparatus consists of large groups of administrators, especially the head of state. Whether you are a Marxist or not, it is historically true that the idea of nations as separate units is coterminous with capitalism. It is also possible for democracy as an ideology and/or a form of

government to coexist with capitalism, since democracy gives the "illusion" that all people are equal and have equal power, and thus masks relations of economic exploitation. Ideology is a concept with which many words can be said and on which many subjects can be connected. Since Althusser's theory of ideology can still find its place today, its importance cannot be overlooked. According to Althusser, ideology is the practice of constructing self and making them to act within social structures in various ways. Rather than a lens that distorts ideology, the constitutive element of reality is a specific reality (Althusser 2003: 76). Therefore, hegemony is all about power relations; which group is dominant and which group is subordinate to the other group. It is indispensable to consider this, as power relations are central to human behavior and where it is. While Gramsci usually plays with words, the hegemony aspect has different connotations in certain areas. In traditional Marxism, it refers to the authority of one class over the others and superiority in international relations. As a consequence of Gramsci's contributions, the concept also evokes harmony and includes intellectual guidance (Sassoon, 2002: 45). Before moving onto the discussion that how one branch of ISA, which is media, in the example of TV series "Hacı" operates in order to serve the RSA in Turkey, it will be started off with focusing on the relationship between RSA and ISA and how they operate in any society. Media, as a cultural element, has had a great impact on the world since its invention, with the combination of verbal and visual fields. However, there is an ideological influence structure that is hidden and sheltered in this effect. Art, which is essentially a social expression of opposition to power, is oppositional.

RSA and ISA, according to Althusser, are two important components of a state and its dominant or ruling class. While RSA, which is basically composed of the police, the army, the administration and the laws, acts on the principle of coercion or repression, ISA, which includes the religious, schools, family, political parties, media and arts, is supposed to be based on consent or "ideology" in Althusserian terms. These are two mechanisms to maintain the power of a certain group. RSA in a country establishes the framework within which ISAs function. Louis Althusser in his text clearly argues: "To my knowledge, no class can hold State power over a long period without at the same time exercising its hegemony over and in the State Ideological Apparatuses" (1491). He further argues that the ISAs only function well in a society where people do not know about them. ISAs have a seemingly free nature compared to RSA since it does not force people to watch certain TV programs or to vote for a particular political party. The ideological messages of ISAs that are formed to support the dominant group in society are implicit. Thus, people do not tend to resist against these implicit ideas which are conveyed through Ideological Apparatuses at least until they become aware of them.

Individuals who want to relieve their tiredness and get away from real life for a while put themselves in the place of the individuals they see on television. This relationship of individuals with people on television is based on a para-social interaction. In this experience, the audience sees them as part of their family (Mutlu, 2008: 48-49). This interaction can sometimes lead to different situations. As a communication term, TV series is a series of successive programs based on a certain story in the mass media, played by the same artists in each episode. The effects of the development of the TV series industry in Turkey can be easily seen both in daily life and in social media, which is an indispensable part of today's world. One of the most important effects of the series is that it can cause changes in the thoughts and behaviors of the person watching the series. Although these changes are mostly temporary, they can become permanent in rare cases.

Most people spend most of their free time in front of the television. These people receive most of the information about the world from here and act according to this information. Television creates common topics for individuals to talk about and enables them to take part in local and national affairs.

It also entertains and informs them. In this respect, while television plays a socializing role on individuals, it also turns them into masses that are open to manipulation. By seizing individuals' own time, they control and colonize part of their lives. Television is an important management tool that acts in tandem with culture and gives popularity to things related to culture. The clothes, accessories, books and various items of the TV series characters, new lifestyles shown in TV series and news, etc. Culture is popularized and established in many ways. In addition, cultural characters are also popularized in these ways. The reason why television is powerful is undoubtedly its ability to convey personality (Esslin, 2001:13-41). Everything produced on television is prepared and presented for people's pleasure. Because, according to Postman, entertainment is the upper ideology of all kinds of discourse on television. "Entertainment is the meta-ideology of all discourse on television. It doesn't matter what is shown or what point of view is reflected; the overriding assumption is that everything is presented with our entertainment and pleasure in mind (Postman, 2010:100).

Domestic television series is one of the content that comes first in terms of both television productions and the programs preferred by the audience. With the increase in the number of private televisions and the spread of commercial broadcasting, especially as of the beginning of the 2000s, television channels have chosen to invest in domestic productions, which have emerged as the most suitable and efficient genre in order to reach large target audiences. Popular culture means "highly admired, widely consumed", but also means cultural products produced for the market. The concept of popular TV series not only refers to popular TV series, but also refers to TV series produced for the market that fits the general taste. It should not be forgotten that one of the ideological devices of the state is television and that the media is a device that has functions that legitimize the lifestyles offered by the government. Therefore, television programs have a motivating effect on the audience. The picture takes precedence on the television. Discourse is largely reflected by visual imagery. Television transmits speech to us with images, not words (Postman, 2010:16). However, when art is transformed into mass culture, it comes under the control of the dominant discourse and becomes an element that defends its ideology. Ideology, which Marx calls "reverse false consciousness", is defined as "the plaster that holds society together" by Gramsci. It is a belief system that feeds from various sources that affect people's thoughts and behaviors (Mardin, 1969:16). From these two definitions it can be said that he wants to share the truth defended by the ideology with the masses. Ideology helps the dominant formation that wants to justify itself. Althusser took the concept of reproduction from Marx. According to Marx, production is not possible unless the material conditions of production are met. However, unless the reproduction of the relations of production is ensured, it is not sufficient to provide only the material conditions of production. Because the labor force, which is among the material conditions of production, must be sufficient to dominate the complex production process. In other words, the reproduction of relations of production is not only the reproduction of the qualities of labor power, but also the reproduction of compliance with the rule of the existing system, submission to the dominant ideology. In other words, what is reproduced is ideology, and with the reproduction of ideology, the existence of social formation is maintained. Today, the reproduction of relations of production is carried out through schools and other ideological devices. (Althusser, 2005: 112). The devices used to spread ideology can be state or non-state. The state has both repressive and ideological devices. But there is no clear boundary between them. Ideological effort is located both in the device used and in its action and process, and it goes together with the practice of life. These two types of tools of the state ensure the reproduction of production relations by using its ideological power. The efforts of these two sources sometimes overlap. According to Althusser, the economic structure or foundation does not work alone. As we will see shortly, it is related and even intertwined with the functioning of different levels of social formation (Althusser, 1971: 39).

Methodology

In social science, the concept of "conflict" as be interpreted with different or similar meanings. Some political scientists (2007) consider the conflict is "separation to claim and seize values, power, status and resources, tribal, ethnic, linguistic, cultural, religious, socio-economic or political etc." This structure defines the loaded components as "the struggle with the past through incompatible purpose." The meaning of the concept of conflict can be understood depending on the type of social and political structure in which it takes place. Open societies can tolerate and exploit conflict in a way that closed and authoritarian societies cannot. In a pluralistic society, any individual may be a party to one in one argument and an adversary in another. Therefore, a pluralistic discussion serves to hold society together. Because conflict can typically be resolved through generally accepted and sanctioned social institutions. It can even be a source of new ideas and motivation for reform (Edgar and Sedgwick, 2007, 79-80). In the Turkey, culture, society and politics have been the scene of intense conflicts, and in this context, film and media culture could not escape from being the battleground of this competition. As a result, he could not stay away from political motives. On the other hand, he struggled to be apolitical. Based on the idea that television is the screen of ideological discourses, it is seen that some Turkish series express liberal, conservative or radical ideologies through representations and discourses. Series in television are social indicators and they dive into the events, fears, dreams and hopes of a period and express the social experiences and realities of that period. Based on this idea, it is emphasized that television series reconstruct the social realities of that period by directly depicting the events and phenomena of a certain period. Television, which is in almost every home in this age, is an area where cultural elements are repeated quite frequently. In this way, people create an image of the world. The ability to produce ideas within the field of thinking is determined by people and organizations trying to gain benefit, and the masses are constantly directed. This orientation has an important place in determining the image television. It does this constantly with TV series, commercials and various programs. Determining the image is also valid for shaping cultural values. This shaping takes place within a discursive reproduction through TV series. The impact of institutions such as media, family and religion, which Althusser calls the ideological apparatus of the state, on culture is discussed within the theoretical framework. Althusser mentions that there is a continuous reproduction of the dominant ideology within the framework of the ideological apparatus of the state (Althusser, 1971)

Media today, in this respect, is one of the most efficient ISAs in many parts of the world. It is almost possible to infer which discourse is dominant in Turkey and how it tries to suppress the other discourses just by looking at various branches of media. It is also possible to know much about how the resistant discourse or discourses react against the hegemonic discourse. The TV series "Hacı" is one of those recent examples which very well describe the relation between RSA and ISA, and their significance for society. Before moving onto the examination of the series, it is important to describe the general vision of the TV channel which shows this series. In addition, it can be clearly said that communication studies, which find a place for themselves as a discipline in social sciences and cultural studies, is both the producer and the signifier of the ontological and epistemological distinction between cultures as one of the most important ideological devices with its implicit references.

In order to explain the ideological function of the media with Althusser's theses, firstly, the relationship of these theses with consumer social integrity, economic, political and ideological frame has been evaluated. In this context, the study aims at examining Althusser's interpretation of the phenomenon of reproduction, which is necessary for the continuity of social formation, according to the conditions of the modern period. Although the functioning of the capitalist system today differs from the modern

period, this method is primarily consumption in today's postmodern period. For this reason, it is necessary to evaluate the social integrity, economic, political and ideological frame which express the identity of individuals in the postmodern period, in line with Althusser's theses on ideology. The 'Hacı' series, which is selected from among the TV series, which is an important element of television culture, will also be evaluated through its connection with the aforementioned facts and ideology. The reason for focusing on this link is due to the functions of the discourse of conflict in the media as an ideological device.

Şahin Gök and Ersin Pertan directed the 2006 TV series Hacı. The producers of the series are Bülent Bilgiç and Şerif Gören. The leading roles of "Hacı" are shared by names such as Tuncel Kurtiz, Fikret Kuşkan, Aytaç Arman, Özgül Kavruk, Alp Kököz, Dolunay Soysert. Adapted from Cüneyt Ülsever's best-selling novel, the series tells the story of intersecting stories in Turkey's labyrinth. All episodes of the series, which consists of 15 episodes in total, have been examined within the scope of the research.

In the study, some limitations have been introduced in order to prevent deviation from the subject. The function of the media as an ideological device and Althusser's thesis on the functioning of ideology are exemplified by the concepts of popular culture, consumer society and postmodern identity. However, the content of these concepts has not been mentioned much, it has been evaluated only in line with Althusser's theses. In addition, while focusing on the ideological function of photography, the "communication" device in the context of Althusser's "Ideological Devices of the State" and the media that this device contains are emphasized. The reason for making such a limitation is that the number of ISAs is high and the media among these ISAs is mostly wanted to be evaluated on the basis of "conflict" and "identity construction".

Hacı might be regarded as a controversial popular work of art since it promotes the conservative discourse to some extent, and tends to resolve the conflicts between the secular and conservative discourse. The series is shown in one of the most leftist and secular TV channels of Turkey. Although the audience, day and night, watch news and movies against the conservative discourse in this channel, it is almost shocking for the audience to see such a series in the same channel. Another TV channel which is equally famous for its secularist policy refused to show the series declaring that it would mean promoting Islam. According to this channel, it is treacherous to show such a serial on TV. From this perspective, it is not difficult to understand that the tension between ideology and hegemony are not abstract macro forces. It is also possible to see examples from the daily life of people. It helps to explain this tension between the openness and closure of television texts and the practices of coding or decoding. In other words, people engage in hegemonic struggles through common sense in their daily lives and force textual ambiguity (Lewis, 1991:55).

The presence of Gramscian and Althusserian references are in complete consistence with one another. Gramsci's notion of civil society conforms to Althusser's concept of the ideological state apparatus. In this study, starting from Althusser's theory, the superstructure and infrastructure elements in the Hacı series will be emphasized. The effective position of the state in social integrity and against structural elements will be tried to be explained through these concepts. In this context, the media's reproduction and presentation of discourses as a tool of domination by the ruling class will be discussed. It will be focused on how such a tool works in integrity and how a discourse is built at both ends of the chain that it defines as infrastructure-superstructure. The Hacı, which will be discussed in terms of Althusser's reconsideration of the social unity previously formulated by Marx and Friedrich Engels, is important in this sense. In this study, which will be looked at from three levels as social integrity, economic, political

and ideological, the structures are related to each other and will form a social whole depending on this relation.

Analysis

Hacı is based on the story of a rich merchant family from the East of Turkey whose members represent various groups in society, and their relationship to outside world, by which I mean their relationship with the state, and the secular and radical religious power groups. Hacı is a word for Muslim pilgrims. The protagonist of the series whose name is Hayrullah Gesili is called Hacı after he visited the sacred place, Mecca. He is a successful businessman, and he is married with three children. He also has a brother who is an opposite figure for Hacı. Unlike Hacı, his brother, Faruk, drinks alcohol and lives with a woman out of marriage. Although Hacı is described as a trustworthy businessman, Faruk is portrayed as a trickster. He makes illegal business deals with foreign businessmen. Hacı's wife, Zarife is not a significant figure in the series. She is given the traditional caring mother role. Hacı's daughter is studying Philosophy at Middle East Technical University, and she wears a scarf. Hacı's older son and the daughter-in-law are running the company of the family. They get their MBA in an American university. They represent the educated modern Turkish people. Unlike Hacı's daughter, Ayşe, his daughter-in-law, Şeyda, does not wear a scarf. The members who have been described so far respect their life styles and they do not interfere with each other. The series suggests that the secularists and the conservative people do not necessarily clash once they understand the nature of difference among human beings.

The younger son of Hacı, however, is quite problematic for the family. He has an affiliation with a radical religious group called "Divine Justice Association". He is a real extremist since his fellow militants and he organize demonstrations against the secularists after Cuma prayers and plan bomb attacks. He has such fundamentalist ideas that he insults his brother's wife by calling her "Satan" since she does not wear a scarf. Another important figure in the series is the colonel Zafer, who represents the republican ideas and the secular regime in Turkey. He is described as the protector of the state. Although Colonel Zafer represents the holders of RSA in Turkey today, he is almost described as another extremist. In one scene in the series, the colonel insults Hacı's daughter just because of her scarf. He also does not want his 7 year old son to attend the same class with the grand daughter of Hacı. Toward the 11th chapter, the series make the militant Ahmet and the colonel repent.

This series might be seen as a revolution in the history of media in Turkey. From 90s on, religious people are described in the example of an old "imam" figure in a village. This imam is generally contrasted with a teacher at the primary school of that village. While the young teacher who is the symbol of modernity attempts to save people from ignorance and lead them to knowledge, the old imam with a big moustache and an ugly face leads people to superstitions. It is no doubt the villagers will stop following the teachings of the imam at the end of the movie, and accept the teacher as their illuminator. In "Hacı", however, the extremist younger son of Hacı, Ahmet, is a young guy. He is relatively handsome, healthy and strong. Despite his small moustache, he wears modern clothes. The previous movies suggest that religion is on the verge of dying in this society because modernity will outweigh it soon. For this reason, it is significant for those movies to describe religious people in the example of an old imam. This almost unchanging theme of Turkish movies clearly maintains that religion and modernity can never come together. Thus, one must beat the other one in this battle. And it is religion that is expected to be discarded from the social lives of people. In "Hacı", Hacı himself as a religious person favors education and donates money for building schools as well as mosques. Although he is religious, the life style of the family is quite modern.

Another issue about the Turkish movies that are shot after 1990s is the portrayal of Turkish women. The only women who wear scarf in these movies are those who have recently come from a village. They are described as ignorant women. Once they find a chance to live in a city, the first thing they do is to stop wearing scarf, and then learning how to eat, dress, and speak in a modern way. The Turkish women in this kind of movies are supposed to change their traditional appearance without having any idea about the nature of modernity in fact. The dominant discourse, in this sense, expects women to start their revolution by changing their physical appearance. The series “*Hacı*”, on the other hand, suggest that religion is not a handicap in front of modernity. Religious people may equally become modern like the secularists. In this respect, this significant change in the description of conservative people helps us to understand the social transformation of Turkish society.

Hacı’s daughter’s role in the series is very significant since she represents the educated young female population who wears scarf. As Barthes suggests, myths are informing us of what our position in life is:

Starting from the premise that ‘myth is a type of speech’, Barthes set out in *Mythologies* to examine the normally hidden set of rules, codes and conventions through which meanings particular to specific social groups (i.e. those in power) are rendered universal and ‘given’ for the whole of society (Hebdige, 1993:361).

Dick Hebdige interpreting Barthes’ idea of myths, here talks about those symbols which are created by dominant groups in society, and he argues that the hegemonic group holds symbols universal for the whole society. Scarf is one of the most important symbols in Turkish society. Thus, *Ayşe* represents the conservative university student girls. Women who wear scarf are usually thought to be ignorant, and some other women or men who claim to be modern humiliate them in various ways. Religious women basically start to study at universities from 90s on at large numbers. Approximately before 90s, scarf is not perceived as a political symbol. Once the number of educated women who wear scarf tends to increase, media and politicians start to mention that scarf is the symbol that attacks the values of the Republic. Hence, it should be discarded from the public sphere. Since scarf symbolizes the conservative or religious values, it is seen as one of the most manifest threats against modernity and the Republic especially if it is used by educated women. For this reason, the protectors of the Republic do not let the educated women who wear scarf enter into the institutions of the Republic. What is more, if a woman who does not get formal education wears scarf, it is not regarded as a threat at all. Such women are called innocent Anatolian people.

As Barthes (1975) points out, a symbol or a myth is mostly created by the hegemonic group in society, and the power endeavors to make everybody believe into the constructed meaning of this myth. Since it would be hard to make people believe into such a myth through politics, media is used as an ideological tool to disseminate the ideology of the dominant group. Especially, TV is an excellent tool to represent myths in society. Taking its both controversial and congruous features with popular culture, *Hacı* is quite an important series. While a lot of series, movies and news in most of the Turkish TV channels are against the conservative values, particularly scarf, this series can be considered a challenge to the current hegemonic discourse. The series, contrary to the general idea represented by media in Turkey, maintains that an educated woman who wears scarf can be brilliant, modern, open-minded, and respectful to the Republic and its values at the same time. The existence of such a series on TV screens proves that the non-dominant discourse has begun to raise its voice although it is not so loud yet.

Another important issue about this series is that the reaction of the popular audience to the series is worth noticing. It is might examined the reactions into two groups. The reaction of many secular audiences is that the series is promoting Islam, and the series, in this sense, is a threat to the secular Republic. As for the second group which is basically composed of conservative people, the meaning of the series is quite the opposite. Because even the mediocre Islam is perceived as danger and something to be prevented in Turkey by the dominant secular discourse so far, any form of Islam has been described as extreme. This series is an attempt to neutralize the definition of Islam by cleansing it from its negative connotations. Since the sincere Muslims find the chance to see the positive representation of themselves and their dearest religion in “Hacı”, it gives them a sense of self-approval and relaxation in the midst of the clash they face in their daily lives due to their religious identity. Thus, “Hacı” appeals the popular audience with its original and defying way of portraying things.

If politicians happen to make a speech that explicitly promotes Islam, they will immediately receive harsh criticism from the part of public, media and some of their fellow politicians. For this reason, the function of this series goes parallel with the discourse of the existing government. It may be inferred that the only reason why a secular leftist TV channel shows a series can be the influence of the current ISAs which is usually is the automatic tool of the hegemonic group in society. Hence, one might claim that ISA serves RSA by disseminating its message implicitly or in the form of popular art through media. Here, it is must be kept in mind that although the current government is famous for its conservative discourse in many issues, the hegemonic discourse in Turkish society is not that of theirs. The limited number of such series as “Hacı” that somehow praises Islam proves the conservative discourse, or the ISAs of the conservative discourse is still not powerful enough to outweigh the secular discourse. This situation indicates that the dominant discourse is almost entirely successful at repressing its opponent subordinate discourse in Turkey. Yet “Hacı” is still a significant series that seemingly challenges the current hegemonic system.

Conclusion

Althusser stated that a certain social formation consists of three basic structures as “Economic Structure, Political Practice and Ideological Level” and in the last stage, the determining factor of the social formation is the ideological level. In other words, the elements of economic structure and political practice are built on the ideological level. For the continuity of social formation, the ideological level both forms the basis and serves as a cement between the structures. Ideology helps the dominant formation that wants to justify itself. Rituals (rites, traditions, means of communication, etc.), which are not the ideologies themselves but their carriers, are continuous. Ideology is loaded with such rituals, and as long as these customs survive, ideologies survive. The most important ritual of today, in which ideology is hidden, is undoubtedly communication devices. The dominant discourse, which has a place in every element of communication, has also shown itself in the field of television and has captured the masses through representations. In addition to that, mass communication is important in terms of carrying out such political struggles today. Because movies are an important cultural language that can direct the psychological, economic or political stances that lead to the construction of social reality.

According to Althusser, all the devices in which production is made, whether state-sponsored or private, are all Ideological Devices of the State. One of the most important, perhaps the most important, of these ideological devices is the media. Therefore, the media, which is one of the tools that serve for the hegemony of the bourgeoisie to take root and for these roots to completely envelop the social structure, ensures the realization of ideological reproduction and conveys this ideology to the individuals of the

society, enabling them to adopt these ideas. The media is in a decisive position in many issues, especially in political tendencies and preferences.

As mentioned above, the dominant discourse language makes itself felt through representations, and when that ritual disappears, the dominating discourse of the ideology vanishes into history. Starting from this idea, it is clearly said that it is intentionally used the word “seemingly” above because although the series, for the most part, can be seen as an attempt to promote Islam, it still prescribes for the popular audience the form of Islam that adheres to the rules of modernity most. It suggests that anything that goes beyond this definition will not be allowed.

Within the scope of the study, the Hacı series, which was adapted from the novel and shot as a television series, was examined in the context of Althusser's theory of Ideology and the Ideological Devices of the State. The series gives the impression that all kind of religious communities should be banned. And in order to give the sense that religious communities pose a threat for the regime of the hegemonic discourse, religious communities are described in the example of “Divine Justice Association” in the series, which is funded by some foreign countries. By exemplifying all religious groups as murderers and militants, the series gives the message to the audience that religious communities are bad and dangerous. In this respect, we might argue that “Hacı” prescribes such form of Islam that best serves the current hegemonic discourse, or that least harms it.

Another important finding of the research is that the reaction of the popular audience to the series is worth noticing. The audience reactions might be divided into two groups. The reaction of many secular audiences is that the series is promoting Islam, and the series, in this sense, is a threat to the secular Republic. As for the second group which is basically composed of conservative people, the meaning of the series is quite the opposite. Because even the mediocre Islam is perceived as danger and something to be prevented in Turkey by the dominant secular discourse so far, any form of Islam has been described as extreme. Based on the findings of the research, topics such as political views towards secular and conservative groups are masked by ideological discourses in the contents of the series.

To sum up, it is possible to say that Turkish media has become a global media, but in recent years, the reflection of the culture of Turkish society on the media, especially in television series and advertisements, has emerged with homogeneous program structures in which the dominant global culture is presented together with the local culture. The idea that this approach has also found a place in the television makes itself felt with the films made in the last period. As a series which is controversial for the most part, Hacı appeals mostly the conservative people in Turkey since these people find a chance to see their positive representation on TV screen. Although it has some challenging themes to dominant discourse, it still fits into the idea of Althusser that the popular is determined by the hegemonic group in society. This version of Islam is the one that is most tolerated by modernity. In this case, it is again the hegemonic discourse which determines the limits of the less dominant discourse.

As a result, human thought structure is shaped according to the society in which he lives. Therefore, those who want to keep the society under control also shape the mentality of that society. One of the most effective means of shaping the mentality of the society is the media. For this reason, media-power and ideology are intertwined. Any power that cannot represent itself in the ideological field cannot guarantee its existence. Therefore, the media is one of the most effective tools that the government can use to convey its ideology to individuals and society. As an ideological device, the media reproduces the ideology of power; until it's deeply etched into individuals' heads. In light of the results obtained, the

study may offer some suggestions as a guide for future studies. This study, which deals with the creation of ideology from the framework of discourse in the cultural context, tried to express through a Turkish TV series how society can be subjected to exploitation through TV series in social and class frameworks. Individuals within the mass and the social or class groups they belong to can be effective in making many decisions in daily life. In this context, it has been concluded that the visual and textual ideologies that make up the series examined create a content that will mentally determine people's living standards, and that the desire to be created for the discourse it tries to create in its target audience is built on values. At this point, we can say that the product is processed in a way that creates a syringe effect on the social structure by uniting under cultural and ideological discourses of exploitation.

References

- Althusser, L. (1971). "Ideology and Ideological State Apparatuses." The Norton Anthology of Theory and Criticism. Eds. Vincent B. Leitch et al. London: W.W. Norton & Company. 1483-1509.
- Althusser, L. (2003) İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, Alp Tümertekin (çev), İthaki Yayınları, İstanbul.
- Althusser, L. (2005). Yeniden Üretim Üzerine, Çev. A. Işık Ergüden, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Barthes, R. (1975). The Pleasure of the Text. (Miller, Richard trans.) New York: Hill and Wang.
- Edgar, A., & Sedgwick, P. (2007). Kültürel Kuramda Anahtar Kavramlar. (M. Karaşahan, Çev.), İstanbul: Açılım Kitap.
- Ersoydan, M. Y. (2023). Pepee Çizgi Filminde Kullanılan Şarkıların Kavramlar Bağlamında Göstergibilimsel (Semiyotik) Analizi, Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, ISSN: 2687-4385, Cilt 8, Sayı 1, 55-67.
- Esslin, M. (2001), Televizyon Çağı / TV Beyaz Camın Arkası, Pınar Yayınları, İstanbul.
- Freeden, M. (2011). İdeoloji. (Hakan Gür, Çev.) Ankara: Dost Kitapevi.
- Hebdige, D. (1993). "From Culture to Hegemony." The Cultural Studies Reader. Ed. Simon Doring. London: Routledge, 357-367.
- İnat, K. Duran, B. & Ataman, M. (ed) (2007). Dünya Çatışma Bölgeleri, Ankara, Nobel Yayın ve Dağıtım, s – X-XI
- Kazancı, M. (2006). Althusser, İdeoloji ve İdeoloji ile İlgili Son Söz. İstanbul.
- Lefebvre, H. (1964). Sociologie de Marx. Paris: Puf Collection Sup.
- Lewis, J. (1991). The ideological octopus: An exploration of television and its audiences. NY: Routledge.
- Mardin, Ş. (1995). İdeoloji. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1969). Din ve İdeoloji, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, s. 16.
- Mutlu, Erol (2008), Televizyonu Anlamak, Ayraç Yayınları, Ankara.
- O'connor, C.B. & Wyatt, B.R. (2004). Photo Provocations: Thinking In With And About Photographs, Lanham, MD: Scarecrow Press, 169.
- Postman, N. (2010). Televizyon Öldüren Eğlence, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Sassoon, A. S. (2002). Gramsci and Contemporary Politics: Beyond Pessimism of the Intellect. London, England: Routledge.

Çatışma beyanı

Makalenin herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır.

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

Yayın etiği beyanı

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

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

53. The effect of social media addiction on communication skills: A meta-analysis study

Hıdır POLAT¹

APA: Polat, H. (2023). The effect of social media addiction on communication skills: A meta-analysis study. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 905-921. DOI: 10.29000/rumelide.1379244.

Abstract

The growing prevalence of digital tools in our daily lives exposes us to various forms of addiction. The rise in social media usage places social media addiction at the forefront of concerns. Numerous studies exist on the impact of this addiction on individuals' lives. The impact of social media on individuals' communication skills is an important research area due to its effective use in the communication process. Studies investigating the impact of social media addiction on communication skills have found different results. This study aims to evaluate the overall impact of social media addiction on communication skills. In this direction, a meta-analysis was conducted on 16 studies dealing with the relationship between social media addiction and communication skills. CMA software was used in all analyses. The results show that social media addiction has a moderate negative effect on communication skills. The average effect was tested in the context of moderator variables. Accordingly, the average effect does not show a significant difference according to disciplines, while it shows a significant difference according to countries. The study suggests an explanation for developing further research and protecting communication skills from the negative effects of social media.

Keywords: social media, addiction, communication skills, meta-analysis, Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA)

Sosyal medya bağımlılığının iletişim becerileri üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması

Öz

Dijital araçların günlük hayatımızdaki artan yaygınlığı bizi çeşitli bağımlılık türlerine maruz bırakmaktadır. Sosyal medya kullanımındaki artış, sosyal medya bağımlılığını endişelerin ön saflarına yerleştirmektedir. Bu bağımlılığın bireylerin yaşamları üzerindeki etkisine ilişkin çok sayıda çalışma mevcuttur. Sosyal medyanın bireylerin iletişim becerileri üzerindeki etkisi, iletişim sürecindeki etkin kullanımı nedeniyle önemli bir araştırma alanıdır. Sosyal medya bağımlılığının iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, sosyal medya bağımlılığının iletişim becerileri üzerindeki etkisini genel olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, sosyal medya bağımlılığı ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi ele alan 16 bilimsel araştırma üzerinden bir meta-analiz gerçekleştirilmiştir. Tüm analizlerde CMA yazılımı kullanılmıştır. Sonuçlar, sosyal medya bağımlılığının iletişim becerileri üzerinde orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ortalama etki, moderatör değişkenler bağlamında test edilmiştir. Buna göre, ortalama etki disiplinlere göre

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Nıksar Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü (Tokat, Türkiye), hidirpolatt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7839-4666 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 13.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379244]

anlamli bir farklılık göstermezken, ülkelere göre anlamli bir farklılık göstermektedir. Çalışma, daha fazla araştırma geliştirmek ve iletişim becerilerini sosyal medyanın olumsuz etkilerinden korumak için bir açıklama önermektedir.

Anahtar kelimeler: sosyal medya, bağımlılık, iletişim becerileri, meta-analiz, Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA)

1. Introduction

Throughout history, humanity has undergone revolutionary turning points that have totally transformed economic, sociological, cultural, and political systems. The first such turning point occurred with the shift to an agricultural society, while the second was marked by the Industrial Revolution. The third revolutionary shift of humanity is the information age, brought about by digitalisation. As a result, all aspects of life have become digitized, represented through 0's and 1's. As an effect of this, social media has become an integral part of everyday life (Allen et al., 2014, p. 18) and communication (Fox et al., 2013, p. 772). Today, 7.91 billion people use digital tools and services. Of these, 4.62 billion are active users of social media (Wearesocial, 2022). Individuals use social media platforms to create general profiles, interact with friends, make friends with different people with similar interests (Kuss & Griffiths, 2011, p. 3529), develop romantic relationships, share and disseminate information about the relationship (Fox et al., 2013, p. 772), and use for various purposes such as boycotts, organizing rallies (Adams, 2011). According to the 2022 study, the main reasons people aged 16-64 use social media are to keep in touch with friends and family, fill their free time, read new stories, find content, find out what is being said about it, find inspiration for things to do or sell, buy products, discuss and share ideas with other people, make new connections, find partner groups, follow live broadcasts and sports programs, watch their favorite brands, follow famous people and influencers (Wearesocial, 2022). Therefore, with its power and ubiquity, social media has become a tool for communication and sharing processes that individuals set up with their entire environment (Stone & Wang, 2019, p. 774).

It is a fact that whilst the internet has benefits for individuals in their personal and professional lives, it also has some drawbacks. Easy access to the internet and the ubiquity of social media pave the way for individuals' excessive use of social media platforms. It is argued that excessive use of social media leads to addiction (Dhir et al., 2018; Hou et al., 2019; Smith & Anderson, 2018) and negatively affects many processes (Dalvi-Esfahani et al., 2019; Hou et al., 2019; Kuss & Griffiths, 2011; Shin & Shin, 2016; Van Deursen et al., 2015). Although social media has broadened the scope of digital communication, it is necessary to understand its impact on the 'analog' communication structure (Stone & Wang, 2019, p. 775). With this idea, the research explores the relationship between social media addiction and communication skills.

1.1. Communication skills and social media addiction

The concept of addiction is frequently employed to describe various situations in individuals' life processes. Excessive usage characterizes addiction, which is also utilized to describe an individual's relationship with the Internet and social media in the aftermath of digitalisation. According to the literature, social media addiction is a subtype of internet addiction (Al-Samarraie et al., 2021, p. 2316; Hou et al., 2019, p. 2) characterized by an excessive interest in social media usage, loss of time, resistance, and adverse impacts on one's life (Andreassen & Pallesen, 2014, p. 4054). Social media addiction describes preoccupation with social media, extending time to get more pleasure, discomfort

when prohibited, ignoring other obligations to use social media, interference with other areas of life, and loss of control when using social media (Andreassen et al., 2017, p. 288). Therefore, social media addiction expresses that social media is perceived as the only area to be dealt with, that valuing oneself and using social media are seen as equivalent, and not being able to be without social media (Aslan & Yaşar, 2020, p. 471). As a result, social media addiction is classified as a psychological problem that affects the individual's cognitive, behavioral, and emotional states (Peker & Yildiz, 2022, p. 564).

Addiction is not only a consequence of lousy substance use, such as alcohol, tobacco, and drugs. Even good behavior, when it reaches a compulsive level, becomes an addictive act with harmful consequences (Grover et al., 2013, p. 2). The effects of addiction resulting from excessive use of social media are also dangerous. So much so that the withdrawal symptoms seen in a person with a smoking addiction are also seen in people who stay away from social media platforms (Hough, 2011). Studies on social media addiction show that it positively affects personality traits such as extraversion, neuroticism, and narcissism (Chi et al., 2022; Choi, 2018; Mohammed-Issa, 2017; Tekin & Turhan, 2021). On the other hand, they negatively affect labor market participation, work performance (Hoşgör et al., 2021; Ibrahim et al., 2022; Zivnuska et al., 2019), academic performance (Ajibade et al., 2022; Malak et al., 2021; Zhao, 2021) and relationship with parents (Bilgin et al., 2020; White-Gosselin & Poulin, 2022). In addition, social media addiction also affects the individual's communication skills.

There are international studies that assist in comprehending the impact of digitisation on people's lives. These studies offer empirical data on the frequency of social media usage. As per research, individuals aged between 16-64 use social media for a duration of two hours and twenty-five minutes on a daily basis.(Global Web Index, 2022). A person spent 6 hours 58 minutes daily on the internet in 2022. 2 and 27 minutes belonged to social media (Wearesocial, 2022). Such intense use of the internet and social media creates addiction (You & Liu, 2022, p. 2) and changes the nature of communication (Hou et al., 2019; Kot et al., 2017). Therefore, there is a relationship between communication and social media use. It is claimed that individuals with weak communication skills are more likely to use mediated communication (Wang et al., 2008). The increase in the use of social media negatively affects communication (Peker & Yildiz, 2022, p. 564). However, while some of the studies conducted in this context support this idea (Aftab et al., 2015; Rhodes et al., 2015; Ulusoy & Gürsoy, 2020), on the contrary, some find a positive relationship between social media addiction and communication skills (Awobamise et al., 2022; Ezen et al., 2019; Thomas, 2018; Topal & Çolak, 2021). Although many studies have investigated the relationship between research variables, no analysis was found that combined these studies. The studies show that the relationship between social media addiction and communication skills is contradictory. With a meta-analysis study to be conducted, the studies looking at the relationships between social media addiction and communication skills will be combined, and a general assessment can be made. Therefore, a holistic inquiry is necessary to better understand the relationship between social media as a type of addiction and communication skills. Thereupon the following research questions were then focused on within the scope of the research:

RQ1. How much does social media addiction affect communication skills?

RQ2. Does the impact of social media addiction on communication skills differ significantly according to moderator variables (discipline and country)?

2. Methodology

2.1. Research method

The method of meta-analysis, one of the quantitative research designs, was used in the research. Meta-analysis is the synthesis of quantitative research conducted in the field of the same research questions (Şen & Yıldırım, 2020). Studies dealing with the relationship between "social media addiction" and "communication skills" were included in the study. PRISMA guidelines were followed in reporting the study. PRISMA aims to improve the reporting process of meta-analysis studies and systematic reviews (Moher et al., 2009, p. 2).

2.2. Literature review

Web of Science, Scopus, Proquest, EBSCOhost, Google Scholar, and the National Thesis Centre databases were used to collect research data. Without a time limit, "Social Media Addiction", "Facebook Addiction", "Instagram Addiction", "Youtube Addiction", "Twitter Addiction", "Tik-Tok Addiction", "Excessive Use of Social Media", and "Excessive Social Media Use" were respectively associated with the keywords "Communication" Skills" during the research. The research terms were combined with the Boolean operators "AND" and "OR" and searched. As a result of the research conducted in the databases, 1155 research entries were found in Google Scholar, 327 in Web of Science, 352 in Scopus, 1020 in Proquest, 54 in EBSCOhost, and 238 in the National Thesis Centre. In total, 3146 studies were scanned. Keywords were searched in the titles, abstracts, or keywords of the studies using the research features of the databases.

2.3. Inclusion/exclusion criteria

As a result of the scanning, 39 studies were found. Among these studies, six studies were found to be similar. This left 33 studies after duplicate studies were removed. Including the accepted studies in the review depends on the inclusion and exclusion criteria. Accordingly, the study inclusion and exclusion criteria are as follows:

- Studies written in Turkish and English language only,
- Studies that meet the research aim,
- Studies with the necessary data (Pearson product-moment correlation coefficient) to calculate effect size

When 33 studies obtained according to inclusion/exclusion criteria were examined, ten studies that did not fully reflect the relationship between research variables were excluded. After this process, the coding process was started. It was observed that seven studies did not have correlation values during the coding process and were not included in the research according to the criteria. As a result, 16 studies were included in the study. The selection process of the studies analyzed within the scope of the research is given in Figure 1.

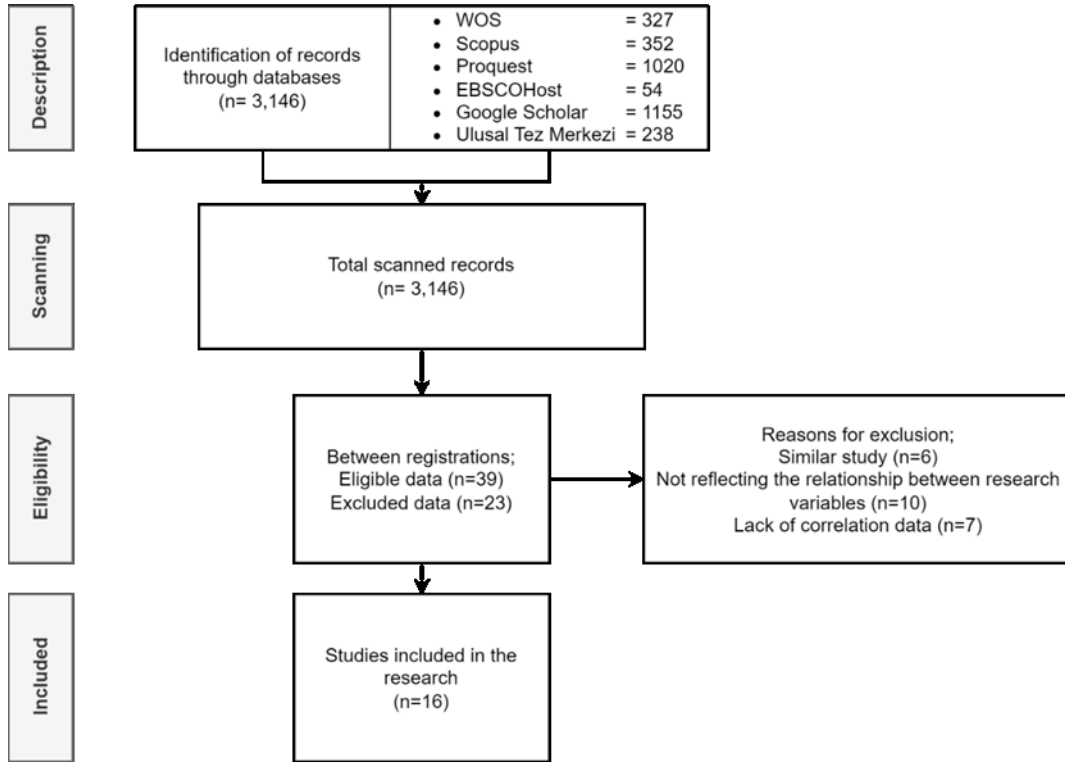


Figure 1. PRISMA diagram showing the selection of included studies

2.4. Data encoding procedure

A coding form was developed to identify the studies to be evaluated within the scope of meta-analysis. The names of the study and authors, publication years, countries, research discipline, publication type, study group, and statistical values (sample size, correlation coefficient) were entered in the coding form. The literature review and data collection process were carried out, as shown in Figure 1. While coding the data, a different researcher was also asked to do coding for research reliability. As a result of the cross-coding, the intraclass correlation coefficient (ICC) between the two raters was calculated as 0.97. Disagreements were overcome as a result of discussions between the two researchers.

2.5. Calculation of effect sizes and statistical analysis

The study focuses on addiction to social media and communication skills. The Pearson product-moment correlation coefficient (r) was used in this context. A comparative review of the literature found that most studies included correlation results. However, among these studies, those that address the relationship between social media dependency and the sub-dimensions of communication skills contain multiple correlation values. For this reason, the mean values of the multiple correlation values were taken. The average values obtained were used as an effect size index (Field & Gillett, 2010, p. 670; Madison & Kellermanns, 2013, p. 167). The strong effect of correlation coefficients on variance makes it necessary to convert them to Fisher's z-scores in meta-analysis studies. The Fisher's z-score is used for analysis, while the correlation scores are used for reporting (Borenstein et al., 2009, p. 41).

Most meta-analysis studies are based on two models, “the fixed effects model and the random effects model”. The fixed effects model assumes that all studies have a single effect size and that the observed effects are due to sampling error. The random effects model assumes that the effect is not the same and varies from study to study. Therefore, different effect sizes exist in different studies (Borenstein et al., 2009, pp. 61–62). The main difference between the two methods is due to the sources of error. While the fixed effects model only allows conclusions to be drawn about the studies included in the meta-analysis, the random effects model allows generalization beyond these studies. Therefore, it is recommended to use the “random effects model” for research in the social sciences (Field & Gillett, 2010, p. 673).

It is crucial to assess the consistency in effect sizes between studies. It is easier to generalize the findings by knowing the degree of consistency. At this point, heterogeneity tests are widely used to evaluate the consistency and inconsistency of the study's effect sizes. In heterogeneity tests, I^2 and Q values come to the fore. $I^2 = 100\% \times (Q - df) / Q$.

The I^2 value describes the percentage of the total variance in the studies, the Q value indicates the Cochran heterogeneity statistic, and df is the degrees of freedom. The I^2 value takes a value between 0 and 100. A value of 0 indicates no heterogeneity, while a value closer to 100 indicates more significant heterogeneity. It is possible to specify the strength of this statistic as 25-low, 50-medium, and 75-high (Higgins et al., 2003, pp. 557–559). The heterogeneity of the studies allows us to evaluate the influence of moderator variables on effect size. At this stage, the analogous ANOVA method was used.

It is scientifically proven that studies with a high effect size are more likely to be published than those with a small effect size. Therefore, this situation raises the issue of publication bias in meta-analysis studies (Borenstein et al., 2009, p. 280). Publication bias in research, the funnel plot was assessed using Rosenthal's and Orwin's fail-safe N , Begg and Mazumdar's rank correlation test, and Duval and Tweedie's trim and method methods. Comprehensive Meta-Analysis Software (CMA) was used for all analyses performed.

3. Results

3.1. Descriptive results

The meta-analysis shows 16 studies showing the relationships between social media addiction and communication skills. Table 1 lists all studies' authors, publication years, sample sizes, associated communication skills, sub-dimensions, originally reported statistics, average effect sizes, and country information. Some studies also examined the relationship between social media addiction and sub-dimensions of communication skills. This information is in the associated communication skills and sub-dimensions column in Table 1.

Table 1. Information of the study group

Authors	Country	Communication skills	N	Originally reported statistic (r)	Effect size (r)
Aftab et al., 2015	Türkiye	Communication skills	272	-0.45	-0.45
Akbulut, 2022	Türkiye	General communication skills	1060	-0.84	-0.84
Aliusta et al., 2019	KKTC	General communication skills	137	-0.185	-0.185
Alkış, 2020	Türkiye	General communication skills	333	-0.197	-0.197
Bhojak and Bapu, 2021	India	Empathy	332	-0.25	-0.25
Rhodes et al., 2015	USA	General communication skills	136	-0.29	-0.29
Erdoğan, 2019	Türkiye	Active listening	260	-0.266	-0.296
		Self-disclosure	260	-0.374	
		Empathizing	260	-0.312	
		Using body language	260	-0.232	
Ezen et al., 2019	Türkiye	General communication skills	104	0.118	0.118
İliş and Gülbahçe, 2019	Türkiye	Basic communication skill	385	-0.305	-0.268
		To express yourself	385	-0.308	
		Active listening and non-verbal communication	385	-0.269	
		Willingness to communicate	385	-0.189	
Işık, 2022	Türkiye	General communication skills	534	-0.21	-0.21
Karaoglu et al., 2021	Türkiye	To express yourself	384	-0.01	-0.01

Oran, 2020	Türkiye	Interpersonal communication skills	202	-0.69	-0.405
		Empathizing	202	-0.12	
Sadoon, 2021	Türkiye	General communication skills	152	-0.251	-0.251
Thomas, 2018	Thailand	Interpersonal communication skills	98	0.36	0.36
Ulusoy and Atar, 2020	Türkiye	General communication skills	110	-0.497	-0.497
Yang et al., 2022	Taiwan	Interpersonal communication skills	998	-0.13	-0.13

The studies were published between 2015-2022. The total sample size included 5,497 participants. The lowest sample number among the studies is 98, and the highest sample number is 1060. The studies were conducted in 6 countries: Turkey (k=11), Taiwan (k=1), Thailand (k=1), India (k=1), United States of America (k=1), Turkish Republic of Northern Cyprus (k=1). 11 of the studies were research articles, and 5 were master's theses. These studies were conducted in 5 different disciplines: Education (k=4), Health (k=4), Psychology (k=6), Media and Communication (k=1), and Business (k=1). Sample groups of the studies: students (university (k=7), high school (k=2), mixed (F=1), adolescents (k=2), adults (k=3), and married (k=1).

3.2. Results on mean effect size

Table 2 displays the effect sizes (fixed-effects model and random-effects model) and the results of homogeneity/heterogeneity tests.

Table 2. Effect sizes and homogeneity/heterogeneity test results

Model	N	Mean ES	Z	SE	%95 CI		df	Q	P	I ²
					Low	Up				
Fixed	16	-0.404	-29,811	0.014	-0.430	-0.377	15	989.112	0.000	98.483
Random	16	-0.272	-2,402	0.113	-0.494	-0.050				

The random effects model calculated the effect size as -0.272 (SE = 0.113 and CI (95%) = lower bound -0.494 and upper bound -0.050). The fixed effects model calculated the effect size as -0.430 (SE=0.014 and CI (95%)= lower bound -0.430 and upper bound -0.377). Data homogeneity and heterogeneity should be determined (Borenstein et al., 2009). Accordingly, at a 95% confidence interval and 15 degrees of freedom, the Q statistic is 989.112. In the chi-square distribution table, at 15 degrees of freedom and a 95% confidence interval, this value is 24.996. The fact that the Q statistic exceeds this value indicates

that the data show heterogeneous distribution. To determine homogeneity or heterogeneity, the fraction of I² is required. The I² percentage is important for assessing homogeneity/heterogeneity. A percent I² value greater than 25% indicates low heterogeneity, a value greater than 50% indicates moderate heterogeneity, and a value greater than 75% indicates high heterogeneity (Higgins et al., 2003). The I² percentage calculated from the data is 98.48%. This value indicates high heterogeneity. Since it was assumed that the differences were beyond the sampling errors in the study, the random effects model was used to calculate the effect size. Field and Gillett (2010) recommend that the effect size of meta-analyses in the social sciences be computed using the random effects model. Thus, using the random effects model, the mean effect size was calculated to be -0.27. According to Cohen's (1988, p. 129) classification, dependency on social media impairs communication skills. Figure 2 depicts the forest plot impact size distribution according to the random effects model.

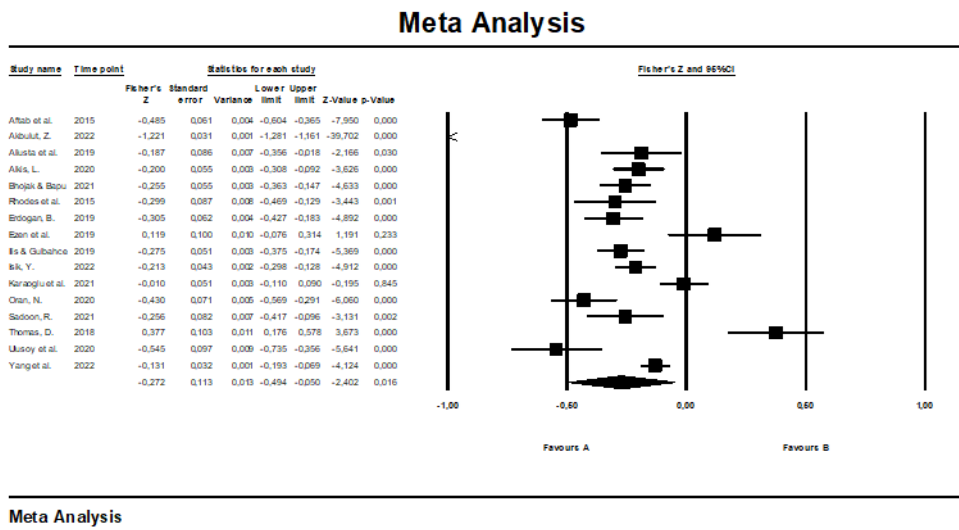


Figure 2. Forest plot showing the distribution of the effect sizes of the studies

The Forest Plot depicts the squares and the horizontal axis lines extending to each square's right and left. The squares reflect the effect sizes, while the horizontal lines represent the effect sizes' 95% confidence intervals. Examining the Forest plot reveals that Yang et al. (2022) conducted the study with the biggest effect on the mean effect size, whereas Thomas et al. (2018) conducted the study with the least effect. Hence, effect sizes were positive in two studies and negative in fourteen. This demonstrates that the result is negative.

3.3. Publication bias

The classic fail-safe N was determined to be 2139. For the 2-tailed p-value to reach 0.05, we must discover and incorporate 2139 "blank" studies. To neutralize the impact (Egger et al., 1997, pp. 629–630), 144 missing studies must exist for every empirical investigation. According to Rosenthal (1979, p. 640), since the value (90) obtained when calculated according to the $NR > 5k + 10$ criteria is less than the standard fail-safe N (2139), the effect size of the unpublished study does not affect the effect size of the meta-analysis. This demonstrates that publication bias does not exist. Moreover, the Kendall tau (τ) value was computed. The value of Kendall's τ illustrates the link between sample size and effect

magnitude. The double-tailed p-value is advised for determining the significance of the test statistic. If this number is more than 0.05, there is no publication bias (Şen&Yıldırım, 2020, p. 103) Using the Begg and Mazumdar rank correlation approach, the meta-analysis Kendall's tau (τ) value is negative (-0.117), and the z-statistic is 0.630. The double-tailed p statistic obtained from these values is 0.53. The p-value indicates that there is no publication bias. Figure 3 depicts the funnel plot frequently used to assess publication bias. As observed in the funnel graphic, the distribution of the mean effect sizes is uneven around the funnel. The asymmetric distribution indicates publication bias. As a result of the funnel plot's reliance on the researchers' visual interpretation, observers make diverse assessments. So, it is advised to examine the asymmetry of the funnel plot (Egger et al., 1997, pp. 629–630). Egger regression analysis (Egger test) is constructed for this purpose. According to the Egger test, the intercept coefficient is 9.129 (intercept - b_0). This value's t-statistic is 1.773, and its standard error value is 5.150. The p-value with one tail derived from these values was 0.05. The obtained significance value is greater than or equal to 0.05, showing the absence of publication bias

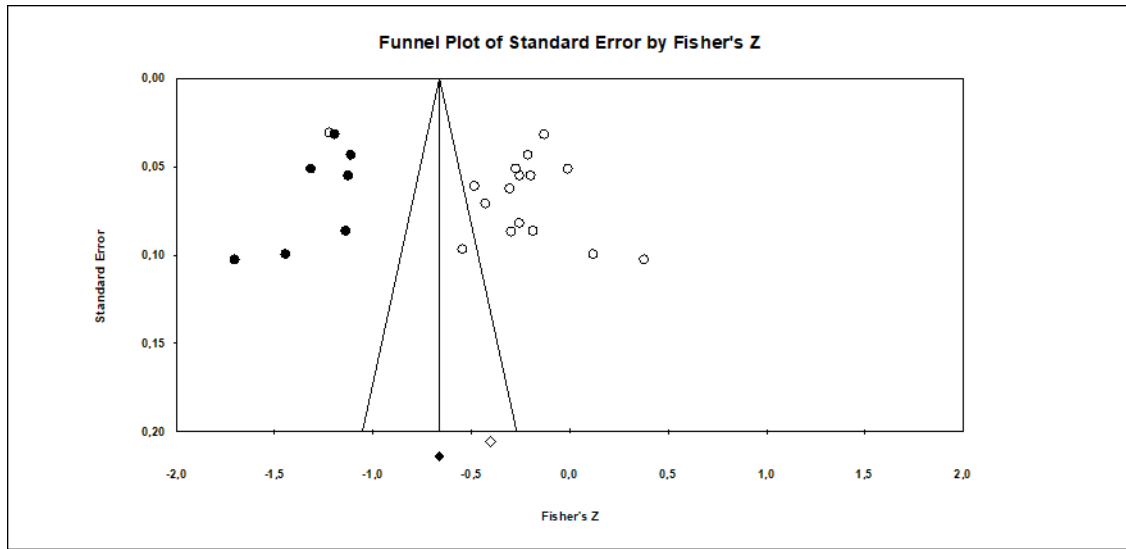


Figure 3. Funnel plot examining the relationship between ES and standard error in studies.

In the funnel diagram, the solid black circles reflect the fictitious research required to eliminate publication bias. In light of this research, a revised effect size calculation is performed (Duval & Tweedie, 2000). Table 3 displays the observed and corrected effect sizes according to the technique of Duval and Tweedie.

Table 3. Results of trim and fill method

	k	Point estimate	%95 CI		Q
			Low	Up	
Observed	16	-0.404	-0.430	-0.377	989,11
Corrected	16	-0.662	-0.685	-0.641	2171,60

The results obtained using the trim-and-fill method developed by Duval and Tweedie show that the study had no publication bias.

3.4. Subgroup analysis

In addition to determining the mean effect size, moderator variables were identified and analyzed to determine the origins of heterogeneity. The countries and disciplines in which the research was conducted were considered the moderator variables for this study.

Hence, social sciences, education, and health sciences were identified as subsets of research fields. In this context, studies from the fields of psychology (k=6), economics (k=1), and media communication (k=1) were combined in the social sciences subgroup, while studies from the fields of education (k=4) and health sciences (k=4) were combined in the educational sciences and health sciences subgroups, respectively. The country where the studies were conducted was determined as the second moderator variable.

Table 4. Differences in effect sizes by discipline in the random effects model

Variable (Discipline)	N	Mean ES	SE	%95 CI		df	X ²	Q _B	p
				Low	Up				
Education Sciences	4	-0,163	0,124	-0,407	0,080	2	5,991	3,040	0,219
Health Sciences	4	-0,085	0,065	-0,213	0,043				
Social Sciences	8	-0,426	0,188	-0,794	-0,058				
Total	16	-0,133	0,002	-0,228	-0,039				

The discipline subgroup heterogeneity (QB=3,040, p > 0.05) is below the necessary chi-square value (5.99), indicating that there are no statistically significant differences across the groups. Hence, the subgroups of disciplines are not the cause of heterogeneity. The subgroups of disciplines have similar consequences.

The countries in the studies were determined to be the second subgroup. The analog ANOVA results for determining whether social media dependence differs by country subgroups are shown in Table 5.

Table 5. Differences in effect sizes by country in the random effects model

Variable (Sample group)	N	Mean ES	SE	%95 CI		df	X ²	Q _B	p
				Low	Up				
USA	1	-0,299	0,087	-0,469	0,129	5	11,070	35,279	0,0
India	1	-0,255	0,055	-0,363	0,147				

KKTC	1	-0,187	0,086	-0,356	-0,018
Thailand	1	-0,377	0,103	-0,176	0,578
Taiwan	1	-0,131	0,032	-0,193	-0,069
Türkiye	11	-0,349	0,150	-0,642	-0,055
Total	16	-0,149	0,024	-0,274	-0,175

The heterogeneity value (df=5, $p < 0.05$) is 35.28. According to the chi-square table, this value (df=5, $p < 0.05$) is 11.07. The heterogeneity value greater than the chi-square value indicates a statistically significant difference between the groups. Accordingly, the effect of social media addiction on communication skills differs according to the country moderator variables. Countries are, therefore, one of the sources of variation. Thailand (-0.377), Turkey (-0.349), and the United States (-0.299) are the nations in the subgroup where social media addiction hurts communication abilities.

4. Discussion and conclusion

In this study, a meta-analysis research was conducted to determine how social media addiction affects communication skills. Although research has examined the association between social media addiction and communication skills, no meta-analysis studies addressing the extent of the overall effect of social media addiction on communication skills were found during the research. In addition, we assessed whether the magnitude of the overall effect varied based on the moderator variables. This is a drawback, as the study is restricted to evaluating coded moderator factors. In the context of this study, the random effects model was used because it was assumed that the source of the discrepancy changes by country and field and is not solely attributable to sampling error. Hence, an effect size of -0.27 was obtained. According to Cohen's (1988) classification of effect size, this number suggests that social media dependency has an almost moderately unfavorable impact on communication abilities.

Nowadays, social media is used as a communication method and tool (Sponcil & Priscilla, 2013) and is changing the way of communication (Cortado & Chalmata, 2016; Froment et al., 2017; Kot et al., 2017; You & Liu, 2022). Interest in social media is increasing daily, leading to its popularity. As a result, people spend more and more time in these environments (Rutsaert et al., 2013). Therefore, such intensive use leads to addiction and negatively affects many processes (Aslan & Yaşar, 2020; Choi, 2018; Dalvi-Esfahani et al., 2019; Hou et al., 2019). The use of social media to the extent of addiction also affects individuals' communication skills. According to research on the effects of social media addiction on communication skills, social media addiction, general communication skills (Akbulut, 2022; Aliusta et al., 2019; Rhodes et al., 2015), interpersonal communication (Oran, 2020; Yang et al., 2022), empathy (Bhojak & Bapu, 2021; Erdoğan, 2019; Oran, 2020), effective listening and self-expression (Erdoğan, 2019; İliş & Güllbahçe, 2019) have negative effects on communication skills. Some studies have positively affected interpersonal communication (Thomas, 2018) and general communication skills (Ezen et al., 2019). The results obtained are in parallel with the literature.

To determine the cause of the variation in the overall effect sizes, moderator variables (country and discipline) were determined within the scope of the study. The effect of these moderator variables on the

heterogeneity of the total effect sizes was studied. According to the data, subgroups of disciplines are similar to zero. Hence, it does not affect heterogeneity. However, there is a significant difference according to the country moderator variables. Therefore, country moderators are one of the sources of heterogeneity. It is prevalent in Thailand (ES=-0.377), Turkey (ES=-0.349), and the United States (ES=-0.299). According to estimates for 2022, there are 4.62 billion active social media users globally. Thailand (24th), Turkey (26th), and the United States (27th) are among the nations with the most social media users (Wearesocial, 2022). In addition, research indicates that social media addiction impacts communication abilities in these nations.

The research has certain limitations. Within the scope of the research, 16 studies were subjected to meta-analysis. It is seen that these studies are mostly carried out in Turkey. In addition, some studies in different languages may need to be considered, as Turkish and English studies were scanned in the literature review. In addition, studies that do not include these concepts may have been missed due to social media addiction, excessive social media use, and searches made on Facebook/Instagram/Twitter/TikTok/youtube addictions. In addition, acting mainly within the framework of social media addiction can be expressed as a limitation.

The findings of this meta-analysis suggest that social media addiction has a significant impact on communication skills, influenced by various factors. Notably, research indicates that the country factor is a key variable in the formation of this effect. Overall, it is evident that social media addiction has a moderate negative effect on communication skills. These results lead to the conclusion that social media addiction has detrimental effects on communication skills. It is suggested that awareness of this topic be raised. By widening the scope of the study, the influence of digital addiction (social media, the Internet, smartphones, etc.) on communication skills can also be examined. Also, combining meta-analysis studies with meta-synthesis research can produce a complete picture. In addition, considering the country distribution of the studies, it is suggested to research diverse sample groups in a different countries to create research findings.

Declaration of Conflicting Interests

The author declares no conflict of interest regarding the research process.

Funding

The author did not receive any financial support during the article process.

References

*Studies used in meta-analysis

Adams, W. L. (2011, August 8). *London riots: Organized via twitter and smart phones? - TIME*. <https://content.time.com/time/world/article/0,8599,2087337,00.html>

*Aftab, R., Celik, İ., & Sariçam, H. (2015). Facebook addiction and social emotional learning skills. *Ozean Journal of Social Science*, 8(2), 109–120. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.21774.66887>

Ajibade, S.S., Mejarito, C., Egere, O. M., Adediran, A. O., Gido, N. G., & Bassey, M. A. (2022). An analysis of impact of the social media addiction on academic engagement of student. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 13(4), 1390–1398. <https://doi.org/10.47750/pnr.2022.13.S04.166>

- *Akbulut, Z. (2022). *14-18 yaş lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bilecik ili örneği)*. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- *Aliusta, Z., Akmanlar, Z., & Gökkaya, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 20(1), 10–13. <https://doi.org/10.5455/apd.302644847>
- *Alkış, L. (2020). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığıyla iletişim becerilerinin karşılaştırılması*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., Mcinerney, D. M., & Waters, L. (2014). The Australian educational and developmental psychologist social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18–31. <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>
- Al-Samarraie, H., Bello, K. A., Alzahrani, A. I., Smith, A. P., & Emele, C. (2021). Young users' social media addiction: causes, consequences and preventions. *Information Technology and People*, 35(7), 2314–2343. <https://doi.org/10.1108/ITP-11-2020-0753/FULL/PDF>
- Andreassen, C., & Pallesen, S. (2014). Social network site addiction: An overview. *Current Pharmaceutical Design*, 20(25), 4053–4061. <https://doi.org/10.2174/13816128113199990616>
- Andreassen, C., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287–293. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2016.03.006>
- Aslan, İ., & Yaşar, M. E. (2020). Measuring social media addiction among university students. *International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences*, 10(2), 468–492. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4429749>
- Awobamise, A., Jarrar, Y., & Nweke, G. E. (2022). Social communication apprehension, self-esteem and Facebook addiction among university students in Uganda. *Contemporary Educational Technology*, 14(2). <https://doi.org/10.30935/cedtech/11542>
- *Bhojak, A. K., & Bapu, V. (2021). Social media addiction and empathy among emerging adults. *Indian Journal of Mental Health*, 8(3), 247–253. <https://doi.org/10.30877/IJMH.8.3.2021.247-253>
- Bilgin, M., Sahin, I., & Togay, A. (2020). Social media addiction in adolescents and parent-adolescent relationship. *Education and Science*, 45(202), 263–281. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8202>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. John Wiley & Sons.
- Chi, L. C., Tang, T. C., & Tang, E. (2022). The phubbing phenomenon: a cross-sectional study on the relationships among social media addiction, fear of missing out, personality traits, and phubbing behavior. *Current Psychology*, 41(2), 1112–1123. <https://doi.org/10.1007/S12144-021-02468-Y/TABLES/5>
- Choi, Y. (2018). Narcissism and social media addiction in workplace. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 5(2), 95–104. <https://doi.org/10.13106/JAFEB.2018.VOL5.NO2.95>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates .
- Cortado, F. J., & Chalmers, R. (2016). Use of social networks as a CSR communication tool. <http://www.editorialmanager.com/cogentbusiness>, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/23311975.2016.1187783>
- Dalvi-Esfahani, M., Niknafs, A., Kuss, D. J., Nilashi, M., & Afrough, S. (2019). Social media addiction: Applying the DEMATEL approach. *Telematics and Informatics*, 43, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101250>
- Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., & Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing—A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression.

International Journal of Information Management, 40, 141–152.
https://doi.org/10.1016/J.IJINFOMGT.2018.01.012

- Duval, S., & Tweedie, R. (2000). A nonparametric “Trim and Fill” method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95(449), 89. https://doi.org/10.2307/2669529
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Papers bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*, 315, 629–634. https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629
- *Erdoğan, B. (2019). *Klinik olmayan örnekleme sosyal medya bağımlılığının sosyal görünüş kaygısı ve iletişim becerileri ile arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- *Ezen, M., Açıkgöz, A., Emir, B., & Özkaraman, A. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarının iletişim becerilerine etkisi. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 8(1), 130–140.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665–694. https://doi.org/10.1348/000711010X502733
- Fox, J., Warber, K. M., & Makstaller, D. C. (2013). The role of Facebook in romantic relationship development: An exploration of Knapp’s relational stage model. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(6), 771–794. https://doi.org/10.1177/0265407512468370
- Froment, F., González, G., & Bohórquez, R. (2017). The use of social networks as a communication tool between teachers and students: A literature review Facundo. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 126–144.
- Global Web Index. (2022). *GWI’ s flagship report on the latest trends in social media*. https://304927.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/304927/Social%20-%20GWI%20Report%20-%20Website.pdf?utm_campaign=220203%20Social%20flagship%202022%20report%7C&utm_medium=email&_hsmi=202821734&_hsenc=p2ANqtz-_ctRVFOVrHNWntmC57lj8N16eD1qgL_vwn-Xwh2pNlvde1JXpsVaqqndQwqHqYHvYJ8o7b3zCvC8PhE7T4fDTeE8jvw&utm_content=202821734&utm_source=hs_automation
- Grover, A., Kamins, M., Martin, I., Davis, S., Haws, K., Mirabito, A., Mukherjee, S., Pirouz, D., & Rapp, J. (2013). From use to abuse: When everyday consumption behaviours morph into addictive consumptive behaviours. *Journal of Research for Consumers*, 19, 1–19. https://doi.org/10.2139/ssrn.2207025
- Higgins, J., Thompson, S., Deeks, J., & Altman, D. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327, 557–560. https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557
- Hoşgör, H., Dörttepe, Z.Ü., & Memiş, K. (2021). Social media addiction and work engagement among nurses. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(4), 1966–1973. https://doi.org/10.1111/PPC.12774
- Hough, A. (2011, April 8). *Student “addiction” to technology “similar to drug cravings”, study finds*. The Telegraph. https://www.telegraph.co.uk/technology/news/8436831/Student-addiction-to-technology-similar-to-drug-cravings-study-finds.html
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1), 4. https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4
- Ibrahim, M., Yusra, Y., & Shah, N. U. (2022). Impact of social media addiction on work engagement and job performance. *Polish Journal of Management Studies*, 25(1), 179–192. https://doi.org/10.17512/PJMS.2022.25.1.11
- *Işık, Y. (2022). Evli bireylerin evlilik uyumu, iletişim becerileri ve sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 5(2), 215–230. https://doi.org/10.55150/apjec.1052828

- *İliş, A., & Gülbahçe, A. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 45–60.
- *Karaoğlu, N., Hatır, A.E., Çiftçi, S.E., Akça, Ö.F., & Kutlu, R. (2021). Ergenlerde mutluluk durumu, iyilik hali, kendini ifade edebilme ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisi. *Genel Tıp Dergisi*, 31(3), 208–215. <https://doi.org/10.54005/geneltip.996490>
- Kot, S., Tan, M., & Dragolea, L. (2017). The use of social media supporting studying. *Recent Issues in Sociological Research: Economics & Sociology*, 10(1), 169–180. <https://doi.org/10.14254/2071>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction: A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528. <https://doi.org/10.3390/IJERPH8093528>
- Madison, K., & Kellermanns, F. (2013). Is the spiritual bond bound by blood? An exploratory study of spiritual leadership in family firms. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 10(2), 159–182. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2012.15252>
- Malak, M. Z., Shuhaiber, A. H., Al-amer, R. M., Abuadas, M. H., & Aburoomi, R. J. (2021). Correlation between psychological factors, academic performance and social media addiction: model-based testing. *Behaviour & Information Technology*, 41(8), 1583–1595. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1891460>
- Mohammed-Issa, J. (2017). Do personality traits play a role in social media addiction? Key considerations for successful optimized model to avoid social networking sites addiction: A developing country perspective. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 17(8), 120–131.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., ... Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PMED.1000097>
- *Oran, N. (2020). Yetişkinlerde sosyal medya kullanımının sosyal kaygı belirtileri ve kişiler arası ilişki kurma ile ilişkisinin değerlendirilmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Peker, A., & Yildiz, M. N. (2022). Examining the relationships between adolescents' emotion regulation strategies and social media addiction. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 12, 564–569. <https://doi.org/10.33808/clinexphealthsci.869465>
- *Rhodes, D., Sniatecki, J., Rocco, M., & Todd, L. (2015). Interpersonal skills and Facebook® use among college students. *The Health Educator*, 47(1), 9–15.
- Rosenthal, R. (1979). The “file drawer problem” and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638–641. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.3.638>
- Rutsaert, P., Regan, Á., Pieniak, Z., McConnon, Á., Moss, A., Wall, P., & Verbeke, W. (2013). The use of social media in food risk and benefit communication. *Trends in Food Science & Technology*, 30(1), 84–91. <https://doi.org/10.1016/J.TIFS.2012.10.006>
- *Sadoon, R.S. (2021). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları [Applications of meta-analysis with CMA]*. Anı Yayıncılık.
- Shin, J., & Shin, M. (2016). To be connected or not to be connected? Mobile messenger overload, fatigue, and mobile shunning. *Cyberpsychol Behaviour Social Network*, 19(10), 579–586. <https://doi.org/10.1089/CYBER.2016.0236>

- Smith, A., & Anderson, M. (2018, March 1). *Social media use 2018: Demographics and statistics*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>
- Sponcil, M., & Priscilla, G. (2013). Use of social media by college students: Relationship to communication and self-concept. *Journal of Technology Research*, 4(1), 37–49.
- Stone, C. B., & Wang, Q. (2019). From conversations to digital communication: The mnemonic consequences of consuming and producing information via social media. *Topics in Cognitive Science*, 11(4), 774–793. <https://doi.org/10.1111/TOPS.12369>
- Tekin, O. A., & Turhan, A. A. (2021). Does social media addiction differ by personality traits? A study on undergraduate tourism students. *Journal of Tourism and Services*, 12(22), 23–41. <https://doi.org/10.29036/JOTS.V12I22.220>
- *Thomas, D. (2018). Motivational beliefs, social media addiction, and interpersonal communication skill among international students in Thailand. *International Forum Journal*, 21(2), 153–169.
- Topal, A. D., & Çolak, S. (2021). Investigation of digital addiction levels, digital games playing status and interpersonal problem solving skills of university students. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 326–359. <https://doi.org/10.9779/pauefd.743418>
- *Ulusoy, Ş. G., & Gürsoy, A. Ö. (2020). Reflection of social media addiction on family communication processes. *ADAM AKADEMİ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 425–455. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.701858>
- Van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. M. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, 45, 411–420. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2014.12.039>
- Wang, Q., Fink, E. L., & Cai, D. A. (2008). Loneliness, gender, and parasocial interaction: A uses and gratifications approach. *Communication Quarterly*, 56(1), 87–109. <https://doi.org/10.1080/01463370701839057>
- Wearesocial. (2022). *Digital 2022: Global Overview Report*. <https://www.slideshare.net/DataReportal/digital-2022-global-overview-report-january-2022-v05>
- White-Gosselin, C. É., & Poulin, F. (2022). Associations between young adults' social media addiction, relationship quality with parents, and internalizing problems: A path analysis model. *Canadian Journal of Behavioural Science*. <https://doi.org/10.1037/CBS0000326>
- *Yang, S. Y., Wang, Y. C., Lee, Y. C., Lin, Y. L., Hsieh, P. L., & Lin, P. H. (2022). Does smartphone addiction, social media addiction, and/or internet game addiction affect adolescents' interpersonal interactions? *Healthcare*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/HEALTHCARE10050963>
- You, C., & Liu, Y. (2022). The effect of mindfulness on online self-presentation, pressure, and addiction on social media. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–14. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.1034495/BIBTEX>
- Zhao, L. (2021). Social media addiction and its impact on college students' academic performance: The mediating role of stress. *Asia-Pacific Education Researcher*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/S40299-021-00635-0/TABLES/6>
- Zivnuska, S., Carlson, J. R., Carlson, D. S., Harris, R. B., & Harris, K. J. (2019). Social media addiction and social media reactions: The implications for job performance. *The Journal of Social Psychology*, 159(6), 746–760. <https://doi.org/10.1080/00224545.2019.1578725>

54. Dijital İletişim Bağlamında Finansal Okuryazarlık: Çocuklara ve Ebeveynlere Yönelik Dijital Uygulamalar ve Yeni Nesil Harçlık Modelleri

Şadiye KOTANLI KIZILOĞLU¹

APA: Kotanlı Kızıoğlu, Ş. (2023). Dijital İletişim Bağlamında Finansal Okuryazarlık: Çocuklara ve Ebeveynlere Yönelik Dijital Uygulamalar ve Yeni Nesil Harçlık Modelleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 922-935. DOI: 10.29000/rumelide.1379245.

Öz

Günümüzde birçok okuryazarlık çeşidi bulunmaktadır ve finansal okuryazarlık bunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara ve 18 yaş altındaki gençlere planlı harcama, tasarruf ve birikim bilinci aşılama, parayı doğru harcama yol ve yöntemlerini öğretme, bütçe oluşturabilme vb. sağlıklı finansal alışkanlıklar kazandırma noktasında öne çıkan finansal okuryazarlık, bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte dijital finansal okuryazarlığa evrilmiştir. Dijitalleşmenin etkisiyle eski tasarruf ve birikim yöntemlerinin yerini dijital ortamlar, uygulamalar ve modeller almaya başlamış, yeni nesil harçlık sistemleri ve birikim modelleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda yaşadığımız dijital döneme uyumlan(dırıl)an ve ebeveynlere çocuklarına akıllı/planlı harcama ve birikim yapmanın formüllerini sunabilecek çeşitli uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu çalışma, dijital ebeveynlerin çocuklarına yönelik finans alışkanlığını nasıl kazandıracaklarına yönelik sunulan farklı uygulama, hizmet ve modellerin neler olduğuna odaklanmakta, geliştirilen formülleri inceleyerek kapsamlı bir analiz sunmayı amaçlamaktadır. Diğer yandan bu çalışma, finansal okuryazarlığın dijital finansal okuryazarlığa evrilmesiyle ebeveyn-çocuk ilişkisinin finansal boyutuyla nasıl bir ilişki üzerinden yürütüldüğünü ortaya koymayı amaçlayarak dijitalleşmenin finansal okuryazarlık üzerinden önemini ele almaktadır. Bu kapsamda çalışma betimsel bir inceleme çalışmasıdır ve özgün bir kapsam ve içerik sunmayı hedefleyerek ele alınan konuya ilişkin sistematik bir bütünlük kazandırmaya çalışmaktadır. Çalışmada dijital ebeveynlere sunulan dijital finansal okuryazarlıkla ilgili yeni uygulamalar/hizmetler incelenerek dijital öğrenme ortamlarına ve uygulamalarına ilişkin bir anlam çerçevesi oluşturulmaktadır. Çalışma sonucunda hem bireysel girişimcilerin hem de bankaların finansal okuryazarlık ile ilişkili olarak dijitalleştirilmiş kumbara uygulamalarını son yıllarda kullanıcılara ve müşterilere sunmasıyla birlikte dijital ortama daha fazla uyumlanma çabasının gittikçe arttığı görülmüş, Manibux, Vibox, Çocuk Bankacılığı ve Dijital Kumbara gibi örneklere rastlanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Finansal okuryazarlık, dijital iletişim, dijital ebeveynlik, yeni nesil harçlık sistemi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, TV ve Sinema (Gümüşhane, Türkiye), skotanli@gumushane.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2916-1807 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379245]

Financial Literacy In The Context Of Digital Communication: Digital Applications For Children And Parents And New Generation Allowance Models

Abstract

Today, there are many types of literacy and financial literacy is one of them. Planned spending on children and youth under 18, instilling awareness of savings and budgets, teaching the right ways and methods of spending money, creating a budget etc. financial literacy, which stands out at the point of gaining healthy financial habits has evolved into digital financial literacy with the development of information and communication technologies. With the effect of digitalization, digital environments, applications and models have started to replace old savings and budgets methods, and new generation pocket money systems and budgets models have emerged. In this context, various applications are offered to parents, which are adapted to the digital age we live in and offer their children formulas for smart spending and saving. This study focuses on the different applications, services and models offered to help digital parents gain the habit of finance for their children and aims to provide a comprehensive analysis by examining the developed formulas. On the other hand, this study aims to reveal how financial literacy evolves into digital financial literacy and how it is carried out with the financial dimension of the parent-child relationship and discusses the importance of digitalization through Financial Literacy. In this context, the study is a descriptive study and aims to present a unique scope and content and tries to bring a systematic integrity to the subject discussed. In the study, new applications/services related to digital Financial Literacy offered to digital parents are examined and a semantic framework for digital learning environments and practices is created. As a result of the study, it has been seen that the efforts to adapt to the digital environment have increased gradually, with both individual entrepreneurs and banks offering digitalized piggy bank applications in relation to Financial Literacy in recent years, and examples such as Manibux, Vibox, Child Banking and Digital Moneybox have been encountered.

Keywords: Financial literacy, digital communication, digital parenting, next generation allowance system

Giriş

Günümüz bilgi çağının önemli aktörü olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu ürünler ve hizmetler, çağımızın vazgeçilmez en önemli araçları hâline gelmiş, bu ürünlerden biri olan internet ise gittikçe büyük bir hızla yaygınlaşarak hayatın her alanında yer bulmaya başlamıştır. Bilindiği gibi internetin temsil ettiği bilişim devrimi dünyayı sanayi toplumundan bilgi toplumuna taşımış, bu yeni döneme “ağ toplumu”, “internet toplumu”, “bilgi toplumu”, “siber toplum” gibi kavramlar ve adlandırmalar eşliğinde farklı yorumlar getirilmiştir. Bugünün dünyasında bilgi iletişim teknolojileri ve özellikle internet, insan yaşamında her anı ve alanı dijitalize ederek bu ekosistem içinde hayatın sürdürülmesi ve içinde bulunulan/yaşanılan bu dünyanın “dijital dünya” olarak da adlandırmasına sebep olmuştur. İnternete dayalı gelişen teknolojilerle birlikte dijital dönüşümler birbirini etkileyerek gelişen ve dijitalleşen araçlar marifetiyle dijital dünyanın oluşmasını sağlamıştır. Bu dijital dünyada birey olmak belirli yetkinliklere sahip olmayı gerektirmeye başlamış, dijital ortamları etkin bir şekilde kullanmak, fırsat ve tehditlerin farkında olarak bu tehdit ve tehlikelerden korunmak, etik davranmak, bu ortamlarda içerik üretmek, yaymak, pazarlamak, paylaşmak, tüketmek, öğrenmek, yaşamak, yetenek geliştirmek ve sonuçta bunun gereğini yerine getirmek (Sağiroğlu v.d., 2000, s.3, 19) önemli ve neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Bu gibi yetkinlik ya da diğer bir deyişle zorunlulukların iletişim ve

okuryazarlık bağlamında teknolojiyle olan bağı ve ilişkisi dikkate değer bir öneme sahiptir. Nitekim Castells'in de dikkat çektiği gibi (2005, s.100) bilgi ve enformasyon her zaman ekonomik büyümenin kritik bileşenleri olmuş, teknolojinin değerlendirilmesi ise büyük oranda toplumun kapasitesini, hayat standartlarını, bunların yanı sıra ekonomik örgütlenmenin sosyal biçimlerini belirlemiştir. Bu bağlamda 21. yüzyılın birbirinden farklı okuryazarlık türlerinden biri olan finansal okuryazarlık dijitalleşmenin etkisiyle teknolojiyle aracılanmış bir yapıya dönüştürülerek kişi, kurum ve şirketlerin farklı uygulamaları ve hizmetleriyle çağa uyumlandırılmaya başlamıştır.

21. yüzyılda görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık gibi önemli görülen okuryazarlık türleriyle birlikte dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi sanal dünyada var olabilmenin gerekli koşulları arasında değerlendirilmektedir. Bu okuryazarlık türlerinin hemen hemen hepsinin de ilgili alana ilişkin bilgiye ulaşmak, bu bilgileri anlamak, değerlendirmek, yorumlamak, analiz etmek, üretmek, iletmek vb. gibi özellikler taşıdığı bilinmektedir. Nitekim sürekli dile getirilen ortak görüş, günümüzde okuryazarlığın artık sadece okuyabilme ve yazabilmeyi değil bundan daha fazlasını ifade edebilmesidir. Başka deyişle, yazı sembollerini algılama, bunları anlamlandırma ve seslendirme ile başlayıp okuma becerilerinin etkin olarak kullanılmasını ifade eden "okuryazarlık" günümüzde etkili iletişim kurabilmenin, kültür ve kuşaklar arası bağların güçlendirilmesinin ve kültür aktarımında kopukluk yaşanmamasının en önemli sağlayıcısı olarak ifade edilmektedir. Gerekli bilgiye zamanında ve nasıl ulaşılabileceğini öğrenme, teknolojiyi faydalı kullanabilme, erişilen bilgiler içinden ihtiyaç duyulanları analiz edilip seçilmesi vb. üst düzey zihinsel becerilere sahip olmak 21. yüzyılın öğrenenlerinin en önemli ihtiyacı (MEB, 2023, s.4) olarak eğitim sisteminin de bir parçası haline gelmiş bulunmaktadır. Yapısı ve sahip olduğu işlevleri açısından alternatifsiz bir kurum olarak aile de eğitimin yanı sıra çocukların bakımı, büyütülmesi, yetiştirilmesi, gelecek kuşaklara kültürün ve buna bağlı olarak kültürel kimliğin aktarılması ve değerlerin kazandırılması noktasında önemli bir yere ve role sahiptir. Diğer yandan daha küçük yaşlarda parayla tanışan çocuk harcamanın ne olduğu, nasıl harcama yapması gerektiği, birikim ve tasarruf bilincine sahip olma, elde bulunan kaynakların verimli kullanımı, bilinçli tüketim, akıllı harcama, gelir ve giderler konusunda bütçe yapma bilinci kazanma vb. gibi parasal ve mali işlemlerle ilgili konuları ilk olarak aileden öğrenmekte, öğrendikleriyle alışkanlık kazanmaktadır. Gelirle ve bütçeyle ilgili bilgi sahibi olmayı ve onu etkin bir şekilde yönetebilmeyi ifade eden finansal okuryazarlık ise bireylerin gelirini akıllıca finanse edebilmesini ve doğru yatırımlara/tasarruflara yönelebilmelerini sağlamasıyla eğitim alanında önemli bir yere ve öneme sahiptir. Nitekim bireylerin ekonomi, finans, bütçe, tüketim gibi konularda bilgili ve bilinçli olması, ülke ekonomisine olumlu yansıtacağı düşüncesinin yanı sıra gelişmiş toplumların bir göstergesi olarak görülmekte, değerlendirilmektedir.

Bilindiği gibi günümüz dünyasında herkesle, her zaman, her yerde iletişim kurma çağına ulaşıldığı için iletişim gerekli ve yaygın hale gelmiştir. Entegre bir şekilde eşzamanlı aktarımı garanti eden ve ses, veri, görüntü, müzik, metin, grafik ve videonun birleşimi multimedya'dır. Gelişen dijital teknolojinin baskısı ve bir dizi yenilikçi uygulamaya yönelik genel talebin artmasıyla birlikte dijital iletişimin her yönü daha fazla başarıya öncülük edecek şekilde genişlemeye devam etmekte, bu büyük bir beklenti halini almış bulunmaktadır. Ortaya çıkan trend ise düşük maliyetli, yüksek hızlı, yüksek performanslı, tamamen güvenli, son derece kişiselleştirilmiş, bağlama ve konuma duyarlı (Grami, 2015, s.11) olmasının yanı sıra zaman açısından da hızın ve anındalığın önemli ve gerekli görüldüğü multimedya uygulamalarına yöneliktir. Diğer yandan okullarda, işgücünde ve toplumda teknoloji becerilerine ve bilgisine duyulan ihtiyaç Alvin Tofler'in "Bilgi Çağı" olarak adlandırdığı çağın dijital ortamında yaşamanın bariz bir uzantısı ve sonucudur. Nitekim günümüz dünyasında bilgisayarlar ve bilişim bir yaşam biçimi ve iş yapmanın temel aracı haline gelmiş bulunmaktadır. Hükümetler, okullar ve iş dünyası bir süredir belirli

teknik becerilerin edinilmesiyle ilgili sorunları çözmeye çalışırken (Sharkey ve Brandt, 2008, s.86) hemen hemen tüm alanlarda dijitalleşme yaşamaya başlamıştır. Bu alanlardan biri de finansal konularla ilgili bilgi ve yönetimle ilişkili boyutta finansal okuryazarlık alanıdır.

Bu çalışma, dijitalleşen dünyada finansal okuryazarlığın dijitalleşen boyutuyla ebeveynlere yönelik uygulama ve hizmetlere odaklanırken, bu uygulama ya da hizmetlerin ne gibi özellikleri bünyesinde barındırdığı ve günümüz iletişim ortamındaki uygulama biçimlerini ve aktörlerini ele almaktadır. Diğer yandan çalışmada yeni yeni uygulanmaya ve kullanıcılar tarafından da kabul görmeye başlayan bu uygulama ve hizmetlerin gelecek zaman içinde ne gibi sorunlara yol açacağı, avantajları ve dezavantajlarıyla birlikte tartışılmakta, dijitalleşen dünyada ebeveynlerin çocuklarına yönelik finans alışkanlığını nasıl kazandıracaklarına yönelik sunulan farklı uygulama, hizmet ve modellerin neler olduğu sorgulanmaktadır. Çalışma bu bağlamda finansal okuryazarlığın dijital finansal okuryazarlığa evrilmesiyle ebeveyn-çocuk ilişkisinin finansal boyutuyla nasıl bir ilişki üzerinden yürütüldüğünün kurgusunu ortaya koymaya çalışmaktadır.

1. Dijital İletişim Çağında Dijital Ebeveynlik

On dokuzuncu yüzyılın ortalarında icat edilen telgraf, dijital iletişimin öncüsü olmuştur. Yetmişli yılların sonlarındaki ilk nesil cep telefonlarının son büyük analog iletişim buluşu olması gibi dijitalin de yirmi birinci yüzyıl ve sonrasında yaygın teknolojisi olduğunu artık kesin olarak söylemek mümkündür. Geçtiğimiz otuz yıldan fazla bir süre boyunca iletişim ağları, sistemleri ve cihazlarının tümü dijitalleşmiştir. Başlıca örnekler ise kablosuz ağlar, İnternet, MP3 oynatıcılar, akıllı telefonlar, HDTV, GPS, uydu TV ve radyodur. Dijital iletişim teknolojisi, isteğe bağlı kablosuz video gibi eğlence, çevrimiçi etkileşimli multimedya kursları gibi eğitim, 3 boyutlu video akışı gibi bilgi ve mobil ticaret gibi iş alanlarındaki birçok uygulama ile akıllı altyapıları ve gelişmiş son kullanıcı cihazlarını sağlamaya ve dolayısıyla gelişen dijital iletişim alanı, çağdaş yaşamımızın neredeyse tüm yönlerini etkilemeye devam etmektedir. Dijitalin temel tanımı, sonlu bir zaman aralığında (bit veya sembol süresi) ikili rakam bitleri veya sonlu bir alfabeden semboller kullanılarak bir mesajın iletilmesidir (Grami, 2015, s.12). Dijital bir iletişim ağı aynı anda birçok kullanıcıyı birbirine bağlar ve çoğu zaman kullanıcıların belirli diğer kullanıcılarla bağlantı başlatmasına olanak tanıyan aktarımı içerir (Lee ve Messerschmitt, 1988, s.4). Sosyal medya platformları bu bağlamda günümüzde en etkili dijital iletişim araçlarından biridir. Web 1.0 gibi durağan ve sabit olan eski dijital iletişim teknolojilerine göre daha dinamik ve kullanıcı üretimi içerdiği olanak veren Web 2.0 teknolojisi, günümüzde kullanıcıları internet ortamında daha aktif hale getirmiştir. Bu bağlamda “Web 2.0, internetin yeni nesil ortamlarıdır ve kullanıcı üretimi içerik, açıklık, ağ etkileri yüksek, yazılabilir, okunabilir, güncellenebilir, hızlı ve maliyetsiz olma özellikleri ile ayırt edici niteliklere sahip olan ve bir dizi ekonomik, sosyal ve teknoloji trendinin başat faktörü olan dijital iletişim teknolojisi” (Koçyiğit ve Koçyiğit, 2018, s.21,26).

Günümüz dünyasında değişik özelliklerdeki birçok ailede farklı iletişim yöntemleri kullanılmakta, değişen çağ ve gelişen koşullarla birlikte birçok ebeveyn dijitalleşme çabasıyla iletişimin farklı boyutlarını aile içinde deneyimlemektedir. Bu türlerden biri de dijital yollarla ve teknik araçlarla gerçekleştirilen deneyimlerdir. Dostluk ve arkadaşlık ilişkilerinin bile bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle dolaylı hale geldiği günümüzde aile içi ilişkiler de benzer bir duruma gelmeye başlamıştır. Aynı evin içindeyken evin farklı bölümlerinde bulunan aile bireyleri sesli arama yaparak ya da yazışarak birbiriyle haberleşmeye başlamıştır. Teknolojinin bu boyutta dahil olduğu insan yaşamında şüphesiz farklı kavramlar literatüre girmiştir. Örneğin artık teknolojiye hâkim ya da yabancı bireyler teknolojik bilgileriyle kıyaslanarak teknolojik yeterliliği ya da yetkinliğine göre “dijital göçmen” veya

“dijital yerli” gibi kavramlarla değerlendirilmekte, ebeveynler ise “dijital ebeveynler” olarak anılmaktadır. Nitekim teknolojinin etkisiyle yaşanan dönüşüm sadece araçlar ve araçlar üzerinde olmamış, yaşam biçimleri, iletişim alışkanlıkları, iş ve iş yapış biçimiyle birlikte hayatımıza dokunan hemen hemen her şeyle alakalı olacak şekilde yaşanmaya ve deneyimlenmeye başlamıştır. Diğer yandan dijital ortam fırsatlar sunduğu kadar riskleri de bünyesinde barındırmaktadır. Özellikle son dönemlerde ekran başında geçen sürenin artmasıyla birlikte siber zorbalık, güvenilir olmayan ağlar, şiddete karşı duyarsızlık, küfürlü ve pornografi içeren videolar, dikkat eksikliği ve dürtüsel davranışlar, oyun bağımlısı olma gibi tehditler ve olumsuzluklar çocukların dijital ortamda her an karşılaşabilecekleri içerikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu risklere ve tehlikelere karşı çocuğun farkındalık kazanması noktasında en önemli rollerin ebeveynlere ait olduğu sürekli ifade edilmektedir.

Literatür incelendiğinde “Dijital ebeveynlik” kavramının ilk kez kullanıldığı tespit edilen çalışmada Rode’un çocukların çevrimiçi güvenliği ve ebeveynlerin koruma sorumluluğu olduğunun üzerinde durduğu ve daha çok etik ve gizlilik kavramlarının bu çalışmada ön plana çıktığı görülmektedir. Klasik ebeveyn rolleriyle birlikte ebeveynlerin dijital dünyaya ilişkin rolleri bağlamında “dijital ebeveynlik” kavramı kullanılmaktadır. Rode’a göre dijital ebeveynlik rolleri, teknik bilgi ve çocukların çevrimiçi ortamda güvenliğini sağlamak için kullanılan strateji türü arasında ilişki vardır ve çocukların dijital dünyanın risklerinden en etkili biçimde korunmaları için ilk başvuracakları kişiler yine temel ebeveynlik becerilerine sahip, dijital sorumluluklarının farkında olan anne ve babaları olması gerekmektedir (Akt. Manap, 2020, s.6, 25-26). Çocukları açısından dijital teknolojilerin fırsatlarının ve risklerinin farkında olan, çocukların sorunlu kullanımlarını göz ardı etmeyen, çocuklarını dijital dünyada kontrol edebilen ve onlara olumlu rol model olabilecek şekilde ebeveynlik rolüne sahip dijital ebeveynlik (Manap, 2020, s.27) Avrupa Birliği İstihdam ve Sosyal İnovasyon Programı tarafından mali yönden desteklenen COFACE Families Europe’ın yayınlamış olduğu deklarasyonda da yer almıştır. Dijitalleşme ve yeni teknolojik gelişmelerin tüm Avrupa vatandaşlarının ve ailelerinin genel çıkarlarına hizmet etmesini sağlamayı amaçlayan COFACE Families Europe’un belirlediği 13 prensipten birisi dijital ebeveynlik olmuş ve bu prensipler içinde dördüncü sırada yer almıştır. 23 Avrupa ülkesinde 50’den fazla üye kuruluşla birlikte, milyonlarca aileyi, gönüllüyü ve profesyoneli temsil eden bir ağ olan COFACE Families Europe, dijital ebeveynliği açıkladığı dördüncü prensipte ebeveynlerin ve eğitimcilerin kilit rolünün tanınması ve desteklenmesi gerektiği belirtilerek, dijital ortamın çocukların çevrimiçi alışkanlıkları ve deneyimlerini büyük ölçüde etkileyeceği üzerinde durulmuştur. Çocukları ile çevrimiçi dünya arasında aracı görevi gören ebeveynler ilk deneyimlerinde onlara eşlik eder ve olumlu olduğu kadar olumsuz çevrimiçi deneyimleri de anlamlandırmalarına yardımcı olur. Nitekim ebeveyn/educator ile çocuklar arasında sürekli diyalog ve deneyim alışverişi, teknolojinin dengeli bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve bağımlılıklar, siber zorbalık veya çevrimiçi taciz gibi sorunları önlemeye/çözmeye yardımcı olmak için kilit noktadadır (COFACE, 2018). Livingstone ve Ross (2020, s.11) “dijital ebeveynlik” için üç farklı tür belirlediklerini ifade etmişler ve bunları *kabullenme* (Ebeveynlerin kendileri veya çocukları için aile hayatını kolaylaştırma veya değerli mesleki beceriler ya da bazıları için “geleceğe hazır” kimlikler ve yaşam tarzları kazanmak için dijital teknolojiler öğrenme), *uyum* (Ebeveynlerin diğerlerini değil de bazı dijital uygulamaları teşvik ederek para kaybetme risklerini azaltmak için onları korumaya çalıştıkları, genellikle geçici, şimdiki veya gelecekteki fırsatları ve riskleri ölçme) *karşı koyma* (Ebeveynlerin çabalarını, en azından bazı zamanlarda, dijital teknolojinin aile hayatına durdurulamaz gibi görünen saldırısını durdurma girişimi olarak ifade ettiği yer) şeklinde ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi *çocukların sosyal, duygusal, psikolojik, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini pek çok açıdan etkileyebilecek olan bu konularda ebeveynlerin çocukların dijital dünyasında iyi birer rehber olabilmesi ve teknolojinin doğru kullanım tarzlarını çocuklarına öğretebilmeleri için sahip olmaları gereken özellikler “dijital ebeveynlik” kavramını doğurmuştur.* Dijital cihazların güvenli ve verimli

kullanımıyla ilgili ebeveynlerin bilinçlenmeleri, teknolojinin olumlu taraflarından faydalanıp riskli ve zararlı taraflarının farkında olmaları konusunda çocuklarına rehber olabilmeleri ve olası olumsuzluklara karşı önlem almaları vb. konular günümüz ebeveynlerinin sorumlulukları arasına girmiş, sağlıklı nesillerin yetiştirilebilmesi konusunda önemli konulardan biri haline gelmiştir(Yay, 2019, s.11). Bu bağlamda bir yandan bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yaygınlaştığı ve durdurulamaz bir güç haline geldiği günümüz dünyasında bebekler gözlerini açar açmaz hem tıbbi bakım amacıyla hem de fotoğraflarının çekilmesiyle dijital iletişim akışına dâhil olmakta diğer yandan çocuklar birçok şekilde dijital dünyada oyun ve eğlence amacıyla yerini almaya devam etmektedir. Dijitalleşmenin etkisi onlar büyüdükçe hayat deneyimlerini şekillendirmedeki olasılığını artırmaktadır. Dijitalleşme ile beraber sınırsız öğrenme ve sosyalleşme imkânı yakalayan çocuklar aynı zamanda görüşlerini ifade etme fırsatına sahip olmaktadır ancak dijital teknoloji ve iletişim olanakları çocukların mahremiyetini, güvenliğini, fiziksel ve ruhsal sağlığını, mutluluğunu tehdit edebilecek tarzda riskleri de bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca cinsel içerikli materyaller oluşturmak, istismara neden olabilecek içeriğe maruz kalmak veya bunları üretip yayınlamak, paylaşmak vb. işlemleri kolaylaştıran bir özelliği de bulunmaktadır. Çocukların uygunsuz ve zararlı içeriklere erişimini ve bu tarzda içeriklerin çocukların kendileri tarafından üretilmesini kolaylaştıran bilgi ve iletişim teknolojileri ile yeni iletişim kanalları çevrimiçi zorbalık için de kullanılabilir. Bu kapsamda öncelikle kaliteli çevrimiçi kaynaklara erişim, çocukların interneti nasıl kullandığı hakkında bilgiler, çocukların kendilerini çevrimiçi risklerden nasıl koruyacaklarına ilişkin bilgi düzeyleri, değişimin hızına ayak uyduramayan politikalar ve düzenleyici çerçeveler konusundaki eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi gerekli olmakta (Unicef, 2017), bu kapsamda ebeveynlerin taşıdığı rol önemli hale gelmektedir. Çocukların eğitilmesi ve özellikle bu tür konularda doğru bir şekilde yönlendirilmesinde en önemli kurum olarak görülen ailede ebeveynlerin çocuklarına iletişim araçları ile birlikte bilgi teknolojileri ve interneti bilinçli, sorumlu ve üretkenliğe yönelik kullanımı konusunda bilgiler verebilmesi, onların çocuklarına iyi bir rol model olması ve iyi dijital okuryazarlar olarak yetiştirilmeleri de son derece önemli (Sağiroğlu vd., 2000, s.42) konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda dijital ortamın çocuklar ve gençler başta olmak üzere tüm kullanıcılara olumlu ya da olumsuz içerikleri birlikte sunuyor olması gerçeği, özellikle eğitim söz konusu olunca çok daha dikkatli davranılması ve kullanım konusunda seçici olunması gerektiğini göstermekte, dijital okuryazarlık alanında sahip olunması gereken bilgilerin ya da deneyimlerin önemini ortaya koymaktadır.

1.1. Dijitale Evrilen Boyutuyla Finansal Okuryazarlık

Yazı sembollerini algılayabilme, anlayabilme, anlamlandırabilme ve seslendirebilme ile başlayan okuma becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını ifade eden “okuryazarlık”ın kelime anlamı günümüzde oldukça genişlemiş (özellikle teknolojik araçlarla ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda) yeni tanımlamalara ihtiyaç duyulmuştur. Hayat boyu okuryazarlık becerisini sürekli bir şekilde geliştirmek ve bu beceriyi yenilemenin bireyi ve toplumu güçlendirmekle birlikte ülkenin gücüne de katkıda bulunduğu sıkça dile getirilen bir olgudur. 21. yüzyılın öğrenme ile ilgilenenlerin en önemli ihtiyacı ise gerekli olan bilgiye zamanında ve nasıl ulaşacaklarını bilmeleri, teknolojiyi faydalı şekillerde kullanabilmeleri, eriştikleri bilgiler içinden ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilmeleri gibi üst düzey zihinsel becerilere sahip olmalarıdır (MEB,2023). Çoğu insan için yeterli olan tanımda okuryazarlık, okuyup yazabilmenin koşuludur. Ancak eğitimcilerin ve eğitim politikalarını belirleyenlerin artık okuryazarlık tanımlarını sadece basılı metinlerin değil elektronik metinlerin de okunmasını ve yazılmasını içerecek şekilde genişletmeleri gerektiği giderek daha açık hale gelmiştir. Nitekim eğitimciler, çocukların daha okuryazar olmasına yardımcı olacak yeni yollar aradıkça ve elektronik teknoloji daha gelişmiş ve daha erişilebilir hale geldikçe, okuryazar olmanın ne anlama geldiğine dair

fikirler genişlemeye başlamıştır ve giderek artan bir şekilde, okuma ve yazma bir bilgisayar yardımıyla elektronik olarak yapılabilir hale gelmiştir (Reinking, 1994, s.9). Teknolojinin baş döndürücü bir hızla yenilik ve gelişmelerle insan hayatına dahil olduğu çağımızda artık okuryazarlık Reinking'in de işaret ettiği gibi bir alfabe aracılığıyla yazılı metinleri okuyabilme ve yazabilmenin yanı sıra ortam, kullanılan araç ve belirlenen amaca yönelik olarak farklı şekillerde elektronik tabanlı olarak yürütülmeye başlamış, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, reklam okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık alanları ortaya çıkmıştır.

Günümüzün iletişim teknolojileri ve araçları ile bireyler artık okuyucu yerine içerik üreticisi haline gelmiş, ürettiği içerikleri yönlendirebilecek ve beklentilerini eş zamanlı olarak paylaşabilecek tarzda özellikleriyle aktif birer kullanıcı olarak tanımlanmaya başlamıştır. Bu yüzden okuryazarlık becerilerinin genişletilmesi gerektiği düşünölmeye başlanmış, eğitim sisteminde bilimsel, modern ve yenilikçi metotların uygulanmasıyla birlikte farklı türlerde okuryazarlık becerilerinin kazanılması oldukça önemli hâle gelmiştir (MEB, 2020, s.11). Günümüzde artık ilgili alfabe kullanarak okuma ve yazma işlemlerini gerçekleştirmenin de ötesinde iletilen mesajı anlamayı kapsayan bir okuryazarlık geçerlidir. Bu bağlamda mesajın iletimi esnasında kullanılan araçların günümüz teknolojisine göre çeşitlilik göstermesiyle birlikte teknolojiden kopuk bir iletim süreci düşünölemez olmuştur (Uğraş, 2020, s.57). Bireylerin dijital bilgi ve iletişim kaynaklarına erişmek, bu kaynakları tanımlamak, yönetmek, değerlendirmek, analiz etmek, sentezlemek ve onlara entegre etmek, yeni bilgiler oluşturmak, medya ifadeleri oluşturmak ve başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları ve ortamları uygun bir şekilde kullanma bilinci, tutumu ve yeteneği olarak tanımlanabilen Dijital okuryazarlık (Martin, 2006, s.155) kavramını finansal okuryazarlık ile birlikte ele aldığımızda 18 yaş altındaki bireylerin finans, para, bütçe vb. konularda ihtiyatlı bir şekilde hareket etme bilinci kazanmaları ve sanal ortamdaki işlemleri için dijital araç ve ortamları kullanabilme yetisinin geliştirilmesi gerektiği düşünölmektedir. Finansal okuryazarlık bu bağlamda dijital evrilen boyutuyla karşımıza çıkmakta, farklı uygulama ve modellerle hizmete sunulmaktadır.

Para, para yönetimi ve mali işler ile ilgili tüm işlemleri kapsayan ve bu anlamda çok geniş bir kavram olan finans (MEB, 2023, s.9) TDK Online Güncel Sözlük'te "Para ve para ile ilgili araçları, değerleri konu edinen iş alanı", "Mali işler" (<https://sozluk.gov.tr/>) şeklinde ifade edilmektedir. Modern topluma katılım için temel bir yaşam becerisi (OECD, 2012) olarak görölen ve değerlendirilen finansal okuryazarlık ise "Farkındalık, bilgi, beceriler, sağlam finansal kararlar almak ve nihayetinde bireysel finansal refahı elde etmek için gerekli tutum ve davranışlar" şeklinde tanımlanmakta, bir bireyin finansal olarak tedbirli bir şekilde hareket etmek için yeterli bilgiye ve yeteneğe sahip olsa bile, tutumlarının harekete geçip geçmeme kararını etkileyeceği kabul edilmektedir. Finansal okuryazarlık ve finansal kapsayıcılığın, sağlam bir finansal tüketici koruma çerçevesiyle birlikte, bireylerin güçlendirilmesi için hayati önem taşıdığı ve finansal sistemin genel istikrarına katkıda bulunabileceği dünya çapında kabul edilmektedir(OECD,2020,s.27,29). Türkiye Bankalar Birliği tarafından "*Bireylerin bütçe yapma, tasarruf, borç alma ve yatırım gibi anahtar finansal kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu bilgileri kararlarında kullanabilme becerisi*" şeklinde tanımlanan finansal okuryazarlığın finansal bilgi, finansal tutum/tavır ve finansal davranış olarak üç temel unsuru ile birlikte finansal kavramlarla ilgili bilgi, finansal kavramlarla ilgili iletişim kurabilme yeteneği, kişisel finans yönetimi becerisi, uygun finansal kararlar verme becerisi ve gelecekteki finansal ihtiyaçlar için planlama yapma davranışı şeklinde beş temel bileşeni bulunmaktadır. Finansal bilgi, dört işlem yapabilmeyi, enflasyonun satın alma gücünü nasıl etkilediğini anlamayı, basit ve bileşik faiz hesabı yapabilmeyi, risk ve getiri arasındaki ilişkiyi bilmeyi ve riski dağıtmanın faydalarını bilmeyi içerirken, finansal tutum uzun vadede tasarruf etmeyi, kısa vadede harcamayı tercih etmeyi, geleceği düşünerek idareli harcama

yapmayı ve paranın yalnızca harcamak için değil, saklamak için olduğunu düşünmeyi içermektedir. Finansal davranışta ise satın almadan önce düşünmek, borçları zamanında ödemek, bütçe yapmak, uzun vadeli finansal hedefler belirlemek ve hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmek, gelirin yetersiz olduğu durumlarda borç almak (TBB) söz konusudur. Parayı yönetme, tasarruf veya birikim yapma gibi konular tüketim alışkanlıklarının hızla değiştiği günümüzde dijital teknolojilerle yeniden tanımlanmaya başlamıştır. Diğer yandan dijital yenilikler finansal hizmetleri dönüştürmüş ve bunun sonucunda tüketici davranışında ve kişisel para yönetiminde değişiklikler meydana gelmiştir. Dijital teknolojilerin yaygınlaşması bireylere, çeşitli dijital hizmetlere hızlı ve kolay erişim imkanı sağlamış, kişisel para yönetimi konusunda fırsatları ve zorlukları da beraberinde getirmiştir. Nitekim mevcut literatür dijitalleşmenin finansal ortamı çeşitli şekillerde etkilediğini göstermektedir. Finans sektöründeki dijital yenilikler, bireysel bankacılık, yatırım ve ödeme hizmetleri gibi alanları dönüştürmektedir. Finansal ortamda devam eden dijital dönüşüm, bireylerin finansal okuryazarlığında ve finansal kapasitesinde değişikliklere neden olurken, dijitalleşme, yeni finansal hizmetler ve araçlar sağlamanın yanı sıra bilgiye kolay erişim imkanı sağlamakta, bu durum kişisel para yönetimini kolaylaştırırken, kullanıcıların bilmesi gereken birçok yeni riski de beraberinde getirmektedir (Koskelainen vd., 2023). Koskelainen vd.(2023), literatür taraması sonucunda, finans ve dijitalleşmenin kesişimindeki literatürün temel olarak FinTech, dijital ortamlarda finansal davranış ve davranışsal müdahaleler şeklinde üç temaya odaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu temalardan biri olan FinTech, en genel tanımıyla finansal hizmetlerin daha iyi, daha hızlı ve daha kolay verilmesi amacıyla finans ve teknolojinin bir araya gelmesidir, ya da başka deyişle, teknolojinin yardımıyla finansal hizmetleri daha kullanıcı dostu bir hale getirerek tüketicilerin finansal hizmetlere erişiminin yeni yollardan sağlanmasıdır. Son yıllarda FinTech'i gündeme getiren unsurların başında internet kullanımı ve mobil uygulamalardaki hızlı artış gelmektedir. Nitekim artık tüketiciler her yerden, kolayca erişebilecekleri, eğlenceli, hızlı ve kullanıcı dostu finansal hizmetler almayı beklemekte, tüm bu beklentileri karşılayabilmek için tüm dünya ile birlikte Türkiye'de de FinTech alanındaki çalışmalar ve rekabet her geçen gün artmaktadır. Türkiye FinTech ekosistemi oldukça rekabetçi bir ortam olsa da birlikte çalışma ve iş birliği yapma olanaklarının yakalandığı bir ekosistemdir. BKM Express, tüm bankalar ve önde gelen e-ticaret firmalarının iş birliği ile 2012'de Türkiye'de dijital cüzdan projesinin hayata geçirilmiş olması (Deloitte, 2017) örneklerden bazılarıdır. Bunun yanı sıra finansal okuryazarlık yeteneği ve bilinci kazandırabilmek için bazı uygulamalar da devreye alınabilmekte, teknoloji ve finans okuryazarlık becerilerinin kesiştiği noktada bu uygulamalar hem çocuklarına tasarruf, birikim ve para yönetimini öğretmek isteyen ebeveynlere hem de bu bilinci edinmesi için çocuklara ve gençlere yardımcı olabilmektedir. Bu uygulamalar bankalar ya da girişimciler tarafından teker teker faaliyete geçirilirken daha bilinçli bir tüketici oluşturma noktasında dijitalin sunduğu olanaklardan büyük ölçüde yararlanılmaktadır.

1.2.Finansal Okuryazarlık Kapsamında Dijital Çağın Ebeveynlerine ve Çocuklarına Özgü Uygulamalar ve Hizmetler

Dijitalleşme ve değişimin hızlı bir şekilde yaşandığı sektörlerden biri olan FinTech alanında özellikle çocuklar ve 18 yaş altındaki gençler söz konusu olduğunda birden çok uygulama ile karşılaşmak mümkündür. Çocukların harcama alışkanlıklarının ve davranışlarının disipline edilmesi ya da başka bir deyişle, bu alışkanlıkların ve davranış biçimlerinin nasıl şekilleneceğine dair geliştirilen teknolojik uygulama/hizmetler günden güne artmaktadır. Çocukların para harcama davranışlarının yeni yeni şekillenmeye başladığı dönemlerde onlara verilen harçlıklar ya da oluşturulan kumbaralar dijitalle aktarılmaya başlarken birikim modelleri de çağa uygun olarak yeni bir boyut kazanmaya başlamıştır. Okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara paranın nasıl yönetileceğinin öğretilmesi gerektiği inancı

egemendir ve bu inanç doğrultusunda onlara verilen harçlıkların parayı yönetme konusunda ilk aşama olduğu sürekli dile getirilmektedir.

Paranın nasıl harcanacağını öğretmenin en kolay yolu olarak görülen harçlık, çocuğun bağımsızlık duygusunu desteklemesinin yanı sıra, onun para biriktirmeyi ve harcamayı öğrenmesini, seçim yapmasını ve istediği şeyler için beklemesini sağlamaktadır (İşmen Gazioğlu vd., 2018, s.123). Bu kapsamda para yönetimi konusunda çocuklara yardımcı olarak onlara yön vereceği düşünülen harçlık uygulama ve hizmetleri, günümüz şartlarına uyumlandırılmış şekilde ‘dijital harçlık dönemi’ adı altında kullanıcılara sunulmaktadır. Bu uygulama ve hizmetler çocuklara harçlık toplama ve biriktirmenin ‘dijital yolu’nu sunarken, günümüzde artık birden fazla platform ve uygulama ile inovatif yaklaşımlar eşliğinde dijital uyumlandırılmış yeni nesil kumbara ve harçlık siteleri mevcuttur. Bunlar arasında bu hizmeti müşterilerine sunan tanınmış bankalar olduğu gibi bireysel anlamda farklı girişimler de söz konusudur. Örneğin bankalar çocuk bankacılığı konusunda müşterilerine geleceğe dair birikim yapmanın farklı yol ve yöntemlerini sunmaya devam etmektedir. Bu kapsamda sadece çocuklara yönelik harçlık ve kumbara gibi bilinen uygulamalardan yola çıkılarak çocuklara ve 18 yaş altındaki gençlere erken yaşta finansal okuryazarlığın nasıl olduğunu ya da olması gerektiğini öğretmeye çalışan uygulamalar arasında Manibux, Vibox ve Çocuk Bankacılığı ve Dijital Kumbara karşımıza çıkmaktadır.

1.2.1. Manibux

“Hizmet sunduğu Edu- FinTech alanında tek ve öncü marka” olan Manibux, girişimci olarak psikolojik danışman Canan Akmanoğlu Bayrak tarafından kurulmuştur. Manibux, anne, baba ve çocukların dijitalleşen para dünyasında güvenli bir şekilde harçlık verme, biriktirme ve harcama ihtiyaçlarından yola çıkarak 2016 yılında kurulmuş bir aile harçlık sistemidir (<https://manibux.com/hakkimizda/>). Türkiye’nin ilk ve tek dijital harçlık uygulaması olan (<https://www.turkiyesigorta.com.tr/turkiye-sigorta-musteri-platfomu/musteri-platfomu-is-ortakliklarimiz/finans/manibux/cocugumun-harcligini-dijitallestiriyorum>), dijital harçlık uygulamaları içinde ilk sıralarda bulunan ve iki yılda 25 bin kullanıcıya ulaşan dijital harçlık platformu olan Manibux (Cem, 2019) “ebeveynlerin çocuklarına anında harçlık gönderebildiği, çocukların harçlıklarını biriktirip, güvenle harcayabildiği, ailelere finansal bilinç kazandıran bir harçlık yönetim sistemi” olarak karşımıza çıkmaktadır. Girişimini “*Edufintech girişimimiz*” şeklinde özetleyen Bayrak, Manibux’un bir finansal ödeme aracı olmanın ötesinde çocuklara kendi paralarını yönetmeyi öğreten, aynı zamanda aile içinde finansal okuryazarlık bilincinin temellerini oluşturan bir eğitim platformu (Ergü Demiral, 2021) olarak tanımlamaktadır.

Manibux, mobil uygulama ve ona entegre çalışan ön ödemeli karttan oluşmakta, çocuklara harçlıklarını ‘özgürce yönetme’, ebeveynlere ise uygulama içerisinde çocuklarını kontrol etme ve takip olanağı sunmaktadır. 18 yaş altındaki gençlere ve çocuklara yönelik bir uygulama olan Manibux uygulaması ebeveyn tarafından cep telefonuna indirilip kurulduktan sonra çocuğun bilgileriyle birlikte bir profil oluşturulmakta ve hesaba bir ödeme aracı olarak kaydedildikten sonra çocuğa harçlık gönderme işlemi başlamaktadır. Kendine bir hesap oluşturarak çocuk profili ekleyen ebeveyn, çocuk profilinde çocuk uygulamasını aktif yaparak uygulamayı kullanabilmektedir. Çocuklar, ön ödemeli bir kart olan Manibux kartını ebeveynlerinin içerisine yükledikleri harçlık miktarı kadar kullanabilmektedir. Eksi bakiyeye düşmeyen ve borçlandırmayan Manibux kart, “ebeveynlerin kontrolünde, 18 yaş altındaki genç ve çocukların kullanımına özel ön ödemeli bir harçlık kartıdır. Çocuklara finansal okuryazarlığı uygulamalı olarak öğreten Manibux harçlık sisteminin bir parçasıdır.” Çocuklarına hızlı ve güvenli bir şekilde harçlık yollayabilen, harçlıklarını nasıl kullandıklarını ve yaptıkları işlemleri anlık olarak takip ve kontrol edebilen ebeveynler kontrollerindeki Manibux kartları ile çocuklarına bilinçli harcama yapmayı

öğretebilmekte, Manibux kumbara ile çocuklarına kendi gelecekleri için birikim yapma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca ebeveynler çocuklarını anlık bildirimlerle bu uygulama ile takip edebilmekte, ihtiyaca yönelik finansal işlem yapabilmektedir. Çocuklarının tüm finansal davranışlarını haftalık ve aylık raporlamalarla takip edebilmekte, onları yönlendirebilmektedir. Ebeveynler bu uygulama ile çocuklarına erken yaşta paranın değeri ve doğru kullanımı, parayı bilinçli harcama, birikim yapma ve yardımlaşma vb. konuları uygulamalı olarak öğretebilmektedir. Manibux uygulaması harcama ve birikim için hedef oluşturma, kumbaradan para transferi, ebeveynler tarafından çocuklara sorumluluk duygularını geliştirecek tarzda görev atama, yardım kuruluşlarına bağış, çocukların yaptıkları harcamaları anında takip edebilme, düzenli olarak harçlık tanımlama, anında harçlık gönderme, akrabalarından harçlık isteme, finansal raporlama, özel kampanya ve indirim fırsatları (<https://manibux.com/sss/>) sunabilmektedir. Bu özellikleriyle Manibux, çocukların finansal okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan ve Edu-FinTech alanında hizmete giren ilk dijital harçlık uygulaması olarak ebeveyn-çocuk ilişkisinin finansal boyutta sürdürülmesine olanak sağlayan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2.2. Vibox

Vibox, 23.04.2022 tarihinde VakıfBank tarafından “Dijital kolaylaştırıcı” yaklaşımıyla “birikim kültürünün küçük yaştan itibaren gelişmesini destekleyecek yeni ürün” olarak banka müşterilerinin hizmetine sunulmuş bir uygulamadır. Bir banka tarafından kullanıcıların hizmetine sunulan Vibox, “çocuklara birikim yapmanın önemini erken yaşta ve eğlenceli bir yolla deneyimleme imkânı sağlayan bir kumbara” olarak çocuklara erken yaşta finansal okuryazarlık bilincine kavuşturabileceği iddiasıyla hizmet vermektedir. Ebeveynlere ait VakıfBank Mobil üzerinden açılan bir kumbara hesabı ile entegre çalışan Vibox kumbara uygulaması ile anne babalar, çocuklarına özel bir Vibox hesabı oluşturmaktadır ve çocukları için geleceğe yönelik yatırımları ve düzenli harçlık ödemelerini havale ve EFT yoluyla bu hesaba aktarabilmektedir. Uygulamada bayram harçlığı, doğum günü ya da karne hediyesi gibi hazır mesajlar bulunmakta, diğer aile büyükleri de bu uygulama aracılığıyla çocuklarına harçlık gönderebilmektedir. Yatağını toplama, dişlerini fırçalama, ödevlerini yapma vb. eğitici görevler de bulunan uygulamada görevler ebeveyn kararıyla başlatılıp sonlandırılabilir. Çocukların görevlerini tamamlamalarıyla birlikte ebeveyn mesaj gönderen Vibox, “sektörde görevlendirme özellikleri taşıyan ilk dijital yönetilen kumbara olarak” tanımlanmaktadır. Uygulamada biriken paralar günlük vadeli ya da vadesiz olarak değerlendirilebilirken kumbaraya bağlı olarak oluşturulacak sanal banka kartı ise ebeveynin belirlediği limitler çerçevesinde çevrimiçi alışverişlerde kullanılabilir, diğer yandan kardeşlerin kumbaralarını görüntüleyebilmek için de aynı cihazı kullanabilme (https://www.vakifbank.com.tr/documents/basin_bultenleri) özelliği bulunmaktadır. Bu özellikleriyle Vibox, eğlenceli deneyimlere dönüştürülen ve ebeveyn tarafından uygulama üzerinden verilen eğitici görevlerle çocuklara finansal okuryazarlığı dijital ortamda sunan bir uygulama özelliğine sahiptir.

1.2.3. Çocuk Bankacılığı

18 yaş altındaki gençlere ve çocuklara finansal farkındalığı kazandırmak adına geliştirilen uygulamalardan bir diğeri, Halkbank tarafından hizmete sunulan ve bir mobil uygulama olan Çocuk Bankacılığı uygulamasıdır. 0-9 yaş ve 10- 18 yaşlara özgü olarak temalandırılan uygulamada eğitici içerikler ve oyunlar bulunmakta, gençler ve çocuklar karekod paylaşarak büyüklerinden dijital ortamda harçlık isteyebilmektedir. 18 yaş altındaki bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve birikim kültürüne sahip olmalarının önemi doğrultusunda geliştirilen bu uygulama ile gelecek dönemde geleneksel kültürün dijital ile entegre edildiği, yaş grubuna özel oyunlar, finansal okuryazarlığı artırıcı

eğitimler ile aile içi etkileşimin artmasına yönelik eğlenceli etkinlikler ile çocuklar ve gençlerin gelişmelerinin desteklenmesi(<https://www.dunya.com/sirketler/halkbank-cocuk-bankaciligini-hayata-geciriyor-haberi-692117>) hedeflenmektedir. Temel finansal bilgileri öğreten ve keyifli vakit geçirebilecekleri bir çocuk uygulaması(<https://www.halkbank.com.tr/tr/dijital-bankacilik/mobil-bankacilik/cocuk-bankaciligi/nedir.html>) olarak banka müşterilerine sunulan Çocuk Bankacılığı'nda kumbara hesabı görüntülenebilmekte, IBAN veya Karekod (QR kod) ile harçlık istenebilmekte, kumbara hesabına ait hesap hareketleri görüntülenebilmekte ve kumbara hesabından karekod ile para çekilebilmektedir. Çocuk Bankacılığı, yaş gruplarına ayırdığı çocuklara dijital ortamda finansal bilinç kazandırmayı amaçlarken, bu gruplara özgü eğitici oyunlar ve içeriklerle birlikte aile içi etkileşimleri de göz önünde bulundurmakta, finansal konuları eğlenceye dönüştürmeyi ve bu bağlamda finansal okuryazarlığı geliştirmeyi hedefleyen bir yapı özelliğiyle bankanın müşterilerine sunduğu bir dijital hizmet şekli olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2.4. Dijital Kumbara

Geçmişten günümüze çocukların kullandıkları kumbarayı dijital hale getiren bir başka uygulama ise İş Bankası'nın kendi banka müşterilerinin hizmetine sunduğu Dijital Kumbara'dır. Çocuklar Dijital Kumbara ile kumbaranın dijital ekranından birikimlerini takip edebilmekte, biriktirdikleri tutarı ve hedefe yaklaşma durumunu izleyebilmektedirler. "Küçük yaştan itibaren tasarruf alışkanlığı kazanılmasında önemli rol oynayacak olan" Dijital Kumbara ile çocuklarda tasarruf bilincinin oluşması, birikimlerin artması, okul çağlarından itibaren finansal okuryazarlığın sağlanması hedeflenmektedir. "Nesnelerin İnterneti (IoT)" kavramına uygun olarak dijitalleştirilen kumbara uygulaması ile çocukların eğlenceli para biriktirme deneyimini yaşamasında ve küçük yaştan itibaren çocukların tasarruf alışkanlığı kazanmasında önemli bir rolü(<https://www.isbank.com.tr/bankamizi-taniyin/is-bankasindan-cocuklara-dijital-kumbara>) olduğu vurgulanmaktadır. Fiziksel olarak kâğıt ve madeni para atılmasının da mümkün olduğu Dijital Kumbara içindeki fiziki paralar veliye teslim edilebilmekte ya da velinin talimatı doğrultusunda bir mevduat hesabına da yatırılabilir. Dijital Kumbara uygulaması bu anlamda fiziksel paraya dönüştürülebilir birikim yapma, tasarruf bilinci kazanma vb. konularla ilişkili olarak finansal okuryazarlığın geliştirilmesi noktasında dijital uyumlandırılan ve yine bir banka tarafından kendi müşterilerinin hizmetine sunulan bir uygulama özelliğinde karşımıza çıkmaktadır.

2. Sonuç

Son yıllarda çocuklara ve 18 yaş altındaki gençlere finansal okuryazarlık bilinci kazandırma noktasında öne çıkan uygulama ve hizmetler, dijitalleştirilmiş bir şekilde kullanıcıların hizmetine birer birer sunulurken geleneksel kumbaralar dijital aktarılarak bayramlar, karne günleri veya doğum günleri gibi özel gün ve dönemlere de uygun şekilde bir aradalık olmasa da uzakları yakın edecek biçime ve istenilen anda harçlık alabilmenin bir aracı haline dönüşmüş durumdadır. Geleceğin teknolojik araç ve yöntemlerle şekillendiği günümüz dünyasında finansal okuryazarlığın bir parçası haline dönüşen dijital harçlık uygulama ve hizmetleri, gençlere ve çocuklara sadece tüketim odaklı para harcamak için değil, tasarruf etmek, bilinçli ve ihtiyaçlar doğrultusunda para harcamak, birikim yapmak gibi amaçlar doğrultusunda kullanıcılara çeşitli seçenekler sunmaya başlamıştır. Çalışmada ele alınan Manibox, Vibox, Çocuk Bankacılığı ve Dijital Kumbara örneklerinde görüldüğü gibi finansal okuryazarlık artık dijital evrilen boyutuyla hem bireysel anlamda girişimcilerin hem de bankaların odağına yerleşmiş durumdadır. Nitekim bu uygulamalar günümüzde çocukların çevrimiçi dünyada çokça vakit geçirdiklerini, harcamalarını da çoğu zaman bu ortamda yaptıkları gerçeğinden hareketle dijital

uyumlandırılmış bir harçlık uygulaması şeklinde faaliyete geçirilmiş, çağa uyumlandırılarak sanal ortama aktarılmış ‘yeni nesil harçlık sistemleri’ dir. Yeni nesil harçlık sistemleri olarak dijitalle buluşan harçlıklar, farklı hizmet ve uygulama özellikleriyle sunulurken 18 yaş altındaki bireylere finansal okuryazarlık bilincini ve becerilerini geliştirmeyi/artırmayı amaçlayan yapısıyla dikkate değer bir özellik arz etmektedir. Diğer yandan bu uygulama ve hizmetlerin aktif olarak kullanılmaya başlaması, harçlık, kumbara uygulaması vb. gibi geleneğe dair ne varsa her şeyin dijitalle aktararak sanal ortamda alıcılarına ulaştırılacağı öngörülmektedir. Nitekim bu çalışmada hem bireysel girişimcilerin hem de bankaların finansal okuryazarlık ile ilişkili olarak dijitalleştirilmiş kumbara uygulamalarını son yıllarda kullanıcılara ve müşterilere sunmasıyla birlikte dijital ortama daha fazla uyumlanma çabasının gittikçe arttığı tespit edilmiştir. Örneğin çalışma kapsamında ele alınan örneklerden biri olan Manibux, 2020 yılı pandemi dönemi harcama alışkanlıklarını gösteren “Manibux 2020 Harçlık Raporu”nu yayımlamış, çocukların harcama alışkanlıkları ve türleri ile ilgili bilgiler paylaşmıştır. Türkiye genelinde 50 bin aile ve 90 bin çocuk ile oluşturulan “Manibux 2020 Harçlık Raporu”na göre kızlar, erkeklerden daha fazla harçlık almaya devam etmektedir. Rapor, 2020’nin en önemli farklılığının pandemi döneminde değişen harcama alışkanlıkları olduğuna dikkat çekerken bazı zamanlarda yüzde 80’lere ulaşan online harcamalarda klasik harçlık yerine dijital harçlığın tercih edildiği ifade edilmektedir. Rapora göre Manibux kullanıcılarının ortalama yaşı 12,5, online harcama miktarı ise %55’tir. Yaşa göre ortalama harçlık miktarları ise en düşük yaş ve miktar 8 yaş ile 9 TL, en büyük yaş ve miktar ise 17 yaş ile 102 TL’dir. Diğer yandan haftalık veya aylık olarak düzenli alınan harçlıkların oranı %41, biriktirilen harçlık oranı ise %35 (https://manibux.com/project_tag/harclik/) olarak rapora yansımıştır. Yayımlanan bu rapor, dijitalle uyumlandırılan harçlık sistemlerinin aktif şekilde kullanıldığını göstermektedir. Nitekim sonraki dönemlerde bankalar tarafından uygulamaya konulan dijital harçlık uygulamaları da bu görüşü desteklemektedir.

Pandemiyle birlikte dijital iletişim araçlarının daha fazla kullanıldığı dile getirilmekte, bu araçlarla sanal ortamda alışveriş ve tüketimin bir alışkanlığa dönüşmeye başlamasına daha fazla dikkat çekildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra son dönemlerde iletişim araçlarında yaşanan gelişmelerle birlikte akıllı telefonların daha çok hayatımıza dahil olması, sosyal medya kanalları ve bu kanallarda sürekli karşımıza çıkan ve çocukları potansiyel bir tüketici olarak gören reklamlar nedeniyle finansal okuryazarlığın tasarruf, birikim, akıllı harcama bilinci kazandırma veya bilinçli tüketici olma noktasında ne kadar önemli olduğu da aşikardır. Dijital ortamların fırsatları sunduğu kadar çeşitli riskleri de bünyesinde barındırdığı bilinmektedir. Dijitalle evrilen boyutuyla yeni nesil dijital harçlık sistemlerinin bilinçli tüketici ve finansal okuryazarlık bilinci yüksek bireyler yetiştirme potansiyeli taşımasının yanı sıra kolayca ve hızlı bir şekilde para alma, sürekli harçlık isteme, online ortamda ihtiyaç dahilinde olmayan ürün ve hizmetler için para harcama vb. gibi bilinçsiz tüketimi artıracak alışkanlıklara neden olma riskini de taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer yandan özellikle bankaların son dönemlerde kumbara, harçlık vb. çocuk dünyasına ait geleneksel uygulama ve söylemlerle birlikte hizmete sunduğu uygulamalar çocuklar da dahil olmak üzere tüm bireyleri gerçekten tasarruf etme, ihtiyaç doğrultusunda ve planlı harcama, birikim yapma bilinci doğrultusunda yönlendirme amacı taşıyıp taşımadığı tartışmaya açık bir konudur. Zira banka denilince ilk akla gelen parasal konulardır ve kredi, kredi kartı borçları, faizle para alıp verme, vade borçları, taksitler gibi daha birçok konu olumsuzluklarla birlikte anılmaktadır. Müşterilerini kaybetmeme amacını taşıyan, müşteri sadakatini sağlama noktasında ürün ve hizmetlerini geliştiren bankacılık sektörü bu anlamda hizmetlerini dijitalle uyumlanmış şekilde sadece şubelerden değil, akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi araçlar üzerinden anında ve görüntülü sunma seçenekleriyle gerçekleştirmeye, dijital iletişim olanaklarından yararlanmaya başlamıştır. Müşteri sadakati ve bağlılığını sürdürülebilmek için çocuklar ve gençler de dahil olmak üzere tüm bireylere farklı hizmetleri sunmaya başlayan bankalar, bu anlamda dijital kanalları etkin bir şekilde kullanmaya devam

etmektedir. Bankaların bu anlamda sanal ortam üzerinden çocuklara yönelik harçlık sistemlerini zengin içeriklerle sunarak çocukları ve gençleri de müşterileri arasına katma gayretinde olduğu görülmektedir. Bu tür harçlık sistemlerini tercih eden kullanıcılarla yapılacak olan görüşmelerin, onlara uygulanacak anketlerin ya da bu konuda yürütülecek araştırmaların geleneksel anlamda birikim ve tasarruf modellerinden biri olan harçlık sisteminin dijitale evrilen boyutuyla nasıl bir yapıya dönüştüğünü ortaya koyacağı ve finansal okuryazarlığa olan katkısını ne düzeyde olduğunu tespit edecek verileri sunmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda dijitale aktarılarak yeni nesil harçlık yöntemleriyle birlikte finansal okuryazarlığın bir parçası haline ge(tiri)len dijital uygulama ve hizmetlerin 18 yaş altındaki gençlere ve çocuklara finansal bilinç kazandırma noktasında ne ölçüde etkili olacağı belirsizliğini koruduğu ifade edilebilir.

Kaynakça

- Castells, M.(2005). *Enformasyon Çağı I: Ekonomi, Kültür ve Ağ Toplumunun Yükselişi*. Çeviren: Ebru Kılıç, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cem, F. (2019). “*Dijital harçlık dönemi*”. <https://www.sabah.com.tr/ekonomi/2019/05/19/dijital-harclik-donemi> Erişim Tarihi:16.08.2023
- COFACE (2018). <https://coface-eu.org/wp-content/uploads/2021/12/Digitalisation-Principles-COFACE-Families-Europe.pdf> Erişim Tarihi: 14.07.2023
- Deloitte (2017). *Türkiye FinTech Ekosistemi*. <https://www2.deloitte.com/tr/tr/pages/finance/articles/fintech-ecosystem-in-turkey.html> Erişim Tarihi:14.08.2023
- Ergü Demiral, E. (2021). “*Çocukların harçlığını düzenlemek için girişim kurdu: Manibux*”. <https://gazeteoksijen.com/yazarlar/elif-ergu-demiral/cocukların-harçlığını-duzenlemek-icin-girisim-kurdu-manibux-54250> Erişim Tarihi: 31.08.2023
- Grami, A.(2015). *Introduction to Digital Communications*. Elsevier Academic Press.
- Koçyiğit, M., Koçyiğit, A. (2018). *Değişen ve Gelişen Dijital İletişim: Yazılabilir Web Teknolojisi (Web 2.0)*. İçinde (Veysel Çakmak, Selahattin Çavuş) *Dijital Kültür ve İletişim*. s. 19-45. Konya:Literatürk Academia Yayınları.
- Koskelainen, T., Kalmi, P., Scornavacca, E. , Vartiainen, T. (2023). *Financial Literacy In The Digital Age-A Research Agenda*. *Journal Of Consumer Affairs*, 57(1), 507–528.
- Lee, E.A., Messerschmitt, D. G. (1988). *Dijital iletişim*. Springer Hollanda, Dordrecht. *Literacy*, 1(02), 151-161.
- Livingstone, S., Ross, A. B. (2020). *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*. Oxford University Press.Incorporated.
- Manap, A. (2020). *Anne Babalarda Dijital Ebeveynlik Farkındalığının İncelenmesi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Malatya
- Martin, A. (2006). *A European framework for digital literacy*. *Nordic Journal of Digital*
- MEB (2020). *Uzaktan Eğitimde Çoklu Okuryazarlık*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Unicef
- MEB (2023). *Finansal Okuryazarlık Becerileri Etkinlik Kitabı*. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü
- OECD (2020). *OECD/INFE 2020 International Survey of Adult Financial Literacy*. <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-infe-2020-international-survey-of-adult-financial-literacy.pdf>
- OECD. (2012). *Financial education in schools*. OECD Publishing.
- Reinking, D.(1994). *Electronic Literacy: Perspectives in reading research*. ERIC

- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H.İ., Kılıç,A. Küçükali, M. (2020). *Dijital Okuryazarlık ve Ötesi*. İçinde Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H.İ., Kılıç,A. Küçükali, M. (Ed.), *Dijital Okuryazarlık: Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler.*(s. 1-46). Nobel Yayıncılık.
- Sharkey, J., Brandt, D. S. (2008). *Integrating Technology Literacy and Information Literacy*. İçinde (Ed. Pier Cesare Rivoltella) *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society. Università Cattolica del S Cuore, Italy.* IGI PUBLISHING
- Uğraş, T. (2020). *Bilgi Okuryazarlığı*. İçinde Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H.İ., Kılıç,A. Küçükali, M. (Ed.), *Dijital Okuryazarlık: Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler.*(s. 47-68). Nobel Yayıncılık.
- UNİCEF (2017). *Dünya Çocuklarının Durumu*. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/SOWC_2017_SUM_TR.pdf Erişim Tarihi:14.07.2023
- TBB , <https://foy.tbb.org.tr/finansal-okuryazarlik-nedir> Erişim Tarihi: 21.08.2023
- İşmen,G., Ayşe, E., Canel, A. N., Deniz, M. B. (2018). *Çocuk Yetiştirmede Temel Beceriler*. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
- <https://manibux.com/>
- <https://shiftdelete.net/cocuklar-icin-gelistirilen-harclik-uygulamasi-manibuxa-yeni-ozellik-dijital-kumbara>
- <https://www.dunya.com/sirketler/halkbank-cocuk-bankaciligini-hayata-geciriyor-haberi-692117>
- <https://www.halkbank.com.tr/tr/dijital-bankacilik/mobil-bankacilik/cocuk-bankaciligi/nedir.html>
- <https://www.isbank.com.tr/bankamizi-taniyin/is-bankasindan-cocuklara-dijital-kumbara>
- <https://manibux.com/hakkimizda/>
- <https://www.turkiyesigorta.com.tr/turkiye-sigorta-musteri-platformu/musteri-platformu-is-ortakliklarimiz/finans/manibux/cocugumun-harcligini-dijitallestiriyorum>
- https://www.vakifbank.com.tr/documents/basin_bultenler
- <https://www.dunya.com/sirketler/halkbank-cocuk-bankaciligini-hayata-geciriyor-haberi-692117>
- <https://www.isbank.com.tr/bankamizi-taniyin/is-bankasindan-cocuklara-dijital-kumbara>

55. "Hadi Be Oğlum" filmindeki baba temsilinin Greimas'a özgü eyleyensel örnekçyle incelenmesi

İsmail BAYDİLİ¹

Yeşim ARGİN²

APA: Baydili, İ. & Arın, Y. (2023). "Hadi Be Oğlum" filmindeki baba temsilinin Greimas'a özgü eyleyensel örnekçyle incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 936-963. DOI: 10.29000/rumelide.1379247.

Öz

Türk toplumunda tarih boyunca, toplumsal ve kültürel yapı sürekli olarak değişime uğramış ve bu değişimler, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik faktörlerle birlikte Türk aile yapısını da yeniden şekillendirmiştir. Özellikle kentleşme ve şehir yaşamının yaygınlaşması, çekirdek aile modeline doğru bir evrimi beraberinde getirmiş ve aynı zamanda kadınların iş hayatına katılımı, anne ve baba rollerinde bazı değişikliklere yol açmıştır. Modern dönemde, anne ve baba rollerinin değişim ve evrim geçirdiği, aynı zamanda tamamlanmamış ailelerde büyüyen çocukların da olduğu bilinmektedir. Bu önemli toplumsal değişiklikler, sinemada da yansıtılmıştır çünkü sinema, toplumsal ve kültürel değerleri aktarmada önemli bir araç olarak hizmet vermektedir. Bu nedenle, sinema yapıtlarında sık sık aile ve aile içinde anne, baba ve çocuk rollerinin temsillerine rastlamaktayız. Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemi içerisinde ölçüt örnekleme belirlenen Hadi Be Oğlum filmi incelenmiştir. Filmin içerisindeki baba karakterlerinin nasıl tasarlandığını, baba ile oğul arasındaki iletişimin çocuk üzerindeki etkisinin nasıl anlatıldığını ve bu baba temsillerinin Türk kültürü ve aile yapısı bağlamındaki anlamlarının nasıl ifade edildiğini anlamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, "Hadi Be Oğlum" filmi Greimas'a Özgü Eyleyensel Örnekçyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, Türk toplumunda koruyucu baba rolünün hala varlığını sürdürdüğünü, ancak aynı zamanda tamamlanmamış aile yapılarının da temsil edildiğini göstermektedir. Ayrıca, babaların çocuklarıyla ilgilenme ve iletişim kurma biçiminin önemli bir şekilde vurgulandığı ve bu faktörün çocukların başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk Sineması, Baba, Çocuk, Aile, Greimas

Analyzing father representations in the film "Hadi Be Oğlum" using Greimas' actant model

Abstract

Throughout history in Turkish society, the social and cultural structure has constantly changed, and these changes, along with social, cultural, economic and political factors, have also reshaped the Turkish family structure. In particular, urbanization and the spread of city life have brought about an evolution towards the nuclear family model, and at the same time, women's participation in business life has led to some changes in the roles of mothers and fathers. It is known that in the modern period, the roles of mother and father have changed and evolved, and there are also children growing up in

¹ Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Radyo Televizyon Programcılığı Programı (Elazığ, Türkiye), ibaydili@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8563-8342. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379247]

² Dr., Serbest araştırmacı (Elazığ, Türkiye), seneryesim41@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8899-6775.

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

incomplete families. These important social changes are also reflected in cinema because it serves as an important tool in conveying social and cultural values. For this reason, we often come across representations of family and the roles of mother, father and child within the family in cinema works. In this study, the movie Hadi Be Oglum, which was determined by criterion sampling among purposeful sampling methods, was examined. It was carried out in order to understand how the father characters in the film were designed, how the effect of the communication between father and son on the child was explained, and how the meanings of these father representations were expressed in the context of Turkish culture and family structure. For this purpose, the movie "Hadi Be Oglum" was analyzed with the Activist Example Specific to Greimas. Research results show that the protective father role still exists in Turkish society, but at the same time, incomplete family structures are also represented. Additionally, it was concluded that the way fathers deal with and communicate with.

Keywords: Turkish Cinema, Father, Child, Family, Greimas

Giriş

Sinema her ne kadar kurgusal sahnelerden oluştuğu düşünülse de gerçeklerden tamamen bağımsız değildir. Zira sinema, yedinci sanat olmanın yanı sıra toplumsal ve kültürel değerlerin aktarımında da önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla günümüzde sinema, kültürel ve toplumsal dinamiklerin yansıtıldığı, sorgulandığı ve yeniden şekillendirildiği önemli bir sanat ve iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede sinema; sanattan siyasete, siyasetten ekonomiye, ekonomiden kişilerarası ilişkilere, kişilerarası ilişkilerden aile içi yaşama kadar bir çok toplumsal olguya değinmektedir. Sinemanın bu çeşitliliği toplumsal değerlerin, inançların, kültürel yapıların veya toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden inşa edilmesine yönelik içeriklerin de sıklıkla görülmesini sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle sinemada aileye, özellikle de aile temeli üzerinden yeniden inşa edilen baba konusuna da sıklıkla yer verilmiştir. Türk sineması da bu bağlamda aile yapısının, anne ve baba rollerinin temsil edilmiş biçimine sıklıkla yer veren ve cinsiyet rollerinin temsil edildiği anlamlı bir platform olarak öne çıkmaktadır.

Bu çalışmanın odak noktasını oluşturan babalık kavramı hem toplumsal hem de bireysel anlamda önem arz etmektedir. Sosyal bilimler alanında sıkça ele alınan aile kavramının temel parçası olan baba, erkeklik kimliğinin en önemli yönünü oluşturmaktadır. Babaların rolü, sadece aile içinde değil, aynı zamanda toplumun cinsiyet ilişkilerini, erkeklik algılarını ve aile yapılarını kavramada da etkin bir faktördür. Dolayısıyla, Türk sinemasındaki baba temsillerinin, erkeklik ve aile dinamiklerinin karmaşıklığını anlama çabası içinde toplumun değerleri, inançları ve cinsiyet rolleri hakkında derinlemesine bir anlayış sunması mümkündür.

Türk sineması üzerine yapılan akademik çalışmalarda Türk toplumunun aile yapısı ve normlarının incelendiği ve özellikle kadın çalışmalarına odaklanıldığı görülmektedir. Fakat sinemada erkeklik veya baba figürünün nasıl temsil edildiği noktasına odaklanan bazı çalışmaların (Ekiz, 2020; İnci, 2023; Meşeli, 2021; Özgür, 2017) olmasına rağmen bu konudaki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Sinemada baba rollerine ilişkin temsil biçimleri üzerine odaklanan yeterli analizlerin yapılmadığının görülmesiyle birlikte bu durumun, babalık kavramlarının sinemadaki temsili açısından önemli bir boşluğa işaret ettiği ileri sürülebilir.

Bu çalışmada “Hadi Be Oğlum” filmi, amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışmada bu filmin ele alınmasının temel gerekçesi ise baba ile oğul

arasındaki ilişkiye yer veren sahnelerin oldukça fazla olması, annelik temsillerine oldukça sınırlı yer verilmesi ve bu filmin 2000 sonrasındaki Türk filmleri içerisinde en çok izleyici kitlesine ulaşan filmler arasından ilk on beş sıralamasında yer almasıdır. Dolayısıyla bu çalışma söz konusu filmdeki baba temsillerinin Türk kültürü ve aile yapısı bağlamındaki anlamlarını tespit etmeye, aynı zamanda baba ve çocuk arasındaki iletişimsel boyutu anlamaya yönelik bir çabayı içermektedir.

Bu çalışmanın amacı "Hadi Be Oğlum" filmindeki baba rollerinin nasıl inşa edildiği, baba ile oğul arasındaki iletişim biçiminin çocuk üzerindeki etkisinin nasıl sunulduğu ve baba temsillerinin Türk kültürü ve aile yapısı bağlamındaki anlamlarının tespit edilmesidir. Bu amaçtan yola çıkarak çalışma temel olarak aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

- Filmde baba rolleri nasıl inşa edilmektedir?
- Filmde baba rolleri, Türk toplumsal ve kültürel yapısı arasındaki aile yapısını nasıl temsil etmektedir?
- Filmde baba ile oğul arasındaki iletişim biçimi nasıldır ve bu durumun çocuk üzerindeki etkisi nasıl sunulmaktadır?

Bu araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla "Hadi Be Oğlum" filmdeki baba karakteri, Türk toplumsal ve kültürel yapısındaki baba rollerinin ve baba ile oğul arasındaki ilişkisinin anlamsal ve iletişimsel çerçevede çözümlenmesine olanak tanıyan Greimas'a özgü eyleysel örnekçe modeli ile çözümlenmiştir. Böylece Türk sineması alanında yapılan çalışmalarda baba temsilleri konusundaki eksiklik bir ölçüde giderilmeye çalışılarak alan yazına yeni bir bakış açısının sunulması hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın sinemada baba temsillerine yönelik ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması hususunda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tarihsel süreçte değişen aile yapısı

Toplumsal değişim, sosyal bilimlerde ele alınan en karmaşık konulardan birisidir ve genel olarak toplumun yapısında, kurumlarında ve toplumsal ilişkilerde ortaya çıkan dönüşümler toplumsal değişim olarak ifade edilmektedir. Günümüz toplumsal yapısı siyasi, ekonomik, bilimsel, sosyokültürel vb. birçok alanında hızlı bir değişim yaşamaktadır. Bu değişimler tüm toplumsal kurumları etkilediği gibi aileyi de etkilemektedir (Akbaş, Dursun, 2020, s. 2247). Dolayısıyla zaman içerisinde toplumsal tüm gelişmeler aile kurumunu da etkilemiş ve bu etki aile içindeki bireylerin rollerinde birtakım değişimlere neden olmuştur. Tarihin bilinen ilk süreçlerinde yani ilkel toplumlarda ailede kadın egemenliği hâkimdir ve erkek kadına göre daha geri planda kalmıştır. O dönemlerde erkek avcı kimliğiyle yaşanan mekândan uzaklaşırken, kadın yaşam alanını koruyup toplayıcılık ile ailenin hayatını idame ettiren kişidir. Kadının o dönemdeki üstünlüğü daha sonraki hiçbir süreçte tekrar etmemiş olsa da kadın, ilkel çağda erkeği baskı altında tutmuştur. Erkeğin toplum nezdinde daha güçlü hale gelmesi ise aile içi cinsel ilişkinin yasaklanması sonucu baba rolünün belirginleşmesiyle başlamıştır. Fakat erkeğin tam anlamıyla egemenliği ele geçirmesi bakır ve demir gibi madenlerin kullanılarak çeşitli silah ve araç-gereç yapımının başladığı döneme dayanmaktadır (Güler ve Ulutak, 1992, s. 54-56).

Tarımın ortaya çıktığı dönemlerde ise erkek avcı olduğu için tarım işleri kadının sorumluluğunda olmuş ve tarım kadın mesleği olarak görülmüştür. Fakat ilerleyen süreçte erkeğin avcılık faaliyetlerinin azalması, erkeğe tarımla ilgilenme fırsatı vermiştir. Tarımı öğrenen erkek üretim araçlarını da ele geçirmiş böylece aile ilişkilerinde daha baskın bir rol oynamaya başlamıştır. Sonraki dönemlerde tarım

ve hayvancılık aile ekonomisinde daha önemli bir yere ulaşınca, emek yoğun görevleri yerine getirecek aile bireylerine ihtiyaç duyulmuş ve böylece geniş aileler ortaya çıkmaya başlamıştır. Premodern dönemlere de damgasını vuran geniş aileler: anne-baba, çocuk, büyük anne ile büyük baba ve kardeşler gibi birinci derece akrabalarından oluşan aile modelidir. Geniş aileler başka bir ifadeyle geleneksel aileler erkek egemenliğinin başladığı dönemlerden modern dönemlere kadar neredeyse tüm toplumların temel aile modeli olarak varlığını sürdürmüştür. Geleneksel ailede baba egemenliği söz konusudur. Yani ataerkil kurallar geçerlidir ve baba ailenin geçimi için gereken tüm fizyolojik ihtiyaçları karşılamadan sorumlu kişidir (Can, 2019, s. 71).

Endüstri toplumuyla birlikte evin yöneticisinin erkek olduğu, kadın-erkek eşitsizliğine dayanan geleneksel sistemin ihtiyaçlara cevap veremediği anlaşılmıştır. Böylece aile sisteminde değişimin yaşanılması kaçınılmaz olmuştur. Geleneksel yapıda aile üzerinde hâkim otorite olarak görülen erkek, endüstriyel toplumla birlikte, kadının iş gücü olarak ev dışı çalışma yaşamına katılmasıyla otoritesini kaybetmeye başlamıştır. Bunun bir sonucu olarak da ev işlerinde ve sorumluluklarında bir iş bölümü sistemi başlayarak sorumluluklar kadın-erkek arasında dağıtılmıştır. Endüstri toplumu yani modern dönem beraberinde çekirdek aile yapısını oluşturmuştur. Böylece anne, baba, çocuk ekseninde bir aile ortaya çıkmıştır. Kentlerde yaşamaya başlayan yeni aileler formel ilişki ağına girerek kolektif anlayışın da zayıflamasına yol açmıştır (Akyüz ve Altun, 2022, 177).

Modernizmin yaşam biçimini sürdürebilmesi için çekirdek aile, sistemsel bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Zira üretimin atölye ve fabrikalarda gerçekleştirilmesi sonucunda aile rolleri etkilenmiş ve çekirdek aile yapısına doğru büyük bir geçiş süreci yaşanmıştır (Hatıplı, 2021). Bu süreçten sonra ise postmodern bir yaklaşımla bilgi çağında yeni üretim biçimleri, aile içi rolleri de yeniden şekillendirmiştir. Böylece toplumsal değişim ve dönüşüm süreçlerinin en önemlilerinden bir diğeri postmodern dönemle birlikte yaşanmıştır. 1970’lerden sonra hızlı gelişen haberleşme ve iletişim teknolojileri, toplumda bir değişim ve dönüşümün yaşanmasına yol açmıştır. Modern toplumun üretim merkezli bakışı postmodern toplumla birlikte bilgi ve bilişim üzerine inşa edilmiş, böylece iş gücü kavramı fiziksel olmaktan çıkıp zihinsel bir faaliyete dönüşmüştür. Bu dönüşüm fiziksel olarak erkek ile rekabette geride kalan kadının toplumda ve ailede yeniden konumlanmasını sağlamış ve kadının ev dışı faaliyetleri artmıştır (Demir, 2021, s.782-783). Aynı zamanda postmodern bir dönemde aile içi rollerde yeniden şekillenmiştir.

Postmodern dönemdeki aile modellerinden biri olan “çözülen aile”, birbirlerine çok bağlı olmayan bir yapı ile eşlerin birlikte yaşadığı bir aile modelidir. Bu tür çözülen ailede, eşlerin birbirlerine karşı ilgi, sevgi, ilişki ve sorumlulukları oldukça azdır ya da yoktur. Postmodernizmin bir diğer aile modeli olan “parçalanmış aile” ise modernizmin çekirdek ailesinin üyelerinden herhangi birinin aile kurumundan ayrılmasıyla ortaya çıkan bir ailedir. Parçalanmış ailede çocuklar, anne ya da babasıyla yaşayarak aileyi devam ettirmektedir. Postmodernizmin üçüncü aile modeli olan “tamamlanmamış aile”, ailenin hiçbir zaman tam anlamıyla kurul(a)mamış hâlidir. Bu aile modelinde, genellikle annelerin evlilik dışı çocuklarıyla birlikte yaşaması söz konusudur. Bunların yanında postmodernizmin diğer aile modelleri olarak: bir çiftin evli olmadan cinsel bir ilişki formunda aynı çatı altında yaşaması olan “birlikte yaşama”, kadınların evliliklerini çocuk yapmadan sürdürme istekleri üzerine kurulu olan “gönüllü çocuksuz aile” ve sosyal bir sapma olarak görülen aynı cinslerin evliliği olan “eşcinsel evlilikler” sayılabilmektedir. Bu modellerin hepsi incelendiğinde postmodernizmde, idealize edilen aile rollerinin yıkıldığı ve yok olan çocukluğun söz konusu olduğu düşünülmektedir (Hatıplı, 2021). Bu bakımdan tarihsel süreçte aile yapısının sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik meselelerden dolayı yeniden şekillendiği görülmekte ve

bununla beraber bu durumun çocuklar üzerinde önemli bir etki oluşturduğu da ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla aile kurumundan bahsedildiğinde, çocuk rollerine de yaklaşımları önem arz etmektedir.

Geçmişten günümüze çocuk rollerine genel bir yaklaşım

Yukarıda bahsedilen tüm değişim ve dönüşümler ailenin sadece şekilsel özelliklerini değiştirmemiş aynı zamanda temel özelliklerinde de değişime yol açmıştır. Bu değişimin en yoğun hissedildiği konulardan birisi ebeveyn ve çocuk ilişkileridir. Tarihin her döneminde çocuğa bakış farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. Örneğin tarih öncesi dönemlere dair çok az bilgi elimizde olmasına rağmen günümüzde varlığını devam ettiren birçok uygarlığın ilkel dönemlerde de çocuk bakımına önem verdiklerine dair keskin bir inanç vardır. Bu inanış o dönemlerde çocukların, çocuk oldukları için değil, geleceğin yetişkini oldukları için önemsediklerini iddia etmektedir. Fakat elimizdeki sınırlı bilgiler, o dönemlerde yaşam koşullarının zorluğunu da göstermektedir. Zorlu yaşamda hasta ya da zayıf çocukların ölüme terk edildiği de sınırlı bilgiler arasındadır. Bu dönemde ki çocuklara bakışla ilgili ifade edebileceğimiz diğer bir noktaysa engelli doğan çocuklara olan bakış açısidir. O dönemlerde engelli çocuklar doğaüstü güçlerin topluma ya da aile cezası olarak görülmüştür. Engelliler gibi kız çocukları da bir iş gücü kaybı olarak kabul edildiği için pek sevilmeseler de o dönemin anneleri tarafından muhafaza edildiği hatta bazen birlikte gömüldüğü de çeşitli arkeolojik kazılarla anlaşılmaktadır (Erkut, Balci ve Yıldız, 2017, s. 19).

Antik dönemle ilgili yeterli bir bilgi kaynağı elimizde bulunmamaktadır. Fakat sınırlı veriler bize Antik çağda çocuğun toplum içindeki konumunda ciddi bir değişim yaşandığını göstermektedir. Bu dönemde çocuk "küçük bir yurttaş" olarak görülmeye başlanmıştır. Eski Yunanlıların okul kavramını ortaya koyması bu dönemlerde çocuğa ilişkin pozitif çabanın önemli bir delili olarak gösterilebilir. Romalılar da Yunanlılardan aldıkları bu geleneği geliştirerek çocukları özellikle cinsel saldırılara karşı koruyan kanunlar geliştirmişler ve çocuğun giderek önemli bir noktaya erişmesini sağlamışlardır (Postman, 1995, s.16). Fakat bu bakış Orta Çağ'da tekrar değişmiş, çocuk mal ve kölelik ideolojisinin bir parçasına dönüşmüştür (Elkind, 1999, s. 36). O dönemde babanın ailenin tüm üyeleri üzerlerinde, her türlü hakka sahip olduğu inancı ağırlık kazanmış yani aile üyeleri köle gibi görülmüştür (Uğur, 2018, s.228). O dönemin olumsuz çocuk algısında kilisenin de rolü büyüktür. Çünkü kilise çocuğu günahkâr olarak görmüş hatta günahkâr çocuğu temizlemek için vaftiz etmiştir. Orta Çağ'da çocuklara olumsuz bakışın gelişmesinin diğer önemli bir sebebi de çocukların ekonomik olarak işlevsiz olmalarıdır (Sormaz ve Yüksel, 2012, s.992). Özetle Orta Çağ'ın çocukluk anlayışına göre çocukluk 7 yaşında biter ve çocukların yetişkinlere ait davranış kalıplarıyla yaşamaları istenilirdi. Orta Çağ'da kilisenin etkisi güçlü olduğu için kilise buyrukları önemli olmuştur. Bu dönemde eğitim ve bilime yeterince önem verilmediği için çocuk algısının geliştirilmesi de zor olmuştur (Postman, 1995, s.30).

Orta Çağ'ın olumsuz bakışı Rönesansla birlikte yaygınlaşan hümanizm kavramının gelişimiyle kırılmış ve çocuğun anlamını tekrar değiştirmiştir. Çocukların yetişkinliğe erişmesi için beklenen "masum varlık" olarak görüldüğü dönem başlamıştır. Bu gelişme çocuğun toplum ve aile içindeki konumunu değiştirmiştir. Çocukların masum ve güçsüz varlıklar olduğuna yönelik algı onları korumaya ve onlara karşı şefkatli davranılmasına yönlendirmiştir. Artık çocuklar babanın mutlak kontrolünden çıkmaya başlamıştır (Uğur, 2018, s.229). Fakat bu durum üst sınıf ailelerin erkek çocukları için daha geçerli olup alt gelir grubu ailelerin çocuklarıyla üst sınıfın kız çocukları en azından bu dönemin başlangıcında çocuk olarak kabul edilmemiştir (Franklin, 1993, s.30).

İslam öncesi Türk toplumlarına baktığımızda ise çocuğun Avrupa’daki bakışa kıyasla daha önemli olduğu hatta çocuğu olmayan ailelerin hor görüldüğüyle karşılaşmaktadır. Erkek çocukları başta olmak üzere çocuk eğitimine önem verildiği Dede Korkut hikayelerinde de aktarılmaktadır. Ayrıca Türk toplumlarında babanın çocuk üzerinde sonsuz bir hakka sahip olmaması da Orta Çağ’daki Avrupa bakışıyla, Türk-İslam toplumunun ayrıştığı noktalardan birisidir. Farabi’nin 10. yy. da çocukların bireysel farklılıklarına işaret etmesi, İbni Sina’nın çocuklarda ruh ve beden sağlığına dikkat çekmesi, Gazali’nin çocuk eğitiminde pekiştirmeyi vurgulaması o dönemin Avrupa bakışından çok ileride ve günümüze yakın bir bakış açısının sergilendiğini göstermektedir (Sağlam ve Aral, 2016, s.46).

Çocukların çalıştırılması durumu ise çok eski dönemlere kadar görülmektedir. Fakat en yoğun dönemler X. yy.’dan sonra karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemlerde çocuklar her türlü işlerde çalışmış ve ailelerinin bütçelerine katkı sağlamışlardır. XV. yy’a kadar bu durum değişmeden devam etmiştir. Hatta çocukların bazı yaşlara kadar kilisenin hizmetinde olduğu, Tanrı’nın hizmetkârı sıfatıyla da çalıştırıldıkları tarihi kayıtlar içinde görülmektedir. Ancak XVI. yy.’daki köle ticareti ve XVIII. yy.’daki sanayi devrimi çocuk işçilik kavramını trajik bir hale getirmiştir. Sanayi devrimiyle birlikte fabrikalarda çalışan işçilerin üçte ikisinin kadın ve çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Karadoğan, 2019, s.203-205). 6-12 yaş arası çocukların günde 12 saatten fazla çalıştığı ve ucuz işçi olarak görüldükleri, çocuk açısından en karanlık dönemlerden birisi sanayi devrimi dönemidir (Erkut, Balcı ve Yıldız, 2017, s. 23). Fakat sanayi devrimiyle birlikte gelen modern yaşam beraberinde kentleşmeyi hızlandırmış, daha iyi koşullarda yaşayan çocukların ölüm oranlarını düşürmüştür. Bu dönemde çocuk ve ebeveyn ilişkisinde de değişimler olmuş, çocuklara karşı daha duygusal bir bakış gelişmiştir. Modern topluma kadar ebeveyn olma isteğinin altında ağırlıklı olarak ekonomik sebepler varken 20. yy.’dan sonra ebeveynler için psikolojik fayda merkezli bir bakış gelişmiştir. Çocuk ailenin temelini sağlamlaştıran, evliliği pekiştiren, kök salma arzusunun tatmin eden bir konuma ulaşmış ve ailenin sevme-sevilmeye ihtiyacının tatmini olarak görülmüştür. Çocuk açısından da bakıldığında modern toplumla birlikte çocuğun değerinin artışı, çocuğu topluma hazırlamada önemli bir destek olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerinden gerekli ilgi ve desteği alan çocukların sosyal çevreye uyumlu bireylere dönüşmelerinde daha etkili olmuştur (Uğur, 2018, s. 229).

Postmodern dönem ise ailede köklü değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. İki ebeveynli çalışan aileleri, tek ebeveynli aileleri, evlat edinen aileleri, eşcinsel ebeveynli aileleri kapsayan aile anlayışları bu dönemde ortaya çıkmıştır (Torres, Vallejo-Huanga ve Ocana, 2021). Postmodern dönem ailelerinde çocukların ciddi şekilde dış etkenlere açık olduğu bir yaşam benimsendiği görülmektedir. İnternet, telefon, tablet ve televizyon gibi araçlarla çok erken yaşta tanışan çocuklar bu araçlar yoluyla dış etkenlere açık hale gelmiş hatta bu araçlarla uzun zaman geçirmeleri sonucunda bağımlılıklar geliştirmiş ve fizyolojik-psikolojik gelişimini olumsuz etkileyecek sonuçların doğmasına yol açmıştır. Ailedeki yetişkinlerin çalışıyor olması çocukların bakım ve eğitimini üstlenecek yeni kurumların ve iş kollarının gelişmesini de sağlamış böylece çocuklar erken yaşta aile üyesi olmayan bireylerle birlikte yaşamaya başlamıştır. Postmodern dönemin çocuğa bakışı da diğer dönemlere göre farklılık göstermektedir. Modernlikle birlikte gelen çocuğun psikolojik tatmin aracına dönüşmesi, postmodernizmle birlikte kısıtlayıcı ve meşakkatli bir iş olarak görülmeye başlanmış ve çocuk sahibi olma ertelenmiştir. Tam tersi şekilde bu ailelerin aksine çocuk istek ve beklentilerini abartılı olarak kabullenen ve şımarık çocukların yetişmesini sağlayan ailelerin de varlığı bu dönemde yoğunluk kazanmıştır (Demir, 2021, s.784). Postmodern dönemin çocuk algısına yönelik eleştirilerini ifade eden Maşalı (2023, s.153) bu dönemin bireyi oyuncağa çevirdiğini ve bu durumun en çok çocukları etkilediğini ifade etmiştir. Maşalı, hamilelik öncesi dönemde hertürlü yöntemi (doğal yollar, tüp bebek, sperm bankası vb.) kendine hak gören ve çocuk sahibi olan bireyden, istenmeyen bir gebeliği sonlandırmada da tüm hakları kendinde gören

bireye kadar geniş bir çeşitlilikten bahsetmekte ve bireyin bu durumunu oyuncularıyla oynayan bir çocuğa benzetmektedir. Özetle ilkel dönemden postmodern döneme kadar yaşanan tüm değişimler çocuk ve ebeveyn ilişkisini de değiştirmiş, her dönemin kural ve kaideleri yeniden oluşturulmuştur.

Türk toplumsal ve kültürel yapısında baba rolleri

Toplum ve birey ilişkisi ele alınırken sıklıkla karşılaşılan iki kavram vardır. Bunlar biyolojik cinsiyet (seks) ve toplumsal cinsiyettir (gender). Bu iki kavram genellikle eş anlamlı gibi kullanılsa da aslında birtakım farklılıklara sahiptir. Biyolojik cinsiyet bireyin kadın ya da erkek olmasına atıf yaparken; toplumsal cinsiyet ise biyolojik ilişkilere dayalı iş bölümünü vurgulayan, sadece kadının değil aynı zamanda erkeğin de pozisyonunu gösteren bir kavramdır. Özetle toplumsal cinsiyetin içerisinde sadece biyolojik özelliklerle açıklanamayan statü, sınıf ve ataerkillik gibi kavramlar da vardır (Savci, 1999, s. 130). Bu bakımdan biyolojik bir perspektifle kadın ya da erkek şeklindeki cinsiyet temelli bir içsel tanımlamayla birlikte toplumsal rollerin de ifade edildiği bir sınıflama sistemi söz konusudur (Connell, 1998, s.191-199). Bu sistem bireye yaşamın birçok alanında çeşitli rol ve kimlikler sunmaktadır. Özellikle aile içi rol dağılımında bu etkiyi açık bir şekilde hissetmek mümkündür. Örneğin geleneksel ailede kadınlar, ev işleriyle ilgilenip çocuk büyütürken, babalar ise çalışıp evin geçimini sağlamak ve bu yaşam tarzında babalar, çocuklarıyla oldukça az ilgili olmaktadır. Çünkü toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında baba figürü egemen, kuralcı ve otoriter bir şekilde görülmektedir (Telli, 2014, s.5). Bu bakımdan aile içi rol dağılımına yönelik tam olarak fikir birliği sağlanmasa da genellikle kadınların ilgili, şefkatli, evine bağlı, çocuk bakımından sorumlu, uysal, naif, duygusal rollerle tanımlandığı; erkeklerin ise otoriter, koruyucu, hırslı, mantıklı ve mücadeleci rollere sahip olduğu düşünülmektedir.

Erkeğe bu gücü veren temel dayanak ise, erkeğin ailenin geçimini sağlama görevidir. Fakat modern toplumla birlikte babanın tek gelir kaynağı olma görevi adeta sarsılmıştır. Böylece diğer aile bireylerinin babaya olan ekonomik bağımlılığı azalmakta ve hatta yer yer kaybolmaktadır. Bu doğrultuda kadının da çalışma hayatına girmesiyle birlikte ev içi sorumluluklar da değişmekte ve kimi zaman çocuk yetiştirmedeki roller anne ve baba arasında paylaşılmaktadır (Çabuklu, 2007: 101-103). Böylece modern toplumla birlikte baba rolü geleneksel kalıpların dışına çıkarak değişmeye başlamıştır. Genel olarak İkinci Dünya Savaşıyla birlikte hissedilir derecede değişen baba rolü daha sempatik ve paylaşımcı bir yapıya dönüşmüştür (Çabuklu, 2007, s.105). Bu çağda baba; bir rehber, arkadaş, bakıcı vb. çeşitli yüksek katılımcı sorumluluklar yüklenen bir yapıya kavuşmuştur (Crespi ve Ruspini, 2015: 354). Benzer bir şekilde Ünal ve Kök (2015) sosyal koşulların değişime yol açtığını belirterek, geleneksel baba rollerinin yeniden şekillendiği ve babaların anne ile birlikte çocuğun bakımına destek olan babalara dönüştüklerini ifade etmişlerdir. Özellikle son dönemlerde yaşanan dijital gelişmeler ebeveynlik pratiklerinin ve baba rolünün büyük oranda değişikliğe uğramasına ve babalara yeni sorumluluklar yüklemesine yol açmıştır. Örneğin geleneksel babalar, çocuklarını fiziksel ve psikolojik koruma sorumluluğu taşıırken dijital çağın babaları ise yeni iletişim ortamlarından gelecek zararlara karşı çocuklarını korumak zorunda kalmışlardır (Yurdigül ve Deveci, 2021, s.152-155). Öte yandan babaların geleneksel baba rollerinden kopup daha katılımcı bir babaya dönüşmesinde şüphesiz ki postmodern toplumun bencil ve kuralsız tarzı etkili olmuştur. Hem geleneksel hem de modern toplumda çok çeşitli aile modelleriyle karşılaşma şansı düşüktür. Fakat postmodern dönemde boşanmalar artmış, nikâhsız birliktelikler, suni dölleme yoluyla oluşan tek ebeveynli aileler, farklı evlilikler sonucu ortaya çıkan üvey kardeşli aileler ortaya çıkmıştır. Bu farklı yapılarıdaki aileler artık toplum nezdinde de normalleşmeye başladığı bir dönem yaşanmaktadır (Demir, 2021, s. 782-783). Bu bakımdan toplumsal alanda yaşanan değişim ve dönüşümlerle beraber baba rollerinin de yeniden şekillendiği

anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Türk toplumsal yapısında idealize edilen baba rollerinin yer yer benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Türk toplumsal yapısında idealize edilen baba rollerini Bozok (2018, s. 31) gece geç saatlere kadar evin dışında olan, çalışan, görece özerk, çok istese bile genelde çocuklarına fazla yakınlaş(a)mayan, çocuklarının kişisel bakımından yeterince sorumlu olmayan, çocuklarıyla genelde evin dışında ilişkiler kuran, duygularını gizleyen, çocuklarıyla ve eşiyile ancak televizyon izlerken vakit geçiren, kimi zaman eşine ve çocuklarına sevgi göstermemekle birlikte şiddet kullanma ihtimali de olan, ev işleriyle pek ilgilenmeyen ama “ailenin reisi” ve “evinin direği” konumunda bir figür” şeklinde tanımlamaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de babalar her ne kadar çocukların bakımından kaçınan bir baba profili çizseler de çocuklarının eğitimi ve gelecekleri söz konusu olduğunda daha aktiftirler (Bozok, 2018, s. 40). Türkiye’de babanın çocuk bakımındaki rollerinin yanı sıra baba-çocuk arasındaki ilişkiye yaklaşıldığında, Türkiye’deki baba-çocuk ilişkisini tam olarak ortaya koyabilmek günümüz koşullarında ne yazık ki oldukça zor gözükmektedir. Çünkü baba ile ilgili yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Son dönemlerde “erkek olarak baba” ve “ebeveyn olarak baba” kavramlarının farklarını ele alan çalışmalar artış göstermiş olsa da hâlâ yeterli düzeyde değildir. Baba olma kavramı birçok toplumda, ailenin koruyucusu ve geçim sorumlusu olarak görülüp aile reisliği ile ilişkilendirilmektedir. Babalık yapmak ise erkeklerin ebeveynlik davranışlarının ifadesidir. Bu noktadan baktığımızda babalık hem baba olmayı hem de babalık yapmayı içeren iki yönlü bir süreçtir. Baba katılımı babanın eğitimi, mesleği, ekonomik durumu, cinsiyet rolüne ilişkin tutumu, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kendi çocukluğuyla ilgili birçok değişkenden etkilenmektedir. Tüm bu değişkenlere rağmen Türkiye’de de geçmiş yıllara göre baba katılımında yükselme söz konusudur fakat bebeğin ilk yıllarındaki sorumluluğu çoğu zaman olduğu gibi daha çok annededir (Tin ve Alptekin, 2022, s. 185-187).

Annenin bu rollerinin postmodern dönemde adeta sarsıldığı ve yukarıdaki bölümde de bahsedildiği gibi annenin gerek iş yaşamına katılması gerekse de postmodern dönemde aile kurumunun değişim ve dönüşüme uğramasıyla birlikte, çocuğun bakımından babaların da sorumluluk sahibi hissettiği ve Türk toplumsal ve kültürel yapısında idealize edilen baba rollerinin değişime uğradığı söylenebilir. Bu durum Türk sinemasına da konu olmuş ve özellikle 2000 ve sonrasındaki Türk sinemasında idealize edilen baba rollerinin temsil edilmesiyle birlikte, postmodern dönemde baba rollerine yönelik yeni inşa biçimlerinin de olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla Türk sinemasında babalık temsillerine genel bir şekilde yaklaşmak bu çalışmanın kuramsal alt yapısının oluşturulması açısından gerekli görülmektedir.

Türk sinemasında baba temsilleri

Geleneksel toplumdaki modern topluma geçişle birlikte, toplumsal kalıplar yeniden şekillenmektedir. Toplum ve kültürel yapıya ışık tutan sinema da bu değişimleri perdeye yansıtarak toplumsal gerçeklikleri izleyicilere sunmaktadır. Örneğin Türk sinemasının tarihsel sürecine yaklaşıldığında Türkiye’nin toplumsal yaşamındaki önemli olayların sinemada temsil edildiği açık bir şekilde görülmektedir (Boztepe, 2017, s. 156). Bu bakımdan sinema, her ne kadar bir eğlence aracı olarak lanse edilse de toplumsal yönü de göz ardı edilemeyecek kadar güçlü bir araçtır (Güçhan, 1991, s. 74). Sinemanın toplumsal ve kültürel bir yapıya ışık tutmasıyla birlikte sinema, toplumun en küçük ancak en önemli parçalarından birini oluşturan aile kurumuna yönelik birtakım temsillere de yer vermektedir. Anne, baba, çocuk ya da kardeş rolleriyle ilgili birçok temsillere yer veren ve tarihsel süreç içerisinde aile rolleriyle ilgili birtakım gerçekleri izleyicilere sunan sinemada baba temsilleri de değişen yapıya göre değişim ve dönüşüme uğramıştır.

Türk sineması her ne kadar Osmanlı döneminde başladığı bilinse de o dönemin şartları ve Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasi koşulların sonucunda çok fazla eser verememiştir. Bilinen ilk film 1905'te Selim Sırrı Tarcan'ın çekimiyle, Yıldız Camii'nin ikinci avlusunda gerçekleşmiş olduğu düşünülse de filme ilişkin bir belge mevcut olmadığı için ilk film olarak kabul edilmemektedir. Türk sinemasının başlangıç filmi olarak, Fuat Uzkınay'ın "Ayastefanos'taki Rus Abidesinin Yıkılışı" (1914) kabul edilmektedir (Önder ve Baydemir, 2005, s. 118). Fuat Uzkınay'ın bu filminden günümüze gelinceye kadar Türk sineması birçok eser vermiş ve bu eserlerinde sık sık baba temsillerine de yer vermiştir. Öte yandan Türk sinemasının dönemlerine göre baba temsilleri kimi zaman farklı biçimlerde ele alınmıştır. Bilindiği üzere Türk sinemasının dönemleri İlk Dönem (1914-1923), Tiyatrocular Dönemi (1923-1939), Geçiş Dönemi (1939-1950), Sinemacılar Dönemi (1950-1970), Genç/Yeni Sinema Dönemi (1970-1987) şeklindedir (Özön, 1985, s. 333). 1990'ın ikinci yarısından sonra günümüze kadar gelen süreçte Yeni Türk Sineması, kimi zaman son dönem Türk sineması olarak da adlandırılan 2000 sonrası Türk sineması dönemini de dâhil etmek mümkündür. Türk sinemasının bu dönemlerdeki baba temsillerine yönelik yaklaşım tarzının, değişen toplumsal ve kültürel yapıya göre yeniden inşa edildiği söylenebilir.

İlk dönem Türk sinemasında (1914- 1923) baba temsiline baktığımızda karşımıza 1917'deki "Pençe" filmi çıkmaktadır. Bu film aynı zamanda yarım kalmadan çekilebilen ilk öykülü filmidir. Filmde genç bir adamın şehvet düşkünü bir kadınla yaşadığı aşk anlatılmaktadır. Ayrıca filmde başka bir erkek karakterin, evli bir kadınla yaşadığı yasak aşk da işlenmiştir. Bu filmdeki babanın, evlilik dışı yaşadığı ilişki yüzünden karısını ve çocuğunu evden kovmuş bir karakteri temsil ettiği görülmektedir (Koçak, 2018, s.103).

Tiyatrocular döneminde (1923-1939) ise "Kız Kulesinde Facia (1923)" filminde Muhsin Ertuğrul, kuduz bir köpek tarafından ısırılan oğlunu kurtarmak için mücadele eden babaya yer vermektedir. 1934'de çekilen "Aysel Batakıllı Damın Kızı" filmi ise Ertuğrul'un en önemli filmi olarak kabul edilmektedir. Bu filmde hizmetçi bir kız ile evin oğlu arasındaki ilişki anlatılmaktadır. Filmde ilişki sonucu doğan çocuğu kabul etmeyen bir baba temsil edilmektedir. Filmdeki ikinci erkek karakterin durumu ise idealize edilen iyi bir eş ve iyi bir baba olarak temsil edilmektedir. (Özgür, 2017, s. 87-88).

Geçiş döneminde (1939- 1950) ise Turgut Demirağ'ın 1949'da çektiği "Ya İstiklal Ya Ölüm" filmindeki kahraman bir kız yetiştiren baba temsili dışındaki neredeyse tüm filmlerde, babalar büyük hatalarla ailelerinin dağılmasına yol açan karakterler olarak temsil edilmektedir. Genel olarak bu dönemdeki filmlerde babaların gerçek yerlerinin ailelerinin yanı sıra olduğunun vurgulandığı, aileden uzaklaşmış babaların ise hüsrana uğradıkları görülmektedir. Örneğin Muhsin Ertuğrul'un "Şehvet Kurbanı" filminde evlilik dışı bir ilişki yaşayan babanın, kadınlar tarafından servetinin harcanması konusu dramatik bir biçimde sunulurken; babanın kızının eğitimiyle yakından ilgilendiği; ancak başka kadınla birlikteliği ailenin dağılmasına yol açtığı görülmektedir. Yine Ertuğrul'un "Kıskanç" filmi de babalık temsili açısından oldukça önemlidir. Bu filmde karısının ölümünden sonra hizmetçisi ile evlenen bir babanın, yeni karısının kendisini kıskırtması sonucunda kızını evden atma süreci dramatik bir biçimde sunulmaktadır (Özgür, 2017, s. 87-89).

Sinemacılar dönemine (1950-1970) gelindiğindeyse tiyatrocuların etkinliği kırılmış ve Lütfi Ömer Akad, Metin Erksan, Atif Yılmaz, Memduh Ün gibi yönetmenlerin oluşturduğu bir sinema dili kurulmuştur. Bu dönemde halkın da sinemaya olan ilgisi yükselmiş, film sayısı ve sinema salonu sayıları ciddi oranda artmıştır (Gülçur, 2016, s. 228). Baba temsili açısından bu dönemi değerlendirdiğimizde ise, önceki dönemlerde olduğu gibi parçalanmış ailelerin sebebi olarak sunulan babaların yeniden inşa edildiği görülmektedir. Bu filmlerde babalar aile birliği için çeşitli fedakârlıklar yaparsalar da iktidarlarını

kaybetmekten kurtulamamaktadırlar. Bu dönemin filmlerinde çocuk bilgeliği de dikkat çekicidir. Fedakârlığın bir temsili olarak sunulan ve büyüklerin hatalarını toparlayan, anne babalarını kurtaran çocuklar filmlerde göze çarpmaktadır (Özgür, 2017, s. 90).

Genç veya yeni sinemacılar dönemi (1970-1987) ile birlikte artık toplumsal gerçekçi yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Sinema ülkenin içinde bulunduğu durumu ve sorunları açık ve gerçekçi bir üslupla hatta bazen belgesele kayan bir dille anlatmaktadır (Yüksel Akıncı, 2015, s. 7). Bu dönemin filmlerinde baba temsilleri ise çeşitlilik göstermiştir. Bazı filmlerde köyden kente göç eden ve burada yaşama tutunma mücadelesinde yıpranan, sonunda otoritesini de kaybeden baba temsili varken; bazı filmlerde sert, acımasız babalarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Dönemin romantik komedi filmlerindeyse çoğunlukla otorite kaynağı bir baba görülmektedir. Geleneklerine bağlı babalar zorluklarla mücadele etse de sonunda çözümü sağlamayı başarmaktadırlar. Aslında topluma ideal baba temsili sunan bu filmlerde babanın yokluğunda abi ya da komşu bu rolü üstlenmekte (Özgür, 2017, s. 99-108) ve hemen her zaman erkeklik rollerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu durum dönemin siyasal sorunlarıyla da alakalı olduğu düşünülmektedir (Abisel, 2005, s. 80). Örneğin Yılmaz Güney’in “Umut” filminde beş çocuğu olan ve ailesinin geçimini sağlamak zorunda olan Cabbar, faytonculuk yaparak ailesinin geçimini sağlamaktadır. Ancak faytonların yerini otomobillerin alması sonucunda Cabbar, neredeyse hiç para kazanamayacak bir duruma gelmiştir. Çaresizlik sonucunda Cabbar, define bulma umuduyla evden gider ve yaptığı kazıda herhangi bir şey bulamayınca çukurda gördüğü yılanı hazine sanarak akıl sağlığını yitirmeye başlar. Dolayısıyla bu filmde Cabbar, ekonomik sorunlarla mücadele eden; ancak ailenin geçimini sağlayamadığı için eril güç kaybına uğrayan bir babayı temsil etmektedir. Yılmaz Güney’in “Baba” filminde de Cemal, yaşadığı yoksulluğa çare bulmak amacıyla Almanya’ya gitmeyi istemekte; ancak dişleri eksik olduğu için gidememektedir. Dolayısıyla yoksulluk sürecinin belirginleşmeye başlamasıyla birlikte Cemal’in patronu, oğlunun işlediği cinayeti üzerine alması şartıyla onun ailesine bakacağına söz verir. Ancak Cemal’in hapishaneye girmesiyle birlikte Cemal’in karısına tecavüz edilir, kızı geneleve düşer, oğlu ise filmin sonunda babası olduğunu bilmeden Cemal’i öldürür. Dolayısıyla bu filmde, babanın yokluğu ailenin dağılmasına neden olur. Özetle genç sinemacılar döneminde farklı baba temsilleri beyaz perdeye yansımaktadır. Romantik komedilerde mücadeleciler, şefkatli, cefakâr ve sorunları çözen babalar varken, köyden kente göç filmlerinde iktidarını kaybeden babalar boy göstermektedir. Çocuklarını daha iyi bir gelecek sunabilmek için yurt dışına göçmek zorunda kalan babaların, babalık görevlerini yerine getiremeyişlerini yansıtan filmlerin yanında çileli hayatlarını çocuklarına adayan ama başarısız olan babaların sonsuz özverileri de bu dönemde sıklıkla temsil edilen önemli konuların başında gelmektedir (Özgür, 2017, s. 115).

1990’lı yıllara gelindiğinde Türk Sineması yeniden yapılanmaya girmiş, 1980’lerden gelen bazı sorunların devam ettiği bu dönemde bireysel konular yükselmiştir. Birey psikolojisine ve kadın sorunlarına yer veren film anlayışı sinemada devam etse de genç yönetmenlerin yeni bakış açıları Türk Sineması’nı yeniden şekillendirmiştir (Pösyeki, 2004, s. 7-8). Bu dönem sinemasında en önemli temalardan biri ise erkeklik krizinin varlığıdır. Kriz anlatılarında hegemonya bunalımı aktarılırken çoklu temsil stratejileri de oluşturulmaktadır. Öykülerin genellikle açık uçlu bırakıldığı bu anlatılarda kadınlar üzerinden bir çatı kurulmuş ve affedilmesi gereken, geleneğe karşı çıkan kadın tipi çizilmiş ve bu filmler genellikle aile kurumunu yücelterek son bulmuştur (Aydoğan, 2020). Bu duruma, Gülsün Karamustafa’nın “Benim Sinemalarım” eserinde ekonomik sıkıntılarla uğraşan bir babanın kurallarını hiçe sayan kızının fahişelik yapmaya başlaması ya da Orhan Oğuz’un “İki Başlı Dev” filminde oğlunu eğitmeye çalışan babanın mücadelesi örnek verilebilir. 1990’ların ikinci yarısında gösterime giren “Eşkıya” filmi de baba temsili için önemli mesajlar taşımaktadır. Filmin kahramanı eşkıyanın bir çocuğu yoktur ama tanıştığı bir gence babalık şefkatiyle yaklaşarak baba temsiline gerçekleştirmektedir.

Geleneksel babalık kalıplarında sunulan eşkiya karakteri, Cuma'yı ölmekten kurtaramasa da Cuma'nın intikamını alarak babalık görevini tamamlamaktadır. Genel bir anlatımla 1990'lı dönemlerdeki Türk sinemasında, dört farklı babalık temsilleri görülmektedir. İlki, ölüm ya da farklı sebeplerle çocuklarıyla birlikte olamayan babaların temsilidir. Bu filmlerde baba boşluğu yaşlı başka bir erkek karakter tarafından tamamlanmaktadır. İkincisi, babalar ve çocukları arasında çeşitli sıkıntılarının olduğu temsillerdir. Üçüncüsü, baba ve çocuk çatışmalarının babanın taviziyle tatlıya bağlanmasını anlatan ve dışında sert olsa da içinde şefkatli baba temsilidir. Son temsil ise babaların çocuklarıyla birlikte olabileme adına davranış tarzlarını değiştirdiği temsillerdir (Özgür, 2017, s. 124-125).

Son dönem Türk sineması olarak da adlandırılan 2000 ve sonrasındaki dönemlerde ise Türk filmleri daha üretken olmaya başlamış ve ödül sayılarında da bir artış söz konusu olmuştur (Bostan, 2013, s.7). Niceliksel açıdan atak yapan Türk sineması bu dönemlerde ülke içi gösterim rakamları, yabancı rakiplerini geride bırakarak hasılat rekorları kırmıştır. Teknik imkânların artması ve üretilen film sayısında da bir artışın yaşanmasıyla birlikte filmlerdeki konularda da çeşitlilik söz konusu olmuştur. Örneğin ırkçılık, mezhepçilik, eşcinsellik, cinsiyetçi ideoloji, öteki erkeklik, öteki ve ayrımcılık gibi konular 2000 ve sonrası Türk sinemasında sıklıkla temsil edilen konuların başında gelmiştir (İpek, 2016, s. 158-169). Bu temsil biçimlerinden biri de baba rollerinin yeniden inşa edilmesidir. Bu inşa biçimi post modern bir aile ile birlikte tamamlanmamış veya parçalanmış ailelerin sıklıkla gösterilmesi ve bu tür ailelerde doğan çocukların, baba tarafından büyütülmek zorunda kalınmasıdır. Bu bakımdan 2000 ve sonrası Türk sinemasında baba ve oğul ilişkisini ele alan filmlerde de bir değişim ve dönüşümün söz konusu olduğu söylenebilir. Örneğin "Babam ve Oğlum" (Çağan Irmak, 2005), "Hadi Be Oğlum" (Bora Egemen, 2018) gibi filmlerde, annenin ölümü ya da çocuğunu terk edişiyle birlikte, baba ile oğul arasındaki ilişkiye yer verilmektedir. Nuri Bilge Ceylan'ın 2008 yılında çektiği "Üç Maymun" filmlerinde fedakârlık yapan baba temsilleri sıklıkla görülürken; "Bir Zamanlar Anadolu'da" (2011) filminde ise bir çocuğun babasız olması sonucunda yaşadığı zorlu yaşama dikkat çekilmektedir. Nuri Bilge Ceylan'ın 2018 yılındaki "Ahlat Ağacı" filminde ise Sinan'ın kitabını bastırmak için çabaladığı ve bu süreçte ailesi, özellikle de babası İdris ile yaşadığı sorunlara yer verilmektedir. Dolayısıyla bu filmdeki baba temsilleri, çocuğunu koruyan bir baba olarak değil, daha çok ona zorluklar çıkaran bir baba olarak temsil edilmektedir. Semih Kaplanoğlu'nun 2005 yılındaki "Meleğin Düşüşü" filminde ise Melek bir otelin temizlik görevlisi olarak çalışmakta ve babasıyla birlikte yaşamaktadır. Ancak Melek, babası tarafından tacize uğradığından dolayı, evlenip evden kurtulmak istemektedir. Tüm çabalarına rağmen evlenemeyen ve babası tarafından uğradığı tacizlere dayanamayan Melek, babasını öldürmektedir. Bu filmde baba rollerinin değişime uğradığı ve çocuğa zarar veren gayriahlaki bir sürecin olduğu görülmektedir. Öte yandan 2000 ve sonrası Türk sinemasında psikolojik sorunlardan da kaynaklı olarak iktidarlığını yitirmiş baba temsillerine de yer verildiği söylenebilir. Örneğin "Yedinci Koğuştaki Mucize" (Mehmet Ada Öztekin, 2019) filminde Memo, akıl hastası olup idealize edilen baba rollerini yerine getirememektedir. Ancak 2000 sonrası Türk sinemasında çocuklarına zorluklar çıkaran ya da tam tersi bir biçimde çocuklarıyla iletişim kurmak için çabalayan ve çocukları için tüm fedakârlığı yapmaya hazır olan baba karakterlerinin sıklıkla temsil edildiği ileri sürülebilir.

Greimas'a özgü göstergebilimsel çözümleme

Algirdas Julien Greimas'a özgü göstergebilimde inceleme nesnesi göstergeler ya da bir kişinin ne olduğu değil; anlamın nasıl üretildiği ya da kişinin ne yaptığı üzerinde durulmaktadır (Parsa, 2012, s.8). Dolayısıyla Greimas, Saussure'ün yaklaşımının dışına çıkarak anlamın daha geniş bir perspektifle ele alınmasını sağlamıştır (Bağder, 1999, s. 142-145). Bu noktadan hareketle Greimas'a özgü eyleyensel modele değinmeden önce yapısalılık konusunda ilk adımları atan önemli isimlerden biri olan

Saussure’u hatırlamak gerekmektedir. Saussure’ün “Genel Dilbilim Dersleri” adlı kitabı içerisinde yapısalcı analizin ilk örneklerine yer verilmektedir. Yapısalcılık konusuna genel olarak yaklaşıldığında herhangi bir metnin yalnızca dış görünümü değil, yapının iç düzeylerinin de araştırıldığı görülmektedir (Aydın, 2017, s.93). Yapısalcı dilbilimde dildeki anlam, dil-dışı gerçeklerin etkisiyle değil, dilsel öğelerin kurduğu ilişki sonucunda meydana gelmektedir. Diğer bir anlatımla dilin ürettiği anlam, dilsel öğelerin karşıtlığı veya farkı sayesinde ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede yapısalcılık, ikili karşıtlığa dayanan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Sözen, 1999, s. 44). İkili karşıtlıklar üzerine odaklanan yapısalcılık ilk olarak Saussure tarafından dilbilimde kullanılsa da Greimas, Saussure’dan esinlenerek yapısalcılığı göstergebilimde geliştirmiştir (Baloğlu, 2013, s. 60).

Greimas, sadece Saussure’den değil Rus dilbilimci Vladimir Propp’tan da esinlenmiştir. Propp, yüzlerce halk masalını çözümlyerek ortak yapılar ortaya çıkarmıştır. Böylece Propp, anlatı yapısını hazırlık, karışıklık, gidiş, dövüş, dönüş ve tekrar tanınma olmak üzere altı aşamaya bölmüş ve bu altı başlığın altına yerleşen otuz bir işlev tespit etmiştir (Parsa, 2012, s.21-23). Propp’un (1985, s.35-70) tüm masalarda saptadığı bu işlevlere genel olarak bakıldığında: uzaklaşma, yasaklama, yasağı çiğneme, saldırganın kurbanını soruşturması, bilgi toplaması, onu aldatması, doğru gerçek kimliğinin ortaya çıkması şeklinde yapılar bulunmaktadır. Böylece anlatı sonunda kahraman yeni bir görünüm kazanırken düzmece kahraman ya da saldırgan cezalandırılmaktadır. En sonunda ise kahramanın evlenip tahta çıkması şeklinde benzer ortak yapılar söz konusu olmaktadır. Bu doğrultuda Greimas, Propp’un çalışmasından esinlenerek oluşturduğu eyleyensel modelinde anlatının gerçekleşme biçimini incelemiştir. Greimas, Propp’un yarattığı kategorileri tamamıyla terk etmeden daha genel kategorilere ulaşmıştır (Greimas vd.,1989, s. 543). Greimas’ın, Propp’tan esinlenerek geliştirdiği eyleyenler modeli anlatı çözümlenmeleri, metindeki anlamının nasıl oluştuğu ve anlamın ortaya çıkarılması amacıyla metnin yüzeyinden derin düzeyine doğru nasıl bir yol izlendiği üzerine odaklanmaktadır (Parsa, 2012, s. 7). Bu süreçte göstergebilimin nesnesi; müzik, moda, resim ve sinema gibi doğal dilin dışındaki dil dizgelerini de kapsamaktadır. Bu çerçevede sinemanın da dil dışı göstergelerden oluşan bir tür iletişim dizgesi olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü sinemanın kendine özgü dil yetisi anlamları vardır (Bağder, 1999, s. 142-145) ve sinemadaki müzik, renk, aydınlatma, ışık, diyaloglar ve karakterler gibi birtakım unsurlar bir araya gelerek bir anlatı oluşturulmaktadır (Arğın, 2020: 278-280). Bu bakımdan sinemada görünen her şeyin bir anlamı vardır ve en küçük birim olan her sahne ya da her çekim, doğal dildeki bir söz zincirine karşılık gelmektedir. Bununla beraber sinematografik gösterenlerin günlük yaşamda kullanılan dilde olduğu gibi tek ve değişmez bir anlamı bulunmamaktadır (Bağder, 1999, s. 142-145) ve filmlerin de Greimas’a özgü göstergebilimsel yöntemle incelenmesi mümkündür.

Genel bir anlatımla Greimas, Saussure’cü yaklaşımın dışına çıkarak anlamın daha geniş bir perspektifle ele alınmasını sağlamıştır. Greimas’ın ortaya attığı göstergebilim modelinde bütüncüde derin yapıdan yüzeysel yapıya doğru, belirli bütünlükte aktarılan göstergelerin ve aralarındaki ilişkilerin incelenerek anlamın oluşumun ortaya çıkarılmasıdır. Bu bakımdan göstergebilimsel çözümlenme var olan yapıyı ortaya çıkarma, yeniden kurma veya bozmadır (Sığırcı, 2017, s.61). Dolayısıyla göstergebilimsel çözümlenme şu üç yolu izlemektedir. Bunlar: 1- söylemin çözümlenmesi, 2-anlatının çözümlenmesi, 3- temel yapının çözümlenmesidir (Rifat, 2007, s. 46; Parsa ve Olgundeniz, 2014, s. 104).

Söylem çözümlenmesi:

Greimas’a özgü söylem çözümlenmesi anlatının en yüzeysel yapısıdır ve bu düzeyde derinlemesine analize yer verilmeyerek kişiler/karakter/oyuncu, uzam ve zaman incelenmektedir (Sığırcı, 2017, s. 62). Bu bakımdan söylemsel düzey bir metnin okunduğunda kişi, zaman ve uzam bağlamında ilk görülen ve ilk

okunuşta fark edilen yüzeysel anlamlardır (Çomak, İşeri ve Aslan Karakul, 2020, s.5). Benzer bir biçimde sinemada da söylem çözümlemesinin, bir filmde görülen ilk anlamların karakter, zaman, mekân ve olay örgüsü bağlamında ele alınması mümkündür. Çünkü Greimas'a özgü göstergebilimsel çözümlemedeki söylem çözümlemesinin anlatının en yüzeysel yapısıyla ilgilendiği ve filmdeki karakterlerin, zamanın ve mekânın nasıl kullanıldığının yüzeysel bir biçimde görünümünün çözümlemesiyle ortaya çıkarılacağı söylenebilir.

Anlatı çözümlemesi:

Anlatı çözümlemesi yüzeysel yapıda yer almasına rağmen derin yapıya en yakın olan aşamadır (Çomak vd., 2020: 5). Anlatı durumu, başlangıç durumunu sonuca ulaştıran temel dönüşümün gerçekleştiği aşamadır ve dört temel evreden oluşmaktadır. Bunlar: eyletim, edinim, edim, yaptırım şeklindedir (Rifat, 2007: 41). Greimas tarafından geliştirilen anlatı izlencesinin dört aşamasının aşağıdaki şekilde açıklanması mümkündür (Rifat, 2007, s. 96-97; Parsa ve Olgundeniz, 2014, s.106).

1.Evre: Eyletim (Gönderme): Gönderen ve özne arasındaki ilişkidir. Bu evre olayların başladığı evreyi ifade etmektedir. Bu aşamada özne, eyleme yönlendirilmekte ve burada gönderen, özneyi bir şeye inandırmakta veya ikna etmektedir. Kahraman bazen bu eyleme kendi isteğiyle bazen de gönderenin zorlamasıyla razı olmaktadır.

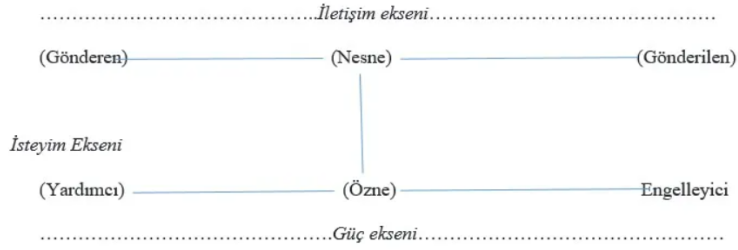
2.Evre: Edinç (Yeterlilik, Güçlenme): Bu evrede özne gerekli becerileri ve yetenekleri edinmeye çalışmaktadır ve bu evrede gönderenin işlevi sona ererek kahramanın sınavları başlamıştır. Bu evrede özne (kahraman), yetenekleri elde etmek için çaba gösterirken kimi zaman yardım görebilmekte kimi zaman ise engellenmektedir.

3. Evre: Edim (Gösterme): Bu evrede özne, anlatının asıl konusunu gerçekleştirmekte ve sonuca yaklaşmaktadır. Özne kipsel değerlerle donanınca amacı gerçekleştirme açısından herhangi bir engeli kalmamakta ve eyleme geçerek aradığı nesneye ulaşmaktadır. Bu evre anlatıdaki olay örgüsünün de ilerlemesini sağlayan gelişmelerdir. Edim aşaması yapma eyleminin olduğu aşamadır. Özne bu aşamada eylemiyle bütünleşerek gerçekleştirici özne biçimini almaktadır. Gerçekleştirici özne, bütün çabasını eylemine odaklanarak sağlamaktadır. Çünkü bu aşama öznenin nesnesiyle karşılaşacağı aşamadır (Güneş, 2014, s. 10).

4. Evre: Yaptırım (Onaylama): Eyletim aşamasında güdülendirici olan gönderen yaptırım aşamasında ise yargılayıcı, yorumlayıcı ve değerlendirici bir şekilde öznenin karşısına çıkmaktadır. Gönderen yaptırım aşamasında bir değerlendirmede bulunarak eylemin sonucuna göre özneye olumlu veya olumsuz bir dönüt (geri bildirim) sağlamaktadır. Dolayısıyla bu evrede ödül ya da ceza biçimi söz konusu olmaktadır. Gönderen başka bir kişi ya da güç olabileceği gibi öznenin kendisi de olabilmektedir (Güneş, 2014, s. 10).

Anlatı izlencesinin bu dört temel aşamasının yanı sıra Greimas'a göre her metinde anlatıyı oluşturan "Özne-Nesne-Gönderen-Gönderilen-Yardımcı-Engelleyici" şeklinde altı eyleyen de bulunmaktadır. Bunlardan ilk dördü yani özne, nesne, gönderen ve gönderilen birçok anlatıda yer almaktadır. Ancak yardımcı ve engelleyicinin ise her anlatıda bulunması zorunlu değildir ve dolayısıyla bu eyleyenler bazı anlatılarda yer almamaktadır (Parsa, 2012, s.7-8). Anlatıdaki en önemli eyleyenlerden biri olan özneye bakıldığında özne, eylemlere katılan kişidir ve bu kişi eylemin başkahramanıdır. Ayrıca özne, nesneyi elde etmek amacıyla eyleme geçtiğinden dolayı, anlatı içinde en ayrıntılı olarak tanıyabildiğimiz

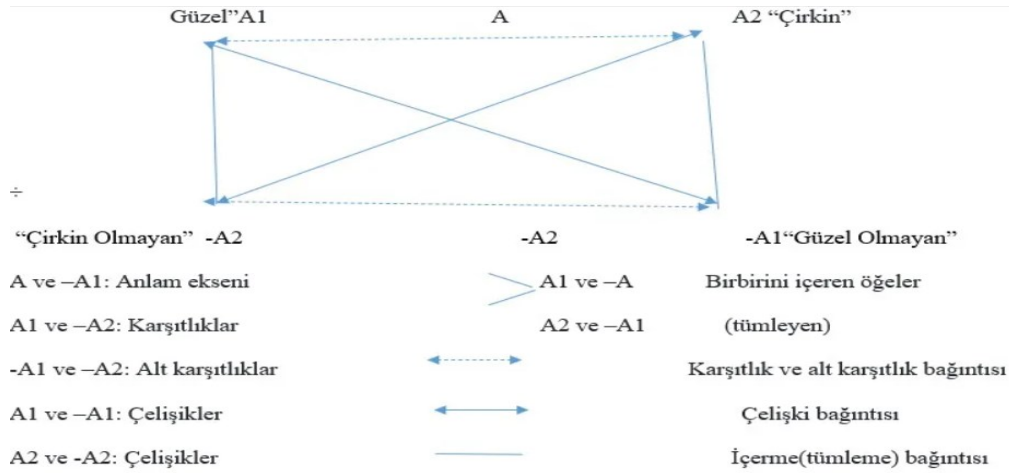
eyleyendir ve onun serüveni ve dönüşümleri anlatının temel yapısını oluşturmaktadır. Nesne ise kahramanın anlatı boyunca kendisinde eksik hissettiği ve ulaşmaya çalıştığı bir şeydir/kimsedir. Dolayısıyla nesne, kahramanın elde etmeye çalıştığı soyut veya somut şey veya kimsedir. Bu bakımdan nesnesi olmayan özne, öznesi olmayan nesnenin düşünülmesi mümkün değildir. Gönderici ise özneyi eksik olan şeyi aramakla görevlendirmektedir. Gönderen, öznenin nesne ile ilgili herhangi bir eylemi yapmasını istemektedir. Kahramana göre daha güçlü olan gönderen ahlâk, aşk ve merak gibi soyut bir kavram; ilâç, sandık, telefon, anahtar, ev veya kitap gibi somut bir nesne ya da eş, anne, baba, sevgili ve kral gibi bir insan olabilmektedir. Gönderici, özneyi sonunda ya ödüllendirmekte ya da cezalandırmaktadır. Gönderilen ise bu eylemden yarar sağlamaktadır. Özneye yardım eden ve destek sağlayan eyleyen ise yardımcıdır. Engelleyici eyleyen ise yardımcının aksine özneye zorluk çıkaran ya da aşılması zor engelleyici bir eyleyen (savaş, depresyon, dağ vb.) olarak yer edinmektedir. Anlatılarda bazen yardımcı ve engelleyici şeklindeki bu iki de söz konusuysa, bazı anlatılarda ise sadece biri olabilmekte (Güneş, 2014, s. 15-16; Medin, 2019, s. 155-156; Parsa, 2012, s.8) ya da ikisi de yer almamaktadır.



Şekil 1: Greimas'ın Geliştirdiği Eyleyenler Şeması (Gönül, 2021)

Temel yapı çözümlemesi:

Temel yapı diğer adıyla mantıksal ya da anlamsal yapı çözümlemesi, anlatının derin bir şekilde ele alınmasıyla birlikte anlatıda açıkça görünen veya görünmeyen anlamları ortaya çıkarmaktadır (Sığırcı, 2017, s. 67). Temel yapı çözümlemesi, anlatının en soyut ve en derin düzeyinin açığa çıkarılmasına olanak tanınması bakımından oldukça önemlidir. Bu evrede ortaya çıkarılan ikili karşıtıklarda üzerinde durulan konu neyin olduğu ile değil; neyin olmadığıdır ve bu doğrultuda gizlenen mesajların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Parsa ve Olgundeniz, 2014, s.107). İki zıt unsur ya da şey arasındaki ilişkilerin mantıksal bir biçimde birbirleriyle çeliştiğini ya da içerdiğini gösteren bu evrede mantıksal dönüşümü göstermek amacıyla göstergebilimsel dörtgenden yararlanılmaktadır (Akerson, 2016, s. 140).



Şekil 2: Göstergibilimsel Dörtgen (Gönül, 2021)

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri içerisinde durum çalışması modeliyle desenlenmiştir. Durum çalışması: gözlemler, mülakatlar, dokümanlar, raporlar ve görsel-işitsel materyaller gibi unsurlar aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgilerin toplandığı nitel bir yaklaşımdır. Bir durumun veya ortamın detaylı bir biçimde betimlemesi olarak değerlendirilen durum çalışmasında: programlar, olaylar, süreçler, faaliyetler, bireyler veya birkaç kişi gibi bir veya daha fazla durum gerekmektedir. Yani durum çalışmalarında, çözümleme birimi birden fazla ya da tek bir durum olmaktadır (Creswell, 2013, s. 97-199). Bu bakımdan çözümlenen durumların sınırlı bir sayıda olması, çözümlemenin daha derinlemesine yapılmasına ve gizlenen derin anlamların ortaya çıkarılmasına da olanak sağladığı söylenebilir. Dolayısıyla çalışma kümesinde belirlenen tek bir filmin detaylı bir biçimde çözümlenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma kümesi

Bu çalışmadaki kuramsal kısımda da bahsedildiği üzere 2000 ve sonrası Türk sinemasında post modern aile temsillerine sıklıkla yer verilmiş ve baba temsilleri yeniden inşa edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma 2000 ve sonrasında gösterime giren Türk filmlerini kapsamaktadır. Böylece Türk sinemasında babalığın nasıl temsil edildiği ve film bağlamında baba rollerinin nasıl yeniden ürettiğini belirlemek amacıyla hareket eden bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen "Hadi Be Oğlum" filmi incelenmiştir. Zira bu filmde gayrimeşru ilişki sonucunda doğan bir bebeğin bakımıyla babasının ilgilenmesi ve annelik rollerinin söz konusu olmaması ve aynı zamanda çocuğun normal bir şekilde iletişim kuramaması bakımından baba temsillerinin yeniden inşa edildiği söylenebilir. Çünkü filmde Türk toplumsal ve kültürel yapısında idealize edilen anne ve baba rollerinin dışına çıktığı ve özellikle hastalığından dolayı sağlıklı iletişim kuramayan bir çocuk ve baba ilişkisine geniş yer verildiği, annelik rollerinin ise neredeyse hiç görülmediği bilinmektedir. Dolayısıyla son dönem Türk sineması içerisinde yer alan "Hadi Be Oğlum" filmi ölçüt örnekleme yöntemiyle ele alınarak incelenmiştir. Çalışmanın ölçütleri ise şu şekildedir:

- 2000 ve sonrasında yapılan Türk filmleri arasında yer alması
- 2000 ve sonraki dönemde en çok izleyiciye ulaşan filmler arasından ilk on beş sıralamasında yer alması
- Baba ile oğul ilişkisine dair sahnelerin anneyle olan ilişkiden daha fazla olması
- Çocuğun normal bir şekilde iletişim kuramadığı için babanın mücadele etmesi

Bu araştırma ölçütlerine en uygun olan filmin “Hadi Be Oğlum” adlı film olduğu söylenebilir.

Verilerin toplanması ve analizi

Durum çalışması modelinden hareket eden bu çalışmadaki veriler, çalışma kümesinde belirlenen “Hadi Be Oğlum” filminden toplanmıştır. Durum çalışmasında genellikle veri toplama teknikleri gözlem, mülakat, doküman analizi veya görsel işitsel materyaller gibi araçlardır (Creswell, 2013, s. 98-100). Bu çalışmada ise veriler görsel işitsel materyal olan filmden toplanmıştır. Kimi zaman filmler, tıpkı bir doküman gibi kabul edilmekte ve doküman analizi olarak değerlendirilmektedir. Film çerçevesinde gerek görsel işitsel materyaller gerekse de doküman analizi olarak değerlendirilen veri toplama araçlarının araştırmacının bizzat üretmediği veya müdahale edemediği unsurlara dayandığı söylenebilir. Dolayısıyla doğal bir kayıt ya da belge işlevi de gören “Hadi Be Oğlum” filminden hareketle veriler Greimas’a özgü göstergebilim yöntemiyle çözümlenmiştir. Çözümleme kapsamında ise ilk olarak söylem çözümlemesine yer verilmiştir. Bu doğrultuda zaman, mekân ve olay örgüsü üzerinde durularak anlatının en yüzeysel yapısı ele alınmıştır. İkinci olarak da anlatı çözümlemesine yer verilmiştir. Bu bölümde eylem, edinç, edinim ve yaptırım şeklinde dört evre ele alınmış ve dizimsel çözümleme açığa çıkarılmıştır. Daha derin anlamların açığa çıkarılması amacıyla en son aşamada ise temel yapı çözümlemesine yer verilerek filmdeki en çok vurgulanan temel karşıtlıklar sunulmuştur.

Bulgular ve yorumlar

Filmin künyesi

Yönetmen: Bora Egemen

Senarist: Fırat Parlak

Besteci: Fahir Atakoğlu

Yapımcı: Fırat Parlak ve Koray Şahin

Oyuncular: Kıvanç Tatlıtuğ, Alihan Türkdemir, Sezai Aydın, Cem Zeynel Kılıç, Büşra Develi, Yücel Erten, Feridun Düzağaç ve Yıldız Kültür

Filmin konusu

Filmin başrol oyuncusu olan Ali (Kıvanç Tatlıtuğ) karakteri, babasıyla birlikte balıkçılık yaparak geçinen biridir. Ali, babası ve Efe (Ali'nin oğlu) balıkçılık yaptıkları tekneyi ev olarak da kullanmakta, yani orada ikamet etmektedirler. Efe ise gayrimeşru bir çocuktur ve Efe'nin annesi Leyla, kendi sorunlarıyla uğraşırken oğlu Efe ile ilgilenmeyi ihmal etmektedir. Dolayısıyla Efe annesinin ilgi ve şefkatinden uzak

büyümektedir. Bunun tam tersine, Ali ise kendisini oğlu Efe'ye adamıştır. Efe'nin ise iletişim problemleri bulunmaktadır ve çoğu zaman Efe olaylara herhangi bir tepki verememektedir. Bu nedenle Ali, Efe'nin onu anlayıp anlamadığını öğrenmek için sürekli iletişim kurma mücadelesi vermekte ve çoğu zaman bu mücadelelerinin sonuçsuz kalmasıyla zaman zaman kendini güçsüz ve yalnız hissetmektedir. Ali'nin Efe'ye yönelik çabaları filmin sonunda ise kısmen başarıya ulaşmıştır. Çünkü Efe, neredeyse hiçbir şekilde kimseyle iletişim kurmazken filmin sonuna doğru babasının yüzüne bakmış ve topluluğun önünde piyano çalarak kendine göre büyük bir başarı elde etmiştir.

Filmin söylem çözümlemesi

Filmdeki olay örgüsü ağırlıklı olarak baştan sona doğru ilerlemektedir. Filmin ilk sekanslarında Ali'nin teknede babasıyla yaşadığı ve balıkçılıkla hayatını idame ettiği görülmektedir. Bu ilk sekansların birinde Ali ile Leyla'nın birlikteliğinden doğan bebek annesi tarafından terk edilerek babası Ali'ye verilmektedir. Dolayısıyla Ali, filmin geri kalanında oğlu Efe'yi büyütme zorunda kalmaktadır. Böylece Ali'nin oğlunu yetiştirmek için verdiği mücadele kronolojik bir biçimde sunulmakta ve sahneler arasındaki zamansal geçişler kesmeyle sağlanmaktadır. Söylemsel düzeyde filmdeki en önemli kahramanların eylemleri ve rolleri ise aşağıdaki şekildedir.

Tablo 1: Filmin Kahramanları ve Rollerini

Kahraman	Rolleri
Ali	Ali, babasıyla birlikte teknede yaşamakta ve geçimini balıkçılık yaparak sağlamaktadır. Leyla ile yaşadığı tek seferlik ilişki sonucunda doğan oğluna tek başına bakan Ali, onun tüm ihtiyaçlarını gidermeye çalışmakta, oğlunun iletişim kurması için tüm imkânları zorlamaktadır. Dolayısıyla Ali duygusal, kırılabilir, hırslı ve umutlu bir baba rolünü temsil etmektedir.
Efe	Efe, daha bebekken annesi tarafından terk edilmiş ve babasıyla teknede yaşamak zorunda kalmıştır. Efe'nin içe kapanık, göz teması kurmaktan kaçınan, piyano çalmaktan başka neredeyse hiçbir şey yapamayan ve günlük yaşamında birtakım sorunlarla karşılaşan yedi yaşında hasta bir çocuğu temsil etmektedir.
Haşmet	Yaşlı bir karakteri temsil eden Haşmet, oğlu Ali'yi tek başına büyütüştür ve oğlu Ali de baba olduktan sonra ise teknede oğlu ve torunuyla yaşamıştır. Haşmet genel olarak, elinden bir şey gelmeyen, kırılabilir, üzgün, ekonomik sıkıntılar çeken birisidir. Ali'yi tek başına zorluklarla büyütme zorunda kalan bir babayı temsil etmektedir. Bu nedenle eril güç kaybına uğradığı da söylenebilir.
Leyla	Leyla, evlilik dışı bir ilişki sonucunda hamile kalmış ve bu gayrimeşru ilişki sonucunda Efe'yi doğurmuştur. Ancak Leyla, çeşitli sorunlarından dolayı çocuğun bakımıyla neredeyse hiç ilgilenememiştir. Dolayısıyla Leyla, Türk toplumsal ve kültürel yapısında idealize edilen kadın rollerinin kısmen dışına çıkarak postmodern dönemde değişim ve dönüşüme uğrayan kadın rolleriyle temsil edilmektedir.

Film içerisindeki zamansal süreci ise en genel biçimiyle gece ve gündüz olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bununla birlikte filmde kullanılan zaman, gerçek zamana uyumlu bir biçimdedir. Olaylardaki çekim süresi ise ortalama 4-6 saniye arasındadır. Uzun süreli çekimlere ise oldukça az yer verilmektedir. Bununla beraber Ali'nin evinin olmaması, babası ve oğluyla teknede yaşamaları birlikte Türk toplumsal ve kültürel yapıya hâkim olan aile ideolojisinin söz konusu olmadığı görülmektedir. Çünkü Ali ile Leyla gayrimeşru bir ilişki yaşamış ve bunun sonucunda doğan Efe'ye Ali baba rollerini en iyi biçimde sergilemek için çaba göstermiştir. Filmin ana uzamı ise Antalya'nın Kaş ilçesidir ve film genellikle bu mekânda geçmektedir. Müzik evi, tekne ve sokaklar ise filmin alt uzamlarıdır.

Filmin anlatı çözümlemesi

1. Evre: Eyletim (Gönderme)

Olayların başlangıç evresini ifade eden eyletim aşamasında özne kendisini bekleyen eyleme yönlendirilmektedir (Aydın, 2017: 95). Bu başlangıç evresi, Ali ile Leyla'nın karanlık bir akşamda birlikte olmasıyla başlamaktadır. Bu birliktelik sonucunda Leyla hamile kalmakta ve oğlunu büyütmesi için Ali'ye bırakmaktadır. Dolayısıyla filmin eyletim evresi, bir akşam vaktinde denizin karanlık suları, yanan bir ateş, alkol şişeleri gibi nesnelerin duygusal bir müzik eşliğinde gösterilmesiyle başlamaktadır. Ali'nin sigara içerek dalgın dalgın düşündüğü bu evrenin diğer sahnesinde ise bir bebeğin (Efe) ağlama sesi duyulmaktadır. Ali, bebek sesinin nereden geldiğini anlamak için apar topar bir şekilde hızlıca tekneye gider. Ali, ağlayan bebeği kendi babasının elinden alarak ilgilenmeye başlar. Bebek (Efe), babası Ali'nin kucagındayken, bebeğin ağlama sesi kesilir ve uyur. “Hadi Be Oğlum” filminin eyletim aşamasının bu şekilde başlaması Ali'nin bir erkek olarak çocuğa bakmak zorunda olduğu ve normal bir aile ilişkisinin olmaması bakımından Türk toplumsal-kültürel yapısına uyumlu bir aile yapısının söz konusu olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte eyletim aşamasında Ali'nin hayatını çocuğuna adayan bir baba olacağı mesajları da anlaşılmaktadır. Ancak Ali'nin annesi olmadan normal bir ev ortamı olmadan bir çocuğu nasıl büyütebileceği hikâyesi sonraki aşamalarda çözümlenmektedir.



Görsel 1: Ali, bebeği (Efe'yi) kucaklamakta ve durumla nasıl başa çıkacaklarına dair babasıyla düşünmektedir.

2. Evre: Edinç (Yeterlilik ve Güçlenme)

Bu evrede Ali'nin (kahramanın) sınavları başlamaktadır. Zira bu evrede Ali, normal bir şekilde iletişim kuramayan oğlu Efe ile iletişim kurabilme yollarını denemektedir. Çünkü yedi yaşındaki Efe, babası dâhil hiç kimseyle hiçbir şekilde konuşamamakta ve hatta kimsenin yüzüne dahi bakamamaktadır. Bununla birlikte Efe, ani seslere karşı krizlere girmekte ve şiddetli tepkiler göstermektedir. Dolayısıyla normal bir şekilde yaşamını sürdüremeyen Efe'ye bakmakla yükümlü olan Ali, Efe'nin annesi olmadan çocuğunu büyütme için zorlu mücadele vermekte ve Efe için gerekli her türlü imkânı sağlamaya çalışmaktadır. Ancak Ali, kimi zaman pes etme noktasına gelerek babası Haşmet ile yaptığı bir konuşmada öfkeli bir şekilde kendisinin oğluna yetemediğini ve Efe'ye annesinin gelip bakması gerektiğini söylemektedir. Ancak Haşmet, Ali'ye kendisini nasıl tek başına büyüttüyse o da o şekilde oğlunu büyütmesi gerektiğini belirtmektedir. Ali'nin zorlu hayata karşı sınavlarının başladığı bu evrede kimi zaman yardım görmekte kimi zamansa engellenmeye çalışılmaktadır. Örneğin Ali'nin babası, esnaf vs. Efe konusunda Ali'ye yardımcı olmaya çalışırken, tekneye gelen müşterilerin bebek ağlamasından rahatsız olması, Efe'nin hiçbir şekilde konuşmalara tepki göstermemesi müşteriler tarafından eleştirilmektedir. Dolayısıyla bu evrede hem Ali hem de Efe, kim zaman destek görürken kimi zaman da dışlanmakta ve eleştirilmektedir. Bu bakımdan edinç evresinde oğlu Efe'nin normal bir şekilde iletişim kuramaması ve kimi zaman başkaları tarafından dışlanması bakımından Ali'nin sınavları başlamıştır.



Görsel 2: Efe diğer çocuklar tarafından dışlanmaktadır.

3. Evre: Edinim (Gösterme)

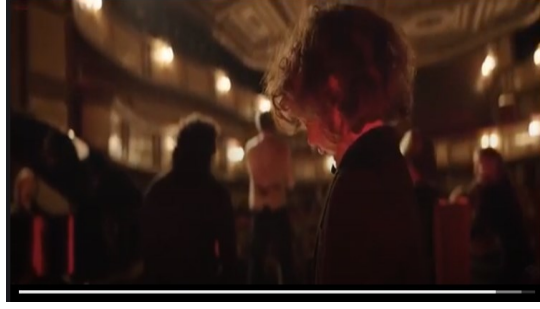
Anlatının asıl konusunun gerçekleştiği bu evrede ise Efe'nin yetenekleri keşfedilmeye başlanılmaktadır. Efe, neredeyse tüm iletişimsel faaliyetlere karşı tepkisizdir; ancak Ali'nin bir gün tableten açtığı bir video Efe'nin hayatının dönüm noktası olur. Zira tavşanların piyano çaldığını gösteren bir videoyu Efe'nin defalarca izlemesi ve az da olsa tepki vermeye başlaması Ali ve Efe'nin başarı yolunda atım attığının sinyallerini göstermektedir. Çünkü Ali, Efe'nin herhangi bir şeye tepki verdiğini anlar anlamaz heyecanlı bir şekilde elindeki kalemi alıp kâğıda piyano tuşuna basar gibi vurarak birçok kez bunu tekrarlamaktadır. Ancak Ali henüz Efe'nin piyano yeteneğinin farkında değildir. Efe bir gün babasından ayrılarak Feridun Düzağaç'ın piyano çaldığı bir mekâna gider. Bu süreçte Feridun Düzağaç, Efe'nin piyanoyu sevdiğini fark edince Ali'ye ertesi gün Efe'yi yanına getirmesini ister. Ali ise heyecanlanır ve oğlu Efe'ye oyuncak bir piyano alır ve Efe her ne kadar birçok nesneye karşı tepkisiz olsa da bu oyuncağa karşı tepki göstererek piyano çalmaya başlar.



Görsel 3: Efe'nin piyanoya ilgisi olduğunu anlayan Ali, oğluna oyuncak bir piyano almaktadır.

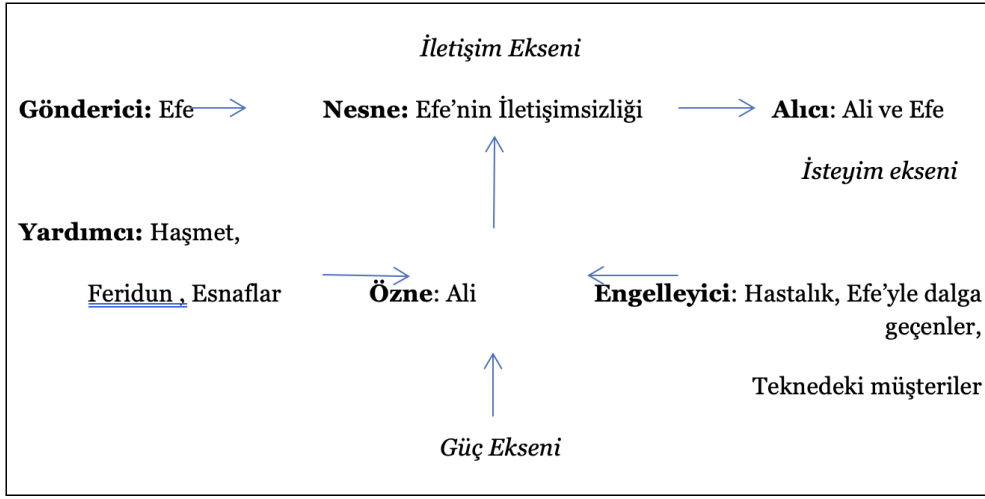
4. Evre: Yaptırım (Onaylama)

Ödül ya da ceza alınmasının söz konusu olduğu bu evrede Ali, oğlu Efe'nin piyanodaki başarısıyla gururlanmaktadır. Efe için oldukça mutlu olan Ali, oğlunun başarısının yanı sıra kendi yüzüne de ilk kez bakmasıyla heyecanlanmıştır. Zira hemen hemen her şeye karşı tepkisiz olan Efe, kalabalık önünde piyano yeteneğini sergilerken, babasıyla ilk kez yüz yüze gelerek de bir iletişim kurmuştur. Dolayısıyla yaptırım evresinde Efe'nin, kısmen iletişim kurması ve piyano çalarak başarılı bir performans göstermesiyle birlikte Ali'nin tüm çabalarının başarılı bir sonuca ulaştığının söylenmesi mümkündür.



Görsel 4: Efe bir topluluğun önünde piyano çalmaktadır.

Ali ve oğlu Efe ekseninde filmdeki en önemli anlamsal yapıya yönelik eyleysel örnekçeyi aşağıdaki şekilde ele almak mümkündür:



Şekil 3: Filmdeki Eyleysel Örnekçe

Özne: Eylemi yapar, filmdeki özne Ali'dir.

Nesne: Eylemin konusudur. Filmdeki ana eylemlerin konusu Ali'nin, oğlunun tepki verebilmesi konusundaki tüm çabalarıdır.

Gönderici (Gönderen): Eylemi belirlemektedir. Filmdeki gönderici Efe'nin normal bir iletişim kuramamasıdır.

Alıcı (Gönderilen): Kendisi için eylemin gerçekleştiği kişidir.

Yardımcı: Eyleme yardım etmektedirler. Filmde Ali ve Efe'ye yardımcı olanlar Haşmet, Feridun, esnaflardır.

Engelleyici: Eylemi engelleyen şey ya da kişilerdir. Filmde Efe'nin hastalığı, Ali'nin tek başına oğlunu büyütme zorunda kalması, çocukların Efe ile dalga geçmesi ve tekneye gelen müşterilerin Efe'den rahatsız olması filmdeki en önemli engelleyicilerden bazılarıdır.

Genel olarak Efe'nin konuşamaması ve herhangi bir şekilde kimseye tepki verememesi gönderici unsurunu oluşturmaktadır. Ali'nin hedefi de oğlunun kendisiyle iletişim kurmasını (örneğin, sadece yüzüne bakması) sağlamaktır. Bu amaçla filmde Ali, oğlunun iletişimsel bir tepki vermesi için çabalamaktadır. Ancak engelleyici bir öge olan hastalık her iki taraf için de zorlu bir süreçtir. Genel bir anlatımla iletişim eksenindeki gönderici ve alıcı, yani Ali ve Efe arasındaki ilişki durumu, çeşitli şekillerde ele alınmakla beraber bu durum özellikle Efe'nin rahatsızlığından dolayı normal bir şekilde iletişim kurulamaması etrafında birleşmektedir. Güç eksenindeki yardımcı ve engelleyiciler ise Ali ile Efe arasındaki iletişim biçimlerine kimi zaman katkı sunarken; kimi zaman ise onlara zorluklar çıkarmaktadır. Örneğin Efe'nin piyano çalmayı öğrenmesi ve küçük de olsa bir tepki vermesine katkı sunan Feridun, güç ekseninde yer alarak Ali ile Efe arasındaki iletişim sürecinin gerçekleşmesine katkı sunan en önemli yardımcı eyleyenlerden biridir. Güç ekseninde diğer bir yardımcı eyleyen olan Ali'nin babası Haşmet de, Ali ve Efe'ye gerek sözleriyle gerekse eylemleriyle destek olmaktadır. Güç eksenindeki engelleyici durumlarından en önemlisi ise Efe'nin hastalığıdır. Bu engel Efe'yi diğer çocuklardan ayırt etmekte ve en basit iletişimsel rollerden bile mahrum bırakmaktadır.

Temel Yapı Çözümlemesi

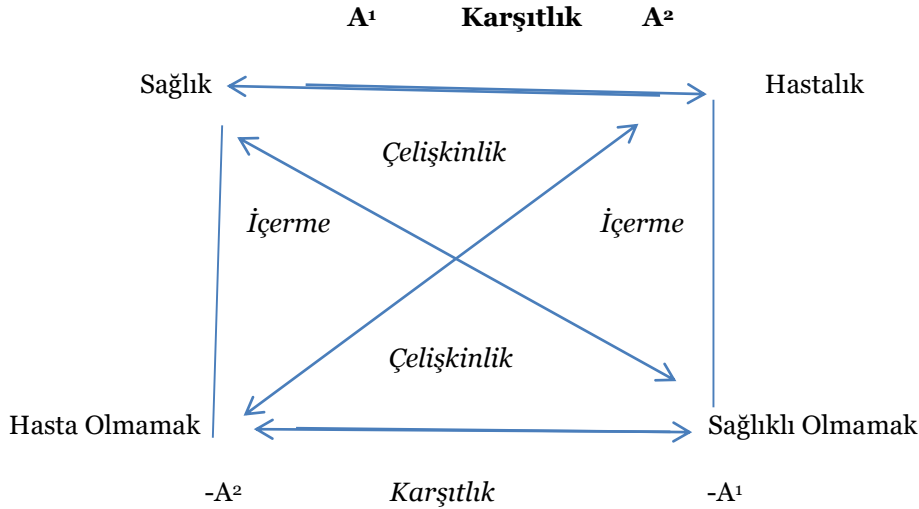
Tablo 2: Filmin Dizisel Çözümlemesi: İkili Karşıtlıklar

Baba	Anne
Sağlık	Hastalık
Erkek	Kadın
Gülmek	Ağlamak
Kara	Deniz
Yetişkin	Çocuk

Filmde birçok karşıtlığın olduğu görülmekle beraber en fazla vurgu yapılan temel karşıtlıklar yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Bilindiği gibi filmdeki anlatı yapısı içerisinde geliştirilen karşıtlıklar anlamın daha iyi bir biçimde ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Anlatı yapısıyla temel karşıtlıkların belirlenmesinden sonra başka bir aşamaya geçilmektedir. Böylece anlam çözümlemesinin son aşamasında göstergebilimsel dörtgen oluşturulmakta ve bu dörtgenin oluşturulmasıyla çözümleme sonuçlanmaktadır (Güneş, 2014, s.24-26). Bu aşamalardan hareketle yukarıdaki tabloya bakıldığında baba ve anne arasında bir karşıtlık oluşturulduğu görülmektedir. Bilindiği gibi baba ve annenin kendine has görevleri vardır. Zira Türk toplumunun kültürel değerlerinde baba, genellikle ailenin otorite sahibi (ataerkil aile) olarak konumlandırılırken anne ev temizliğinden, yemek yapmaktan ve çocuğun kişisel bakımından ilgilenmek zorunda olduğu birtakım rollere sahiptir. Türk toplumsal ve kültürel yapısında anne ve baba rolünün bu şekilde birbirinden ayrılması sinemaya da konu olmaktadır. Zira Türk sinemasında genellikle kadın karakterlerin, ataerkil bir toplumdaki kültürel yapının kendisine atfettiği roller bağlamında iyi bir eş ya da anne rolüyle temsil edildiği söylenebilir. Bunun dışına çıkılması halinde ise söz konusu karakterlerin iyi bir kadın olmadığı düşüncesinden dolayı çifte ötekileştirme biçimlerine maruz kalmaktadır. Örneğin idealize edilen yapının dışına çıkan kadın karakterlerin ahlak yoksunu, cinsel bir obje ya da hasta gibi olumsuz tanımlamalarla ele alındığı söylenebilir. Bu bakımdan sinemada kadın ve erkekler arasında idealize edilen bir yapı bulunmaktadır ve kadınlar genellikle iyi bir eş ya da anne olarak temsil edilmektedir. Ancak filmde Efe'yi büyüten anne değil babadır. Çünkü Efe'nin babası Ali, oğlunun kişisel bakımı ve temel ihtiyaçları başta olmak üzere anneye atfedilen rolleri de kendinde barındırmış ve adeta hem anne hem de baba rollerini üzerinde taşımıştır. Dolayısıyla filmdeki aile

ilişkilerinin Türk toplumsal ve kültürel yapısında idealize edilen normal hayat standartlarının dışında olduğu söylenebilmektedir.

Efe’nin sağlıklı bir çocuk olmaması, sağlıklı çocuklardan farklı olması yani Efe’nin iletişimsizlik biçimi, sağlıklı olmak ile hasta olmak şeklinde film içerisinde sıkça vurgulanan iki temel karşıtlıktır. Dolayısıyla Efe’nin sağlık sorunları, Ali’nin hüznünlü olmasını sağlamakta ve bundan dolayı Ali’nin kimi zaman ağlaması kimi zaman da Efe’nin ufak başarılarına gülerken mutlu olması söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte Ali, normal bir evde yaşamamakta ve yaşamını oğlu ve babasıyla birlikte teknede geçirmektedir. Denizin dışında filmin bazı sahneleri ise kara bölgesinde geçtiği görülmektedir. Öte yandan Efe’nin iletişim engeli Ali’nin temel derdi olarak gösterilirken, Efe’nin küçük davranışları ve başarıları Ali’ye derman olmaktadır. Yetişkin ve çocuk ise filmde yer alan diğer bir temel karşıtlığı oluşturmaktadır. Henüz yedi yaşında bir çocuk olan Efe, yetişkinlerin (özellikle babasının) yardımına muhtaçtır. Filmde yer alan temel karşıtlıklar belirlenip kısaca açıklandıktan sonra konu kapsamında göstergebilimsel dörtgen üzerinde gösterilmesi çalışma açısından gerekli görülmektedir. Bu çerçevede filmde en çok vurgulanan karşıtlıklardan biri olan sağlık ve hastalık konusuna aşağıdaki şekilde yer alan göstergebilimsel dörtgen üzerinden yer verilmektedir.



Şekil 4: Göstergebilimsel Dörtgen

Bu dörtgende A1 ve A2 ya da -A1 ve -A2 gibi karşı karşıya kalan anlamlar kendisiyle zıtlık oluşturmaktadır. A1, -A1 olmayandır, aynı mantıkla A2 ise, -A2 olmayandır. -A1 ile -A2 birbiriyle çelişmekte; A1 ve -A2 ve A2 ve -A1 birbirlerini içermekte ya da varsaymaktadır (Güneş, 2014: 26).

Efe’nin hastalığının ismi film boyunca telaffuz edilmese de Efe’nin davranışlarına bakıldığında onun otistik belirtilerini gösterdiği söylenebilir. Çünkü Efe’nin içe kapanıklığı, göz teması kurmaktan kaçınması, piyanoyu çalmaya olan yatkınlığı gibi detaylar Asperger sendromunu (otizm) akla getirmektedir (<https://www.beyazperde.com>). Otizm: “bir hastalık, bir kusur (...) bir özür ve bir tür engellilikten çok hayat boyu süren geniş yelpazeli bir sosyal uyum bozukluğudur.” Bilindiği üzere otizm sorunuyla karşı karşıya kalan bireyler genellikle günlük yaşam, kişisel bakım, sosyal, iletişimsel ve akademik becerilerden önemli bir biçimde mahrum kalmaktadırlar. Başkalarına bağımlı bir şekilde yaşamlarını idame etmek zorunda kalan otizmlili bireylerin yaşadıkları sorunlara dair genelde fiziksel anlamda önemli bir engel belirtisi olmasa da sosyal anlamda basit davranışlarda bile birçok sorun yaşamaktadırlar. Dolayısıyla otizmlili bireylerin sosyal duygulardan yoksun oluşları, iletişim

bozuklukları, içe kapanıklıkları ve yalnızlığı tercih etmeleri gibi özelliklere sahip olmaları bakımından da normal bir yaşam sürememektedirler (Çopuroğlu ve Mengi, 2014, s.611). "Hadi Be Oğlum" filminde de Efe'nin otizm belirtileri göstermesi ve babasıyla normal bir şekilde konuşamaması, onun gözlerine bile bakamaması Efe'nin babasını yani Ali'yi oldukça zor durumda bırakmaktadır. Buna rağmen film boyunca Efe'nin hastalığı ve buna karşı elinden gelen tüm imkânları sağlamaya çalışan diğer bir ifadeyle hayatını oğluna adayan bir babanın hikâyesi anlatılmaktadır. Burada Ali oğlunun hastalığına karşılık diğer çocuklar gibi sağlıklı olması amacıyla mücadele ederek iki temel karşıtlık film boyunca izleyicilere sunulmaktadır. Aslında Ali, oğlunun herkes kadar sağlıklı bir çocuk gibi davranmasını değil küçük de olsa oğlunun bir iletişimsel eylemde bulunmasına dahi razı geleceğini sık sık dile getirmektedir. Bunun için Ali, hayatını oğluna adamakta ve hasta oğlunun kısmen de olsa normal bir şekilde iletişim kurması ve sağlıklı bir davranış sergilemesi için elinden gelen tüm imkânları sağlamaya çalışmaktadır.

Filmde yer alan temel mesajlar ise şu şekilde sıralanabilmektedir:

- **Baba Temsilleri:** Baba Temsilleri: Kırılğan, duygusal, hırslı, umutlu bir baba rolünü temsil eden Ali, gayrimeşru bir şekilde olan çocuğuna hem annelik hem babalık yapmaktadır. Bununla birlikte Ali, çocuğuyla iletişim kurmak amacıyla her türlü fedakârlığı da göstermektedir. Filmdeki diğer baba ise Ali'nin babası Haşmet'tir. Haşmet, yaşlı bir erkek karakteri temsil etmektedir. Haşmet, oğlu Ali ve torunu Efe ile tekne de yaşamakta ve geçimini balıkçılık yaparak sağlamaktadır. Haşmet de oğlu Ali'yi tek başına büyüttüğü için Ali ile yakın bir kaderi paylaşmakta ve Ali'nin içinde bulunduğu psikolojiyi anlayabilmektedir. Fakat Haşmet'in oğlu Ali'ye birtakım emirler vermesi otoriter baba figürünü göstermekte olsa da film genelinde Haşmet, torunu için elinden bir şey gelmeyen, onun durumuna üzülen, ekonomik sıkıntılar çeken bir babayı temsil ettiği için eril güç kaybına uğradığı da söylenebilir. Bu bakımdan hem Ali'nin hem de Haşmet'in, çocuğuna hayatını adayan, duygusal, kırılğan, otorite konusunda yeterince katı olmayan davranışlar sergilemesi onların Türk toplumsal ve kültürel yapısında sert, otoriter, çocuğun kişisel bakımıyla ilgilenmeyen, kuralcı vb. gibi idealize edilen baba rollerinden kısmen ayrıldığı görülmektedir. Bu bağlamda film içerisindeki baba rollerinin geleneksel Türk ailesi içerisindeki baba rollerinden kısmen farklı olduğu ve postmodern aile biçimlerinin söz konusu olduğunu söylemek mümkündür.
- **Postmodern Yaşamda Tamamlanmamış Aile İdeolojisi:** Tamamlanmamış aile, çekirdek ailenin hiçbir zaman kurulmamış halidir. Yani gayri meşru çocuklarla oluşan bir aileyi ifade etmektedir (Kongar, 1996, s.31-32). Gayrimeşru bir biçimde doğan bir çocuğun hikâyesinin anlatıldığı bu filmde tamamlanmamış aile ideolojisine de vurgu yapılmaktadır. Çünkü Leyla ile Ali'nin tek seferlik ilişkileri sonucunda Efe doğmuş ve Leyla'nın oğluna bakamamasından dolayı Efe babasıyla yaşamak durumunda kalmıştır. Dolayısıyla filmde henüz kurulmamış bir aile ideolojisinin söz konusu olmasıyla birlikte, tamamlanmamış ailede doğan Efe'nin yaşadığı sıkıntılar dile getirilmektedir.
- **Toplumsal Eşitsizlik:** Toplumda her birey aynı şartlara ve aynı standartlara sahip olmamaktadır ve hastalık, ekonomik yetersizlik, güçsüzlük ve cinsiyet ayrımcılığı gibi konularda filmde toplumsal eşitsizlik biçiminin söz konusu olduğu görülmektedir. Örneğin filmde, Ali'nin normal bir aile hayatının olmadığı ve Efe'nin annesiz büyüdüğü görülmektedir. Aynı zamanda Efe'nin rahatsızlığından dolayı kimi zaman onun dışlanması da toplumsal eşitsizlik biçimine sağlık ve hastalık boyutuyla vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte Ali, yaşamını balıkçılık yaparak idame etmektedir. Kimi zaman da Ali, tekneye gelen müşterileri gezdirerek para

kazanmakta ve bu müşteriler genellikle varlıklı kişiler olarak temsil edilmektedir. Ali ise alt veya orta sınıfa mensup bir bireyi göstermektedir.

- **Babamın Desteği ve Çocuk Başarısı:** Bir çocuğun başarısı babamın desteğiyle doğru orantılı olduğu filmde görölmektedir. Zira film boyunca Ali, oğlunun bir başarı elde etmesi için mücadele etmesi ve bunun sonucunda Efe, piyano konusunda belirli bir başarı elde ettiği görölmektedir.

Sonuç ve öneriler

Toplumsallaşma sürecinin temellerini oluşturan aile kurumu, zamansal süreç içerisinde değişim ve dönüşüme uğramıştır. Yani zamanla gelişen ekonomik, ideolojik, kültürel veya teknolojik gelişim ve değişimler sonucunda aile yapısında da bir değişim meydana gelmiştir. Bu bağlamda özellikle sanayi öncesi toplumlarda varlığını sürdüren geleneksel aile ideolojisi sanayinin gelişmesiyle birlikte yerini çekirdek aile yapısına bırakmıştır. Zira kadının çalışma hayatına girmesi, teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi, demokratikleşmenin artması ve kadın haklarına daha fazla önem verilmeye başlanması gibi unsurlar çerçevesinde aile yapısında da modern bir yapıya geçiş söz konusu olmuştur. Sosyolojik bir perspektifle, aile yapısı genellikle geleneksel ve çekirdek aile olarak iki biçimde ele alınsa da yaşanan gelişmeler sonucunda postmodern bir yaşama geçişle birlikte, aile kurumunda da birtakım değişimler ortaya çıkarak çeşitli şekillerde yani birçok aile yapısının da söz konusu olduğunu söylemek mümkün hale gelmiştir. Bunlardan biri olarak postmodern bir dönemde tamamlanmamış yani evlenmemiş ebeveynlerin bir araya gelmesiyle doğan çocukların söz konusu olmasıdır. Evlilik dışı ilişki sonucunda doğan çocukların görüldüğu tamamlanmamış aile ideolojisinin sinemada da sıklıkla temsil edilen konuların başında geldiği ileri sürülebilir. Öte yandan toplumsal gelişmelere paralel olarak sinemada baba rollerinin yeniden inşa edildiği, baba ile oğul arasındaki ilişkinin değişim ve dönüşüme uğradığı da söylenebilir.

Bu çalışmada “Hadi Be Oğlum” filmindeki baba rollerinin nasıl inşa edildiği, baba ile oğul arasındaki iletişim biçiminin çocuk üzerindeki etkisinin nasıl sunulduğu ve baba temsillerinin Türk kültürü ve aile yapısı bağlamındaki anlamlarının derinlemesine analizinin sağlanması amacıyla Greimas’ın Eyleyensel örnekle doğrultusunda söz konusu film çözümlenmiştir. Bu inceleme sonucunda postmodern bir aile ideolojisinin mevcut olduğu ve baba rollerinin Türk gelenek ve göreneklerinden kısmen ayrılarak annelik görevlerinin de yerine getirilmeye çalışılarak yeniden inşa edildiği görölmüştür. Aynı zamanda çocuğuna hayatını adayan, duygusal, kırılman, otorite konusunda katı olmayan ve çocuğuyla basit bir iletişim kurmak için bile tüm imkânları sağlamaya çalışan baba rollerinin görölmeleriyle birlikte, çözümlenen film bağlamında ataerkil bir toplumda idealize edilen baba rollerinden kısmen bir kırılmanın yaşandığı ve babalık rollerinin yeniden inşa edildiği anlaşılmaktadır. Çünkü çözümlenen filmde, baba ile çocuk arasındaki iletişimsel bağlarda herhangi bir kopukluğun olmadığı bunun aksine Ali’nin iletişimsel anlamda oğluyla daha sıkı bağları oluşturmaya çalıştığı görölmektedir.

Genel olarak çözümlenen filmdeki baba rollerinin; çocuğuyla iletişim kurmak için çabalayan, çocuğun kişisel bakımıyla ilgilenen, fedakâr, duygusal, çalışkan, para kazanan, kırılman, yeterince otoriter olmayan ve mücadeleden asla vazgeçmeyen bir biçimde inşa edildiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ataerkil bir toplumda idealize edilen baba rollerinin kısmen dışına çıkdığı anlaşılmaktadır.

Çözümlenen filmdeki baba rolleri, Türk toplumsal ve kültürel yapısı arasındaki aile yapısını nasıl temsil ettiğine kısaca yaklaşıldığında ise idealize edilen Türk toplumsal ve kültürel yapının söz konusu olmadığı

ve toplumu oluşturan en önemli unsurlardan biri olan aile kurumunda birtakım değişimlerin olduğu görülmektedir. Zira evlilik dışı ilişkiden doğan bir çocuk olan Efe'nin varlığı postmodern bir toplumdaki tamamlanmamış bir aile ideolojisinin hâkim olduğunun açık bir örneğidir. Öte yandan çözümlenen filmde baba ile oğul arasındaki iletişim biçimine bakıldığında Efe, her ne kadar iletişim kurma yetisinden yoksun olsa da Ali, onun sadece bir kez gözlerine bakması için çok çabalamaktadır. Bu çabanın sonucunda ise Efe, babasının gözlerine bakmakta ve piyanoda başarılı bir performans sergilemektedir. Dolayısıyla babanın iletişimsel rolü, Efe'nin başarısı üzerindeki önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu noktadan hareketle "Hadi Be Oğlum" filmi özelinde baba rollerinin nasıl inşa edildiği, baba ile oğul arasındaki iletişim biçiminin çocuk üzerindeki etkisinin nasıl sunulduğu ve baba temsillerinin Türk kültürü ve aile yapısı bağlamındaki anlamların nasıl sunulduğunun tespit edilmesiyle birlikte bu çalışmanın, ilgili konuda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

- 2000 sonrası ve öncesi dönemlerdeki Türk filmlerinde baba rollerinin nasıl temsil edildiğinin belirlenmesi amacıyla içerik analizi vb. gibi yöntemlerle daha fazla film çözümlenerek genel bir bakış açısının sunulması,
- Farklı filmler bağlamında postmodern aile yapısının çocuk üzerindeki etkisinin nasıl temsil edildiğinin belirlenmesine yönelik birtakım çalışmaların yapılması, Türk kültürel ve toplumsal yapısında aile kurumunun nasıl değişime uğradığına dair bir ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abisel, N. (2005). *Türk Sineması Üzerine Yazılar*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Akbaş, Ö. Z., ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin Aileye Etkisi: Değişen Ailenin Dijital Ebeveyn ve Çocukları. *Turkish Studies-Social*, 15(4), 2245-2265
- Akerson F. E., (2016). *Göstergebilime Giriş*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Akyüz, M. ve Altun, F. (2022). Aileye Yönelik Sosyal Politikaların Süreç Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 6(2), s.170-184.
- Arın, E. (2019). Sinan Çetin'in Propaganda Filminin Greimas'ın Eyleysel Örnekçesine Göre Çözümlenmesi. Erol G. ve Sadakoğlu M. C. (ed.), *Türk Sinemasını Yeniden Okumak, Değişen Öykü Karakter ve Mekân Anlayışları Üzerine içinde*. İstanbul: Hiper Yayıncılık.
- Aydın, O. Ş. (2017). Bir Görsel Tarih Anlatısı Olarak Ayla Filminin Greimas'ın Eyleysel Örnekçesine Göre Çözümlenmesi. *The Journal Of Social Sciences* DOI:10.16990/SOBIDER.3925. 91-100.
- Aydoğan, D. (2020). Hegemonik erkeklik krizi ve Yeni Türk Sineması'nda Erkeklik Halleri. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 1-24.
- Bağder, D. (1999). Sinema Göstergebilimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 10, 143-152.
- Baloğlu, U. (2013). William Shakespeare'nin Hamlet Yapıtının A. J. Greimas'ın Eyleysel Örnekçesine Göre Çözümlenmesi. *The Turkish Online Journal Of Design Art And Communication*, 3 (1), 58-65. Retrieved From [Http://Dergipark.Org.Tr/Tojdac/Issue/13012/156786](http://Dergipark.Org.Tr/Tojdac/Issue/13012/156786)
- Bostan, E. (2013). *Yeni Türk Sineması (2000'li yıllar)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozok, M. (2018). Ebeveynlik, Erkeklik ve Çalışma Hayatı Arasında Türkiye'de Babalık. AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı), 1-4, İstanbul.
- Boztepe, V. (2017). 1960 ve 1980 Askeri Darbelerinin Türk Siyasal Sinemasına Etkileri. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (27), 153-179
- Çabuklu, Y., (2017). *Toplumsal Kurgular ve Cinsiyetçilik*. İstanbul: Everest Yayınları.

- Can, İ. (2019). Ailenin Tarihsel Gelişimi: Dünü, Bugünü ve Yarını. Aydın M. (Ed) Sistematik Aile Sosyolojisi içinde (s. 65-91). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Çomak, M., İşeri, K., A. Karakul, S. (2020). Benlem Öyküsünün Göstergibilimsel Çözümlemesi. DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:1, ss. 1-24.
- Connell, R. W. (1998) Toplumsal Cinsiyet ve İktidar, Toplum, Kişi ve Cinsel Politika (Çev. Soydemir C.) İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Çopuroğlu, Y. C. ve Mengi, A. (2014). Toptumsal Dışlanma ve Otizm. Electronic Turkish Studies, 9(5), 607-626.
- Crespi, I., ve Ruspini, E. (2015). Transition to fatherhood: New perspectives in the global context of changing men's identities. International review of sociology, 25(3), 353-358.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, Z. (2021). Değişen Toplumlarda Ailenin Değişmeyen Özellikleri. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 21(2), 770-791.
- Ekiz, F. Y. (2020). Kemal Sunal Filmlerinde Anne ve Baba Temsili. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Elkind, D. (1999). Çocuk ve Toplum, (Çev. Öngen, D.), Ankara: Ankara Üniversitesi ÇOKAUM Yayınları, No:3.
- Erkut, Z., Balci, S., ve Yıldız, S. (2017). Tarihsel süreç içinde çocuk. Çocuk ve Medeniyet, 2(3), 17-28.
- Franklin, B. (1993) Çocuk Hakları. (Çev. Türker A.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gönül, D. A. (2021). “Gökyüzü Ne Kadar Yüksek?” Kitabının Aj Greimas'ın Göstergibilimsel Çözümlemesi İle İncelenmesi. Sözel Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Dergisi.
- Greimas, A. J., Perron P., Collins F. (1989). “On Meaning.” New Literary History 20. No. 3 (1989): 539-50. Doi:10.2307/469352
- Güçhan, G. (1991). Toplumsal Değişme ve Türk Sineması: Kente Göç Eden İnsanın Türk sinemasındaki Değişen Profili. Anadolu University (Turkey).
- Gülçur A., S., (2016) Türk Sinemasında Yeşilçam Dönemi. Bu Toprakların İletişim Tarihi İçinde. (Ed. Engin Çağlak) Ankara: Nobel. S. 227-235
- Güler D., ve Ulutak N. (1992). Aile kavramının Tarihsel Gelişimi ve Türk Toplum Yaşantısında Aile, Kurgu Dergisi (11), s. 51-76.
- Güneş, A. (2014). Melih Gülgen'in Tatar Ramazan Sürgünde Filminin Greimas'ın Eyleyenler Modeline Göre Çözümlemesi. İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Çalışmaları Dergisi, 3 (5) , 1-31 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/isauicder/issue/31610/375936>
- Hatipler, M. (2021). Modernizm ve Postmodernizm Sürecinde Aile Erişim Linki: [https://Haberajandanet.Com/Article/Modernizm-Ve-Postmodernizm-Surecinde Aile/Khfealfx7ol3a8kwbbe#:~:Text=Postmodernizmin%20birinci%20aile%20modeli%20oolan,İlgi%2c%20ili%20C5%9fki%20ve%20osorumluluklar%C4%B1%20oyoktur.](https://Haberajandanet.Com/Article/Modernizm-Ve-Postmodernizm-Surecinde-Aile/Khfealfx7ol3a8kwbbe#:~:Text=Postmodernizmin%20birinci%20aile%20modeli%20oolan,İlgi%2c%20ili%20C5%9fki%20ve%20osorumluluklar%C4%B1%20oyoktur.)
- <https://www.beyazperde.com/filmler/film-260240/basin-elestrileri/#:~:text=S%C3%B6z%C3%BC,-Yazar%3A%20Burak%20G%C3%B6ral&text=Filmde%20dile%20getirilmese%20de%20Efe,deta ylar%20Asperger%20sendromunu%20akla%20getiriyor.>
- İnci, Ü. H. (2023). Kemal Sunal Filmlerinde “Baba” Figürünün Temsili. Lokum Sanat Ve Tasarım Dergisi, 1 (2) , 165-180.
- İpek, Ö. (2016). Muhalif Sinema ve 2000’li Yıllar Türkiye Sinemasından Muhalif Görünümler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo Televizyon ve Sinema Ana Bilim Dalı, İstanbul.

- Karadoğan, U. C. (2019). "Çocuk ve Çocukluk" Kavramının Tarihsel Süreçte Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 195-226.
- Koçak, D. (2018). Türk Sinema Tarihine Bir Katkı: Tarihsel Süreç İçerisinde Milli Mücadele Konulu Üç Film. *Atatürk Dergisi*, 7 (2) , 97-118
- Kongar, E. (1996). *Türkiye Üzerine Araştırmalar: İzmir: Kentel Ailenin Değişimi Kayseri: Kent Planlaması İçin Toplumsal Araştırma Altındağ: Yerleşik Bir Gecekondu Bölgesi (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.*
- Maşalı, M. (2023) Taha Abdurrahman'ın Zaviyesinden Postmodern Aile ve Ahlaki Değerlerde Tersine Dönme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (50), s.137-157.
- Medin B. (2019). Film Anlatısında Kahramanın Değişen Özne Konumu: Başkalarının Hayatı Filmi Örneği. *Erciyes İletişim Dergisi - Issn: 1308-3198. 6 (1), 149-168. <https://Dergipark.Org.Tr/Download/Article-File/630654>.*
- Meşeli, E. (2021). Yeşilçam Sinemasındaki Baba Tipinin Atalar Kültü Bağlamında İncelenmesi, *Türk Dünyası Akademik Bakış*, 18 (76), 90-109. Doi: 10.52703/Ay.16
- Önder, S., ve Baydemir, A., (2005). Türk sinemasının gelişimi (1895-1939). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 113-135
- Özgür, Ö. (2017). *Türk Sinemasında Baba Temsili. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.*
- Özön, N. (1985). *Sinema uygulama sanatı tarihi. İstanbul: Hil Yayınları.*
- Parsa A.F., ve Olgundeniz S. S., (2014). İletişimde Göstergibilim ve Anlamlandırma Sürecini Örneklerle Değerlendirme. Güneş A. (Ed.) *İletişim Araştırmalarında Göstergibilim Yazınsaldan Görsele Anlam Arayışı içinde, Konya: Literatürk Academia.*
- Parsa, A. (2012). *Sinema Göstergibiliminde Yapısal Çözümleme: Sinemasal Anlatı Sunumu ve Kodlar. Görsel Metin Çözümleme (Ed. Özlem Güllüoğlu). Ankara: Ütopya Yayınevi, 11-34.*
- Pösteği, N., (2004) *1990 Sonra Türk Sineması, İstanbul: Es yayınları.*
- Postman, N. (1995) *Çocukluğun Yokoluşu. (Çev. İnal K.), Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.*
- Propp, V. (1985). *Masalın Biçimbilimi. Çev., Mehmet Rifat ve Sema Rifat. İstanbul: BFS Yayınları.*
- Rifat M., (2007). *Homo Semioticus ve Genel Göstergibilim Sorunları. İstanbul: Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayıncılık.*
- Sağlam, M., & Neriman, A. R. A. L. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(2), 43-56.
- Savci, İ. (1999). *Toplumsal Cinsiyet ve Teknoloji. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(01) s. 123-142.
- Sığırcı İ., (2017). *Göstergibilim Uygulamaları Metinleri Görselleri Sanat Yapıtlarını Ve Olayları Okuma. 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.*
- Sormaz, F., ve Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncuğun endüstrileşmesi ve tüketim kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11(3) s. 985 -1008.
- Sözen, E. (1999). *Söylem Belirsizlik, Mübadele, Bilgi/Güç ve Refleksivite. İstanbul: Paradigma Yayınlar*
- Telli, A. A. (2014). *3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ebelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.*
- Tin, N. ve Alptekin, D. (2022). Tarihsel Süreçte Babalık Deneyimlerinin Toplumsal Cinsiyet Analizi. *Sosyoloji Dergisi*, (43), s.155-191.
- Torres, C., Vallejo-Huanga, D. ve Ocana, XR (2021). Postmodern bağlamda aile işlevleri ve değişimlerinin niceliksel değerlendirmesi. *Helyum*, 7 (6).

- Uğur, S. B., (2018). Geçmişten günümüze şekillenen çocukluk algısı ve ocuk yetiştirme pratikleri. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(45), 227-247.
- Uluyağcı, C. (2001). Sinemada erkek imgesi: farklı sinemalarda aynı bakış. Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi, 18(18), 29-39.
- Ünal, F. ve Kök, E. E. (2015). 0-6 Yaş ocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Görüşleri. International Journal of Social Sciences and Education Research. Online, <http://dergipark.gov.tr/ijsser> 1(4): 1142-1153.
- Yüksel Akıncı, N. A. (2015). Kültürel bir ürün olarak Türkiye’de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsilleri. Global Media Journal TR Edition, 6(11), 1-17.
- Yurdigöl, A. ve Deveci M., (2021). Yeni İletişim Teknolojileri Ekseninde Ebeveynliğin Dönüşümü: Fırsatlar Tehditler. Zinderen A. (Ed.) Dijital Sosyoloji alışmaları içinde Ankara: Nobel. s. 139-159.

56. A review of public administration doctrine: An evaluation of Defterdar Sarı Mehmet Pasha's Nesâ-yihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Advice to Statesmen

Mustafa DEMİRKOL¹

APA: Demirkol, M. (2023). A review of public administration doctrine: An evaluation of Defterdar Sarı Mehmet Pasha's Nesâ-yihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Advice to Statesmen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 964-975. DOI: 10.29000/rumelide.1379248.

Abstract

In the Ottoman-Turkish tradition of governance, "political treatise/siyasetnâme" occupies an important place. They were considered as public administration doctrines and used as basic guides in the training of state administrators. One of the most valuable works of this tradition, Defterdar Sarı Mehmet Pasha's book "Nesâ-yihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Advice to Statesmen" is the focus of this study. Defterdar Sarı Mehmet Pasha's work offers an in-depth view of state administration. This view includes both the understanding of governance of the period and concepts that are critical for the doctrine of public administration. In order to understand how this work relates to modern public administration, a qualitative method was adopted in the analysis process. Qualitative analysis allows us to examine the content of the work more closely and to understand the author's perspective accurately. The study occurs from nine main chapters. Each chapter focuses on different concepts and aspects of the work, providing the reader with a comprehensive perspective. To better understand and support the main views of Defterdar Sarı Mehmet Pasha, some stanzas and couplets from the original work are also included in the analysis. These couplets not only reflect the aesthetic of the language of the period, but also help us to grasp the message of the work in a deeper way. This study aims to analyze Defterdar Sarı Mehmet Pasha's book Nesâ-yihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Advice to Statesmen as a Public Administration Doctrine, which is one of the ancient sources used in the training of state administrators as a kind of public administration doctrine, which has gained a place in the Ottoman-Turkish administrative tradition with the name "political treatise/siyasetnâme". In conclusion, this study makes an important contribution to the culture of political writing in the Ottoman-Turkish administrative tradition. It illuminates the relationship of this unique work of Defterdar Sarı Mehmet Pasha with modern public administration and its practice, and reveals how it has left an impact on the present from a historical perspective.

Keywords: Defterdar Sarı Mehmet Pasha, Nesâ-yihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ, Advice to Statesmen, Siyasetnâme, Statesman

Bir kamu yönetimi öğretisi incelemesi: Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın Nesâ-yihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Devlet Adamlarına Nasihatler kitabına dair değerlendirme

Öz

Osmanlı-Türk yönetim geleneğinde, siyasetnameler önemli bir yer edinirler. Siyasetnameler, kamu yönetimi öğretisi olarak değerlendirilip, devlet yöneticisi yetiştirilmesinde temel rehberler olarak kullanılmışlardır. Bu geleneğin en değerli eserlerinden biri olan Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın

¹ Arş. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Kamu Yönetimi ABD (Tekirdağ, Türkiye), mustafademirkol@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9860-8836 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379248]

"Nesâyihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Devlet Adamlarına Nasihatler" kitabı, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın eseri, devlet yönetimine dair derinlemesine bir bakış sunar. Bu bakış, hem dönemin yönetim anlayışını hem de kamu yönetimi öğretisi açısından kritik önem taşıyan konseptleri içerir. İnceleme sürecinde, bu eserin modern kamu yönetimiyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu anlamak adına nitel bir yöntem benimsenmiştir. Nitel analiz, eserin içeriğini daha yakından incelememize ve yazarın perspektifini doğru bir şekilde anlamamıza imkân tanır. Çalışma, dokuz temel bölüme ayrılarak yapılandırılmıştır. Her bir bölüm, eserin farklı yönlerine ve konseptlerine odaklanarak, okuyucuya kapsamlı bir perspektif sunar. Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın temel görüşlerini daha iyi anlamak ve bu görüşleri desteklemek adına, orijinal eserde yer alan bazı kıt'a ve beyitler de analize dahil edilmiştir. Bu beyitler hem dönemin dilinin estetiğini yansıtır hem de eserin mesajının daha derinlemesine kavranmasına yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı Osmanlı-Türk yönetim geleneğinde kendisine "siyasetname" adıyla bir yer edinen, bir tür kamu yönetimi öğretisi olarak devlet yöneticisi yetiştirilmesinde kullanılan kadim kaynaklardan biri olan Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın Nesâyihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Devlet Adamlarına Nasihatler Kitabını Bir Kamu Yönetimi Öğretisi Olarak İncelemektir. Sonuç olarak, bu çalışma, Osmanlı-Türk yönetim geleneğindeki siyasetname kültürüne dair önemli bir katkı sağlar. Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın bu eşsiz eserinin, modern kamu yönetimi teorileri ve pratiğiyle olan ilişkisini aydınlatarak, tarihsel bir perspektiften bugüne nasıl bir etki bıraktığını gözler önüne serer.

Anahtar kelimeler: Defterdar Sarı Mehmet Paşa, Nesâyihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ, Devlet Adamlarına Nasihatler, Siyasetnâme, Devlet Adamı

1. Introduction

In the context of Islamic political and administrative thought, it can certainly be accepted that the tradition of political treatise/siyasetnâme, nasihatnâme or ıslahatnâme has a special importance. Works in the genre of siyasetnâme contain important information, reform proposals, advice, and counsel on politics, state, administration, and corruption are criticized. In addition, issues such as the functioning of the state, the rule of law, democracy, and human rights are also discussed.

These works emphasize the principles and values necessary for the effective and fair administration of the state. In these works, the qualifications, duties, and responsibilities of the top administrators and other officials in the state are emphasized, mistakes, corruption, and atrocities are revealed, and solutions are offered.

Within the framework of these topics, basic political issues such as how the imam, caliph, sultan or melik should govern the state, how they should treat the people, basic principles in politics and administration, the vital importance of justice, good morals in politics, the basic features of public administration, the conditions of appointment of public officials, finance, treasury, budget, tax, interstate relations are discussed (Canatan, 2014; Ergan, 1999, s. 28; Özek & Temizyürek, 2020, s. 305).

Defterdar Sarı Mehmet Pasha's Nesâyihü'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ / Devlet Adamlarına Öğütler /Advice to Statesmen² is also a work that can be seen and handled within the scope of political writings (Defterdar, 1969). Defterdar Sarı Mehmet Pasha is a statesman and intellectual who lived during a period in which

² It is also known as Kitab-ı Güldeste

concrete signs of decline in the Ottoman Empire began to emerge. Mehmet Pasha demonstrated a profound interest in the issue of the Ottoman Empire's decline after the second half of the 17th century.

Influenced by the ideas of Ibn Khaldun (1332-1406) in terms of state and societal perspectives, Mehmet Paşa skillfully analyzed and characterized the contemporary conditions, while also proposing reform ideas (Okumuş, 2017). Mehmet Pasha, who served the state for nearly fifty years in a period when political problems were frequent, was accused of various reasons such as badmouthing the sultan, carelessness and negligence and was executed in 1717 (Özcan, 1994, ss. 98-100).

2. Chapter One: Describes the Morals and Behavior of a Highly Valued Grand Vizier

The earth is one of the most exceptional creations of Allah. As the head of the government, the sultan has duties to fulfill. One of the most fundamental of these is to improve the conditions of both Muslim and non-Muslim populations, to put the affairs of the people in order, to fulfill the holy and good commandments, and to prevent dangers from the borders and other directions, in accordance with the saying "You are all rulers and you are all responsible for those you rule".

In order to accomplish these necessary tasks, he should appoint a fully independent and fully authorized vizier-mayor in accordance with the saying "A country cannot be without trained men and a trained man cannot be without wealth". This fully authorized Vizier-i azam should improve the conditions of the people, eliminate injustices without deviating from righteousness and justice, make efforts to eliminate the fire of rebellion and stubbornness, consider everyone equal and fulfill the provisions of the sacred Sharia without discriminating between small, big, rich, poor, people and lords. The right word should not be afraid of the sultan, but should be able to say where it should be said because the Prophet (SAW) said: "The best of charity is the word of truth."

STANZA:

Bulmaz bu sevabı bir âdem/Günde bin akçe ger vire nafaka/Söyle hakkı yerinde etme sükût/Hak söz oldu çu efdal-i sadaka: If a person were to give a thousand silver coins a day as alimony, he would not get as much reward as if he spoke the truth and helped to establish justice.

One should be frank not only with the Sultan but also with the other viziers. It should not be forgotten that the greatest service to the Sultans is to reveal the secret. The Prophet (S.A.S.) said: "Do not curse the Sultan, for he is the shadow of Allah on earth". As it can be understood from this saying, Allah (C.C) knows everything, so his shadow should also know and be informed.

STANZA:

Kıl dua Padişaha söğme sakın/Anı zira halife kıldı Allah/Sen o zat-ı şerifi sanma güzaf/Ki odur yeryüzünde zıllullah: Pray to the Sultan, don't curse him. Allah made him caliph. Do not think that the last honorable person is an ordinary person, for he is the shadow of Allah on the earth.

Both service delivery and praise should emphasize what needs to be done truthfully and sincerely. It should not be done for the sake of corruption and pleasing. Grand Viziers, in particular, should give up the idea of accumulating wealth and possessing treasures, value the value of time, and develop logical ideas to find solutions to the decadence and weariness in the course of the country.

If the sultan of the world increases their respect and dignity, they should not move away from decency and humility but should continue to do what is required by their qualifications. They should not be proud and show greatness to the people. When the sultan shows love and esteem to someone else, they should not be jealous of that person and bear a grudge against him.

The dignitary who honors that position should not be tempted by the people to collect wealth in the form of fines and bribes - God forbid. They should be austere and not be deprived of greed and thinking about the day of punishment. Because collecting and hiding wealth will make the owner restless in this world, incapable of answering the questions on the Day of Judgment, tormented, and regretful. But what is the benefit?

COUPLET:

Malı çok itme, hazer eyile azabından hem/Renci artar ağır oldukça yükü hammalın: Although you are looking to have money and possessions to live a little comfortably and you are saving what you can. But imagine that as the load on the porter's back increases or becomes heavier, the poor man's distress, aches, and pains increase in proportion.

It is necessary to present and express what is required in matters of religion and state without hesitation to the high level of the sultan, and one should never be afraid to speak openly. Preferably, to be appreciated by the public, it is more convenient to choose to be removed from office than to be a bad person by performing a job improperly.

It is essential to bestow significant ranks such as Serhat Agalik, Dizdarlik, and Alay Beylik to those who deserve them. The individual should use a notebook to record every task they have performed or will perform. In any case, off-book activities can lead to potential problems. A system is envisaged, similar to today's recording system. The author attaches great importance to seriousness. The manager demands that his meetings should not tolerate antics, unwarranted joking, laughter, mediocrity, displaying the shortcomings of others, and malice. According to a proverb, a person who jokes too much loses dignity.

STANZA:

Bir kişi kim latifeyi çok ide/Eksilir ırzı ve vakarı gider/Açılır nüktelerle her sırrı/Kesfolur cümle aybı, arı gider: Whoever jokes too much will lose his honor and dignity, his secrets will be exposed, his shame will be revealed and he will become shameless.

Both the sultan, the vizier, and the governors of the country must always take care to administer the country based on the sacred Sharia. Individuals should act in accordance with the principle of justice. I would like to talk about the Prophet on the subject of justice. It has been stated that "One hour of justice is equivalent to seventy years of worship".

STANZA:

Hakim olan kimesne bir saat/Emri hak üzerine kim adalet ide/Ola mı bu sevaba adl-i adil/Ki o yetmiş sene ibadet ide: Whoever judges justly, as justice dictates, it is as if he has worshipped for seventy years.

A good manager should not leave today's work for tomorrow. In particular, he/she should deal with the affairs of those in need and pursue them to the end.

COUPLET:

Yarına salma fakirin karın/Ne bilürsün, nic' olursun yarın?: Do what you have to do on time, how do you know if you'll have time to do it tomorrow?

We should not be ignorant of the weak and the miserable. It is necessary to seek and ask about them. Because winning the hearts of the people is a necessity to gain the consent of Allah. Everyone should be treated with compassion. One should not be deceived by the wealth, property, and qualities of this world and should not be saddened by their lack.

3. Chapter Two: Describes the Conditions of the Holders of Authority and the Harm of Bribery

They should give high positions to those who have certain positions. They should not give them to those who are not aware of the Shari'ah³ and what is going on in the world and who cannot accomplish the relevant tasks. They should not give by favoritism, request, or bribery. It is universally acknowledged that in all past states, the loss of the homeland and the nation, bankruptcy, confusion, and disorder have occurred due to negligence in acting in accordance with the saying "entrust the trust to the people". The important positions in public administration should not be given by favoritism, request, or bribery. It should be given to the right person.

The beginning of all bad customs and oppressions and the root and source of all kinds of evil and confusion; "*bribery is the greatest of disasters*"(Köse, 2008, ss. 303-306). Because bribery destroys one's religion and state. If the state owners act with pleasure and show justice in giving the ranks to those who are qualified, there is no need to give bribes.

For example, when someone is needed in finance, someone who is qualified in the science of accounting should be found and put in charge. With his knowledge and skills, he will manage the work with authority. He does not need to be greedy, sycophantic, and bribed in any request. But if an outsider with insufficient knowledge of accounting bribes someone to take him into that service, and that bribe is accepted, the damage to the briber will be great both in this world and in the next.

In short, those who are given titles must be experienced people who have rendered useful service to the Ottoman Empire and who are known by all the people that they will show full devotion and diligence in the works they are in charge of, and who are not ignorant of the intricacies of the sultanate's affairs. It is a great mistake to give state service to the incompetent through bribery.

STANZA:

Lanet ol male ki şer'i satasın/Hükm-i mevlayı yabana atasın/Hakkı ibtal idesin rişvet için/Dini male veresin devlet için: Cursed be the wealth that makes you leave the judgment of Allah and leads you to evil deeds. You make the truth false for bribery and sell your religion for money for property.

³ Law of Allah/God according to Islam.

4. Chapter Three: Describes the Treasury Treasurer (Defterdar) and Divan Offices

In particular, the person who is the Treasurer (Defterdar)⁴ of the state treasury must be prudent, knowledgeable in penmanship, dignified, experienced, truthful, and pious, and fully competent in the collection and management of state property. Bribery is again warned against, as is the case for administrators in all positions. The person in this position must be resilient.

Because it is a position open to slander and rivalries. Even if he is dismissed, he should not bear a grudge against his state. The state should also appoint the dismissed person to a position appropriate to his/her rank. The person who is the treasurer should use his resources wisely, should not cause waste, and should always try to reduce treasury expenditures and increase treasury revenues.

According to Defterdar Sarı Mehmet Pasha, the Treasury was one of the most important and necessary affairs of the Ottoman state. The ones who become treasurer should also avoid evil, be free from greed and grudges, have a sense of righteousness and religion, be content with the kalemîye⁵ and other incomes given to them by the supreme state, and not seek bribes, wealth, and benefits from anyone, and not be in the way of whim and ambition, but follow the path of security and righteousness, follow the rules of religion and reason, pay attention to doing good deeds in public services related to the treasurer, and pay attention to increasing the treasury revenues and decreasing the expenses (Defterdar, 1969, ss. 50-64).

5. Chapter Four: Describes the Nature of the Bektashi Quorum

In the Ottoman Empire, both the Janissary⁶ Agha and the Kul Kethudası⁷ had to be prudent, trustworthy, truthful, pious, aware of the state of their quarries, orderly and disciplined, charitable, expeditionary, metropolitan, and busy men. After all, the Janissary Corps was the most important and necessary organization in the Ottoman Empire. Those who would be appointed to positions in the Janissary Corps should be chosen from among those who were religiously observant, favored the state, and thought that they would face the punishment of Allah for depleting the state treasury.

As is the case with administrators and other state officials, the qualities of being prudent, reliable, truthful, pious, orderly and disciplined, and experienced were also sought in those who joined the Bektashi Quarry. Apart from other departments, it was emphasized that the Bektashi Quarry should be especially orderly and loyal (Defterdar, 1969, ss. 66-70).

6. Chapter Five: The Conditions of the Reaya⁸, the Harm of Oppression and the Reproach of the Strangers

The ruler should be extremely careful to avoid oppression and to avoid helping the oppressor, and should work with perseverance to win the favor of the oppressed and the poor by taking care to resist them as

4 Head of the finance organization in the Ottomans (Kütükoğlu, 1994, ss. 94-96).

5 A term that refers to the officials of various departments that make up the Ottoman bureaucracy (İpşirli, 2001, ss. 248-249.).

6 A permanent, salaried, permanent foot army with a special position in the Ottoman military organization (Beydilli, 2013, ss. 450-462).

7 He was one of the high-ranking officers of the Janissary Corps (Özcan, 2019, ss. 89-90).

8 A term used by the Ottomans to refer to the subjects, the people (Öz, 2007, ss. 490-493).

much as possible. According to Islamic tradition, it is believed that "The prayers of the poor are accepted".

STANZA:

Ele algıl garip gönlünü kim/Hastadır hâtırı gönlü mahzun/Gurebanın duasın eyledi Hak/Davet için icabet'e makrûn: Whoever appeals to the heart of the poor, and whoever has a sad heart has a sick heart, Allah accepts the prayer of the poor because his/her prayer is close to acceptance.

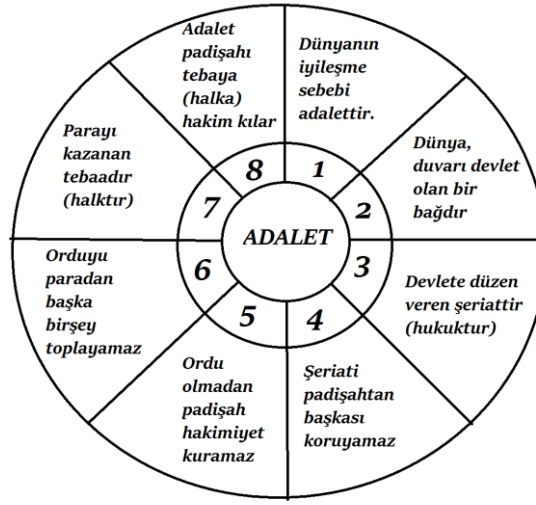
STANZA:

Her ki zulmetti zirdestine/Yarın ol zulm ana zulmet olur/Ol zamankim ecel boğaz'ın ala/Ana can yermesi meşakkat olur: Whoever oppresses those beneath him, one day tomorrow that oppression will return to him, and it will be hard for that person to die.

The Prophet of Islam said, "Fear the prayer of the oppressed even if he is an infidel". In other words, the prayers of the oppressed do not stay in the ground. "Oppression is one of the darkness of the Day of Judgment (Defterdar, 1969, s. 72).

In addition to the specific taxes they collect from the poor reaya every year, rulers should not harm and oppress them with newly invented tax demands. To put it correctly, addressing the taxpaying people (peasants) as "our benefactor, our master" is acceptable for people of justice. Protection and sustainability is one of the most critical and imperative tasks of the Ottoman State. If an individual flees persecution and oppression in one place and seeks refuge elsewhere, he or she must be returned to the old place by the authorities in the new place and resettled under the old arrangements, thus preventing harm to society.

In this point, it should be mentioned that according to the Ottoman-Turkish State Philosophy, Padişah (Sultan) is appointed by God to keep the various social groups together. The Grand Vizier is at the Sultan's disposal and represents him personally. The center has to give the groups what they deserve (Heper, 2006). This system is called "Daire-i Adl" which means "Department of Justice". According to this system, the sultan, the military, and the national subjects are connected in a circle (Cündioğlu, 2016; Çelebi, 2016; Oktay, 2015).

Figure-1: Daire-i Adl/Adalet Dairesi/Circle of Justice

Source: Taken from Kınalızâde Ali Çelebi's "Ahlâk-ı Alâî" (Çelebi, 2016, s. 498).

Explanation of the Circle of Justice:

1. Justice is the reason for the healing of the world. 2. The world is a bond whose wall is the state. 3. It is Sharia (law) that gives order to the state 4. No one other than the sultan can protect the Sharia. 5. The sultan cannot rule without an army. 6. Nothing but money can rally the army. 7. It is the tebaa (people) who earn the money 8. Justice makes the Sultan sovereign over the tebaa (people).

To summarize, according to the Circle of Justice approach: The sovereignty of the sultan cannot exist without an army. The army cannot exist without money. No money without tebaa (people). Ultimately, there can be no welfare of the tebaa (the people) without justice. As a result, the sultan's primary principle was to "submit to justice" as the source and leader of the state.

7. Chapter Six: Describes the Enemy and the Border States and the Qualifications of Serasker⁹

It is very important to know the situation of enemies. Many states have collapsed because of not getting the necessary information about the enemies of the state and not conducting the necessary investigations. First of all, when appointing guards to the border fortresses, they should be chosen among those who are militarily competent and who can perform their duties properly.

These people should collect information about enemies by spying on them. They should always be prepared for a possible attack. Other ammunition such as bullets, gunpowder, etc. should not be used in vain. No matter if it is a festival, wedding, etc. The salaries of the civil servants on this border should not be disrupted, so that various troubles are not caused. For example, when they go on an expedition, they should not oppress the people in the places they go, beyond what they deserve. They should never be

⁹ Army commander, the highest-ranking officer of the Ottoman land armies after the abolition of the janissary system (Çelik, 2009, ss. 547-549).

proud. Even if they see traces of pride in the enemy, they should consider this as a gain for themselves and should not give up humility, which is pleasing to Allah.

If it is necessary to send a serasker, he should be a person who has spent his life in the service of religion and the state, who has seen the day, who has participated in campaigns, who is familiar with the tricks and schemes of war, who can organize the troops, who can endure hardships, who is brave and prudent, who is wise and clever, and who will act like Aristotle.

8. Chapter Seven: Stinginess and Generosity, Ambition and Greed, Pride and Envy, Humility and Honor, Good Manners, Bad Manners, and Hypocrisy

The Grand Vizier must be generous and generous and open-handed. He should not be fierce, violent, and ill-tempered, but should know the language of the people, understand the wounded hearts like a doctor, and be good-natured. First of all: Prophet Muhammad (sav/pbuh) said about generous people: "The generous is near Allah and I am his companion".

It was said that giving to the needy what they want, not coveting anyone's wealth, not accepting cruelty and reproach, and not investigating the hidden shame of the people; are also generosity and humanity. One should not fail to give alms to those who deserve it and not wait for them to ask for it. Allah's beloved prophet said: "Charity extinguishes the wrath of Allah", and "The goodness of charity is eternal" (Defterdar, 1969, s. 96).

It was said that giving to the needy what they want, not coveting anyone's wealth, not accepting cruelty and reproach, and not investigating the hidden shame of the people; are also generosity and humanity. One should not fail to give alms to those who deserve it and not wait for them to ask for it. Allah's beloved prophet said: "Charity extinguishes the wrath of Allah", and "The goodness of charity is eternal".

STANZA:

İrdüğünce elinden et sadaka/Ki musaddık belayı def eyler/Eyle vakt-i belada anı penah/Gazab-ı kaahiri o def eyler: Give charity and donate as much as you can, because charity drives away trouble. Charity is a refuge in times of calamity, and it will ward off wrath.

Good manners are showing love to everyone and getting along well with them. Because it is said, "Good manners are half of the religion". Good manners are a source of happiness in two worlds. It is necessary and very important to get along well with everyone.

9. Chapter Eight: Describes the Faithful Friend, Harm of Nagging and Mischief-Making.

It is necessary to be truthful and abhor lying. It is an attribute of Satan. He who lies a lot betrays trust and does not keep his word. The liar's sustenance is reduced. Prophet of Islam said: "*Lying makes one's sustenance incomplete*" and it is also said: "*A liar is no different from an evil person.*" (Defterdar, 1969, s. 104).

STANZA:

Çünkü kizb oldu mücib-i zillet/Her ki adet edince mağbundur/Ademide her olki kazib ola/Dedi peygamber anı mel'undur: The one who tells a lie deserves humiliation. Such a person makes it his custom to be deceived. Even the Prophet called a liar a lost soul.

Every individual should act with sincere devotion and not deviate from the truth. Sincere devotion is the highest degree of love. Indeed, loyal friends are very rare today. They hardly exist at all. However, individuals approach them in times of comfort for the sake of enjoyment. When faced with difficult situations, a person feels the need to endure and seek help. Despite this, one should not overdo it, even if it is adequate. Similarly, while excessive salt consumption can adversely affect health, a completely salt-free diet is not appropriate. A friend is indispensable because he or she is a convenient presence. he or she should be little but substantial (Defterdar, 1969, s. 104).

May your friends be those who seek to increase the number of friends and reform the enemy, who help the oppressed and deal harshly with the oppressor. Be like that yourselves. In all matters, according to the concept of "Salvation is in righteousness" and according to the concept of "When an honorable person makes a promise, he fulfills it", it is important to keep secrets and not to say every word he hears.

One should not be arrogant and do business only with one's mind. However, it is almost impossible to have all of these good qualities. But if one has some of them, if not all of them, one is blessed. One should seek refuge in Allah from those who mislead and deceive a state owner or one of the state elders with all kinds of lies to gain benefit only for themselves. They are the ones who will run to hell.

10. Chapter Nine: Describes Zeâmet¹⁰ and Tımar¹¹

According to Defterdar Sarı Mehmet Pasha, In the Ottoman Empire, one of the items that should be taken into consideration is zeâmet and timars. The vacant timars should be given to brave, famous, and courageous men who can ride horses. The state of zeâmet and timars has deteriorated due to the lack of due diligence on the part of the dignitaries and must be corrected. Past sultans conquered so many castles and countries with the help of the holders of zeâmet and timars, and when the holders of zeâmet and timars were perfect, they were victorious wherever they faced the enemies of religion. Peasants should not be subjected to any hardship for timars. Care must be taken so that our soldiers do not cause suffering to our people. For the peasants and subjects to always be loyal and useful to their country, they must not be cheated of their rights.

5. Conclusion

One of the most important and ancient examples of the Ottoman-Turkish administrative tradition reflected in the literature is undoubtedly Defterdar Sarı Mehmet Pasha's book titled Advice to Statesmen. As determined during the content analysis of the book in this study, the Ottoman-Turkish administrative tradition is fundamentally built on one concept: Justice. One of the most important characteristics of the works in the genre of siyasetname is that they stand the test of time. Although a couple of centuries have passed since then, this siyasetname written by Defterdar Sarı Mehmet Pasha is as if it was written today. It is as if it is addressed to those who devote themselves to being a statesman

¹⁰ In the Ottoman timar system, the name given to dirlik savings of more than 20,000 akçe (Afyoncu, 2013, ss. 162-164).

¹¹ Ottoman system based on the allocation of state-owned lands for military and administrative purposes (İnalçık, 2012, ss. 168-173).

today. It is very important to include such examples of siyasetnames in the legislation of public administration courses in order to train the administrators of tomorrow.

Finally, it can be said that the admonition to "make every effort to prevent the oppression of the tebaa, who are the source of all wealth and power in the country, to protect and care for the people who pay taxes, in short, to do almost everything that will please Allah and to avoid everything that will deserve His wrath" constitutes the spirit of the book of Defterdar Sarı Mehmet Pasha. Hadiths, verses, and some sayings used in the narration of the book add a different vitality to the work.

Although this work is in the general line of previous works in the genre of political treatise, it is unique in terms of its order of topics, its treatment of the issues it attaches importance to, and its systematic and holistic approach to the phenomenon of politics and public administration. This is because it deals with the basic problems related to politics in a unity system and does not exclude almost any fundamental issue related to the state and administrators.

In the book, Mehmet Pasha does not exclude almost any subject within the scope of politics and public administration in the state. On the one hand, he deals with the functions of politics and the moral qualities and duties of statesmen, especially the sultan and the grand vizier, and on the other hand, he discusses the issues that should be considered in the bureaucracy within the scope of public administration, such as the importance of the principle of merit and competence in appointments. In this framework, he examines the points to be considered in society and the state in the field of the economy, and on the other hand, he reveals the importance of the army and what to pay attention to in the military field and exhibits his opinions and advice within that framework.

Kaynakça

- Afyoncu, E. (2013). Zeâmet. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (1-44., ss. 162-164). TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/zeamet>
- Beydilli, K. (2013). Yeniçeri. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (1-43., ss. 450-462). TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/yeniceri>
- Canatan, K. (2014). *İslam Siyaset Düşüncesi ve Siyasetname Geleneği*. Doğu Kitabevi.
- Cündioğlu, D. (2016). *Daire'ye Dair* (4. Baskı). Kapı Yayınları.
- Çelebi, K. A. (2016). *Ahlâk-ı Alâî (Günümüz Türkçesiyle)* (M. Demirkol, Çev.). Fecr Yayınları.
- Çelik, Y. (2009). Serasker. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (1-36., ss. 547-549). TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/serasker>
- Defterdar, S. M. P. (1969). *Devlet Adamlarına Öğütler* (H. R. Uğural, Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ergan, N. G. (1999). Siyasetnamelerimizde Çizilen "Devlet Adamı" Portresinin Temel Özellikleri. *bilig*, 8, 27-40.
- Heper, M. (2006). *Türkiye'de Devlet Geleneği* (3. Baskı). Doğu Batı.
- İnalçık, H. (2012). Tımar. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (1-41., ss. 168-173). TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/timar>
- İpşirli, M. (2001). Kalemîye. İçinde *TDV İslam Ansiklopedisi* (1-24., ss. 248-249.). TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kalemiye>
- Köse, S. (2008). Rüşvet. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (1-35., ss. 303-306). TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/rusvet>

- Kütükoğlu, M. S. (1994). Defterdar. İçinde *TDV İslam Ansiklopesi* (1-9., ss. 94-96.). TDV.
<https://islamansiklopedisi.org.tr/defterdar>
- Oktay, A. S. (2015). *Kıralzâde Ali Efendi ve Ahlâk-ı Alâî* (3. Bskı). İz Yayıncılık.
- Okumuş, E. (2017). *Osmanlı'nın Gözüyle İbn Haldun* (3. Baskı). İz Yayınları.
- Öz, M. (2007). Reâyâ. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (1-34, ss. 490-493). TDV.
<https://islamansiklopedisi.org.tr/reaya>
- Özcan, A. (1994). Defterdar Sarı Mehmed Paşa. İçinde *TDV İslam Ansiklopesi* (1-9., ss. 98-100.). TDV.
<https://islamansiklopedisi.org.tr/defterdar-sari-mehmed-pasa>
- Özcan, A. (2019). Kul Kethüdâsı. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi: C. Ek-2*. (Gözden Geçirilmiş 3. Basım, ss. 89-90). TDV. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kulkethudasi>
- Özek, S., & Temizyürek, D. (2020). Avrupamerkezci Yönetim Bilimi Paradigmasını Aş(İndır)Mak: Gazâlî Ve Defterdar Sarı Mehmet Paşa Nasihatnameleri Üzerine Bir Analiz. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 297-314. <https://doi.org/10.30561/sinopUSD.729045>

57. Language and ideology: semiologic transformation**Ziya Kıvanç KIRAC¹****APA:** Kırac, Z. K. (2023). Language and ideology: semiologic transformation. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 976-983. DOI: 10.29000/rumelide.1379249.**Abstarct**

Human beings are born with language skills. However, the development of language is a result of human sociality and culture. Language is transmitted both vertically from generation to generation and horizontally between people. It is assumed that what cannot be expressed in language is not real. Therefore, meaning is only possible within the boundaries of a language. Through meaning, everything that happens becomes conceptualized and standardized. Language shows the meaning of reality through signs. In this way, language goes beyond being a means of communication. It becomes a tool of power struggle. Identifying and revealing the ideological influence in language necessitates different linguistic methods. Because by their very nature, signs transmit an infinite number of complex connections. Ideology, presented as a way of thinking correctly, establishes social relations and directs social action through signs. In this sense, signs are key concepts in the reproduction of ideology. On the other hand, the symbol, which is considered a sign, serves a different dimension of ideology. Symbols also convey meaning. However, their arbitrary construction takes ideology out of the definition of the reproduction of power. It gives ideology a dimension such as a mass movement, a grand narrative. Providing meaning to the masses and being a guide is a feature that ideologies establish with symbols. The aim of this study is to explain the possible links between reality, knowledge and ideology based on the distinctions between sign and symbol. In this way, a distinction is made between old-style knowledge and modern knowledge.

Keywords: Language, Ideology, Semiology, Sign, Symbol, Knowledge**Dil ve ideoloji: göstergesel dönüşüm****Öz**

İnsan bir dil becerisi içerisinde doğar. Ancak dilin gelişmesi insanın sosyalliğinin ve kültürünün bir sonucudur. Dil hem kuşaktan kuşağa dikey biçimde hem de insanlar arasında yatay olarak aktarılır. Dil ile anlatılmayan şeylerin gerçek olmadığı varsayılır. Bundan dolayı anlam ancak bir dilin sınırları içerisinde mümkündür. Anlam sayesinde olan biten her şey kavramlaşır, standartlaşır. Dil gerçeğin anlamını göstergeler yolu ile gösterir. Bu yolla dil, bir iletişim aracı olmanın ötesine geçer. İktidar mücadelesinin aracı halini alır. Dilin içerisindeki ideolojik etkiyi belirlemek ve onu ortaya çıkarmak farklı dilbilim yöntemlerini gerekli kılar. Çünkü göstergeler doğaları gereği sonsuz sayıda karmaşık bağlantı iletirler. Doğru düşünmenin bir yolu olarak sunulan ideoloji, göstergeler yoluyla sosyal ilişkileri kurar ve toplumsal eyleme yön verir. Bu anlamda ideolojinin yeniden üretiminde göstergeler anahtar kavramlardır. Diğer yandan bir gösterge olarak kabul edilen sembol ideolojinin farklı bir boyutuna hizmet eder. Semboller de anlam aktarırlar. Ancak keyfi biçimde oluşturulmaları ideolojiyi iktidarın yeniden üretilmesi tanımıyla çıkarır. Ona kitle hareketi, büyük anlatı gibi bir boyut

¹ Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Yerel Yönetimler Programı (Elazığ, Türkiye), kkirac@firat.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-8728-2834 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379249]

kazandırır. Kitlelere anlam sunma, rehber olma özelliği ideolojilerin sembollerle kurduğu bir özelliktir. Bu çalışmanın amacı gösterge ve sembol arasındaki ayrımlardan yola çıkarak gerçeklik, bilgi ve ideoloji arasındaki olası bağları açıklamaktır. Bu sayede eski tip bilgi ile modern bilgi arasındaki türeyiş ve işleyiş dair belli ayrımlar ve benzerlikleri açıklamaktır.

Anahtar kelimeler: Dil, İdeoloji, Semiyoloji, Gösterge, Sembol, Bilgi

1. Knowledge and reality

One of the most important efforts in the process of entering modern times has been to create a system that can perceive reality as it is, instead of irrational factors such as superstition and myth, in order to reach the right knowledge. Reason will enable direct access to knowledge by unmasking the superstitious mask over reality. Thinking will secularize and develop intelligent designs of nature. Being outside influences such as religion and myth will make knowledge objective and it will become possible to establish a rational society. However, although the principles of Aristotelian logic and Bacon's idea of mathematical truth produced certain answers to the Enlightenment's understanding of objective realism, the mechanism of rational society could not become reality. Because over time, the idea that it is not possible to reach reality without certain systems of representation has developed. This point, together with all its other components, constitutes the starting point of the criticism of ideology. The popularization of ideology as a concept is actually the role it plays in the transformation of reality into knowledge. This role has a dual structure. The first is the theory that ideology masks reality and becomes a trump card of the power mechanism. The second is that ideology constructs truth instead of reality and thus creates an impact on the masses. In both cases, ideology's most slippery point of contact with social life is related to its determinations about everyday life. Even if there are those who argue that reality can only be reached by stepping outside the ideological influence, the difficulty in this regard is to determine what is ideological and what is not. The ideological gaze is called the new veil over reality. In this sense, ideology is both something that can be seen and felt, and something else that hides what should be seen. It both makes itself public through the symbols it uses and is also a signifier that replaces reality. This binary distinction poses various difficulties both in symbolic thought and in the definition of ideology. At this stage, it is first necessary to focus on the evolution of knowledge.

In the Middle Ages, the general idea was that knowledge was not formed through the senses, but through divine grace. Therefore, existence is linked to a divine causality. The universe must be divine. Any animal or plant gave birth to animals or plants of the same species; fire gave birth to fire and movement to movement. The universe, then, is a reflection of God. Knowledge is then analogical. This is why there was so much interest in analogy in the Middle Ages. However, some philosophers opposed this idea during the period. For example, Thomas Aquinas, close to Aristotle's philosophy, declared that no concept can be formed without receiving sense impressions, and secondly, that no concept can be reached without returning to the images that things leave in the imagination (Gilson, 2003: 127 & 292-293). Undoubtedly, this view is an opposition to both the Platonic view and scholastic thought. Later Kant approached the subject in a similar way. Knowledge is a notion with discursive and intuitive forms. This means that knowledge can be both schematic and symbolic. There is no intrinsic link between the inner intuition of things and the sign that indicates it. Concepts are images that are reconstructed in the mind. In this sense, words or visual signs are used to represent concepts. Kant supports this thesis with an interesting example. He says that there cannot be a resemblance between a despotic state and a mill, but it can be among the rules of thinking about establishing a resemblance regarding the causality of the two (2006: 230-231). With the Enlightenment period, different theories were developed on how the

external world could be perceived. In particular, discussions on thought, reason and ideas were influential in the emergence of modern sciences. The question of how the external world can be perceived is an issue that many philosophers have investigated. John Locke, one of the pioneering thinkers of the Enlightenment, attributed the source of knowledge to sensations in his work *An Essay on Human Understanding*. The human mind is a blank slate from birth. All we know about nature is possible through our external sensations. When man acquires the first sensation, ideas begin to form (1992: 93). We need words to convey thoughts to each other. The words we use help us both to form the ideas in our minds and to make comparisons. Words appear as images of our ideas (1992: 286). All our knowledge of external reality is the perception of the correspondence or discrepancy between our ideas (1992: 325). The mediating role of words and ideas is a key point for Locke. Because both concepts are signs. As a matter of fact, in the last chapter of the same work, he makes a tripartite division of sciences. Accordingly, the first scientific class is physics and the second is practical. The third group is semiotics. Words are the most basic class of signs. Investigating the ideas that constitute thoughts necessitates the investigation of signs (1992: 455).

2. Knowledge and sign

After the French Revolution, a new step was taken to investigate sensations and ideas and to build a science of ideas. Based on Locke, Condillac and Cabanis, the assumption that the senses were the only source of the formation of ideas opened a new door. With this new science called ideology, human thought and ideas could be studied objectively. The term, first coined by Antoine Destutt de Tracy, was later subjected to various criticisms (Eagleton, 1996: 104). In the end, ideology and semiology seem to be disciplines that initially set out with the same goal. However, Locke and later linguists focused more on the conceptual correspondences of language in logic, while Tracy and his peers focused on social engineering to build a rational society after the Enlightenment. Despite its ambiguity and complexity, the concept of ideology continues to be a popular research topic in fields such as politics, history, sociology and communication. Indicators, on the other hand, have become key concepts for new research in many fields such as medicine, architecture, literature, communication and visual arts. Semiology, which has become a multidisciplinary concept, has developed with the contributions of many sociologists, communicators and linguists until today.

There are different views on how language renders the external world comprehensible. There is a widespread view that the connection between man and reality can only be grasped through language. Some views consider language within the system of logic. For example, Husserl argues that there should be apriori grammatical laws in order to prevent ambiguity. Language should be formed by rules determined by a rational grammar. Grammar resembles geometry in this dimension. Husserl argues that we can only reach the truth through experience and that meaning is conveyed through language. In this sense, meaning precedes language (2007: 57). In fact, Thomas Hobbes had adopted an approach that emphasized experience between reality and concept much earlier. He argued that we can reach the facts through signs rather than the objects themselves. Knowledge of things depends on the correct use of signs. Since signs are antecedents of the conclusion, the more they have been observed, the more true they are. Therefore, knowledge of things depends on the correct use of signs (2010: 33). This view is a convergence with medieval linguistic nominalism and Ockham's school in particular. Much later, structuralism, which emphasizes that language is a social product and aims to arrive at universal laws, will focus more on culture and accumulation. Structuralist thought bases the analysis of the social process on the similarity between language and society. For example, Edward Sapir argues that language is a cultural phenomenon. Therefore, each language reflects reality differently. People can perceive

reality within the limits of the language they speak. In each language, the relations between meaning and concept are established in different ways. Like any creative endeavor, it changes consciously, though not consciously, to the extent that the religions, beliefs, customs and arts of various communities change. Language is not instinctive but social. Therefore, in its historical evolution, it changes and transforms as a reflection of the same needs. Language is a way of describing reality symbolically. And in this way, reality becomes ready for communication (1933: 161-163). There are also different views on the symbolic dimension of language. For example, Lacan mentions three basic structures when describing the human mind: Imaginary, Symbolic and Real. We cannot directly access the reality of the external world. Language is an obstacle in front of our access to reality (2014: 22-24). What is striking in early linguistic studies is that grammar was treated like geometry. The relations between language, reality and meaning were analyzed analogically. Over time, linguistic studies focus on the functions of language such as signaling and pointing in terms of reality, meaning and grammar. This is because words represent objects and phenomena and in fact stand in their place. Words can also signify other things at the same time. The first focus of semiology is on the derivation of words and the possible links between signifier and signified. At the same time, words are analyzed not in isolation but as a string in their mutual relations with other linguistic entities. It is thought that the connection between human and reality can be established in this way. Saussure, one of the pioneers of semiology, argues that there is no direct connection between the word and the object. In this case, language is not a substance but a form. It is only a system in itself. Especially in Saussure we find this new form of linguism. In his work, Saussure followed a more abstract rationalist line based on positivism as opposed to historicist linguism. Although he recognizes that language has a social dimension, he insists that it has a separate structure from all other institutions. Language is a system of signs that show concepts. In this case, a semiotics can be designed regarding the place of signs in social life. Language should be thought of entirely in terms of the relationship between signs. Signs that elicit the desired response in a situation are memorized and reused. Language is a collection of traces in memory. People do not need to master the whole language. They need to adapt to a model of the language. Different languages do not contain different signs. Each language organizes the relations between signs differently. In this sense, each language offers a different world view (Saussure, 1998: 40-47). The basic assumption of structuralism is that language constructs human beings and society. Meaning is produced by language. Sentences are not constructed to describe life and experiences. On the contrary, we have meanings because we have a language.

3. Sign and ideology

In the 1960s, the study of signs began to include visual readings and approaches adapted to other fields. For example, Barthes broke new ground by applying the methods of linguistics to a wide range of fields from fashion to advertising, from visuals to myths. According to Barthes, who looks at every aspect of social life as a series of signs, objects, images and behaviors cannot do so independently, even if they convey a message and meaning. Every sign system necessitates language (1993: 106). On the other hand, it is seen that language has started to be analyzed within the relations of power and hegemony, not logic. There have been many attempts to explain the relationship between language and ideology from a structuralist perspective. This field, also known as critical analysis of ideology, is also known as critical studies. This view aims to reveal the possible ideological connotations behind the innocent appearance of sentences (Mc Lellan, 2012: 75-76). Language is no longer considered in terms of grammar, but in the interrelationship it forms with the concept of discourse within a given system. This is where ideology comes into contact with the sign. According to Hall, language is divided into referential language and constructionist language. Referentially, language conveys the meaning of reality. The real world becomes the origin of its own truth. Constructivist language, on the other hand, sees reality as the result

or effect of the way things are made sense of. Expressions create a recognition effect in the target people. This means unquestioning acceptance of the rules on which the way words are organized depends (Hall, 103-104). In this case, instead of thinking of words in terms of concepts, we begin to think of concepts in terms of words. Meaning is no longer about how things are. It is about how things acquire meaning. It is not the structure of reality that determines meaning, but its function in the social process. As Eagleton puts it, a concept becomes associated with a practice rather than a reflection of a certain state of mind. This is where the discursive and semiotic dimension of ideology emerges. It is no coincidence that the complex connections between ideology and sign were first shaped by Marxism and language studies. Because consciousness belongs to a more idealist tradition. However, sign and discourse are social and practical. The content of a worldview is the effects of concepts rather than the type of language they belong to (Eagleton, 1996: 270). More precisely, ideology is a tool that serves power. Where there is a struggle for power, there is a struggle for sovereignty. Therefore, ideology ensures the maintenance of sovereignty. Ideology is not science in this case. It is a false consciousness that enables the system to reproduce itself by masking social contradictions. According to Voloshinov, if we purify consciousness from its signifying ideological form, nothing remains. Signs and their social position are so intertwined that this is reflected in the language spoken. Conflicting ideological views are expressed in the same language. This shows that the sign has become a field of class warfare (2009: 10-12). What is important here is to know the causal symptoms that will constitute a starting point for semiological reading. In Žižek's discourse, symptoms are decoded with keys that Hall and many other philosophers call codes. In Umberto Eco's discourse, a coded form refers to a coded function. A laser light can cut as well as a surgical knife. However, it gives no clue to a non-medical professional about its cutting function. It is possible to know the correct code by being inside that system (2019: 114). Semiological reading investigates what signs conceal while showing something. This is what critical theory and Marxist theories in general have in common. Language allows not only to perceive the object, but also to define the subject (the other, the other). Thought is expressed by using words not haphazardly but as a result of a context of the imagination. Social consciousness is also formed by discursive practices. Whoever or whichever social group determines the discourse of society also controls the consciousness. Opposition movements try to break the power of the dominant discourse. Thus, discourse becomes a battlefield between asymmetrical power centers. In this sense, discourse is the weapon of both sides. Meaning creation occurs around the meaning core of each group. At the center of discourse analysis are the intersection points of language and ideology. As Van Dijk emphasizes, discourse plays a role in the use of language and the reproduction of communication. Ideologies are also constituted by texts and semantic practices. Therefore, texts and speeches are reflections of ideology as much as language (2019: 292-294).

In the ideological reading of texts, some concepts taken from Saussure constitute important formulas of semiological reading. Although Saussure also made other distinctions such as language and speech, signifier and signified. The relationship between langue and parole points to a part-whole based on a kind of analogy. However, especially the diachronic and synchronic analysis of language has been one of the starting points of ideological readings. In addition to the diachronic studies focusing on the development of language over time, language has now begun to be analyzed synchronically (Saussure, 1998: 141-144). Barthes analyzed these concepts outside of texts and named non-verbal signs as metaphor and metonymy. Metaphors are read through similarity, while metonymies are read with the connotation of closeness. Signs that have a literal meaning substitute reality with their metaphorical or metonymic similarities. Ideologies are formed not in the plain meaning but in the connotation. Eco, who applies signs to the field of architecture, talks about the intertwining of metaphorical and metonymic connections. He also argues that signs are not just something that shows something else and has a fixed

lexical meaning in this sense, they also need to be interpreted (2019: 117). Thus, Eco goes beyond structuralist theories of signs. Derrida, who argues that the true reflection of language is not similarity but difference, is another example. According to him, meaning is formed according to the signifier, not the signified. He especially emphasizes that metaphors, that is, metonyms, can be the real meaning itself. At this point, meaning is constantly postponed (2014: 26). However, although semiotics uses models that can be considered complex, it has scientific content in the field of language. Because language makes very precise references to the real world that can be deciphered. Its ability to convey a message and refer to certain areas of certainty allows it to contain multiple meanings (Williamson, 2000: 89). In ideology readings, the spiral between signifier and signified can be interpreted with scientific data, just like in language. The world of ideology is an environment where the signifier and signified exist in absolute form. At the same time, this world is presented as devoid of a historical beginning and end. It is assumed to already exist in social reality. In this way, ideology is accepted by people as a natural conception. According to Barthes, myths are things that naturalize history by using an ideological sign system. Based on this idea, Barthes also evaluated signs through images. This new view supports the assumption that ideologies have the power to create images. In particular, the analysis of advertisements in terms of signs contributes to a new criticism of ideology through consumption habits (1993: 70-75).

4. Symbol, sign and ideology

Foucault argues that in the pre-Enlightenment period, knowledge was dominated by the law of similarity, while with the Enlightenment, an abstract concept such as reason came to the fore. He says that analytical knowledge, which was previously based on representations around the concept of historical time, was destroyed and replaced by scientific knowledge. Like all other sciences, linguistics has become more synthetic within the notion of rationality (2017: 493-494). The use of synchronic structural analysis as well as the historical method in textual studies supports this view. In ideology readings, both metonymic and metaphorical concepts are often established. Especially Marxist theories establish the connection between language and ideology through diachrony. In this sense, metonymy is formed by the substitution of a part for a whole system. The crown signifying royalty is an example of this. Using the concept of class exploitation instead of the real meaning of the whole history is also a kind of metonymy. This reading of the part as a substitute for the whole puts us in touch with the realities masked by ideology. In metonymy, an image or sign means something that connects itself as a part and to another part or expresses its relationship to a whole of which it is a part (Lakoff and Johnson, 2005: 67-68). For example, an eagle can be used metonymically as a substitute for the nature of which it is a part, or for endangered animals. Metonymic expressions can be systematically read as signs.

One of the important problems in the classification of signs is the relationship between symbols and signs. In Peirce's famous classification, symbols are treated as signs. Unlike a sign, a symbol cannot be reduced to its constituent atomic elements. It cannot be reduced to its own signifier, whether verbal or non-verbal, nor can it be reduced to the signification that follows it (Campagna, 2021: 199-200). A symbol is disconnected from what it represents. It is often created arbitrarily. It represents another reality by replacing it. In this sense, the symbol depends on repetition, while the sign depends on interpretation. According to Jung, the symbol has an unconscious side that can never be explained with certainty. When the mind tries to discover it, it drifts into irrational thoughts. Since human beings cannot define an abstract/divine being, we give it a name based on belief, not on concrete evidence (Jung, 2020: 16-17). New concepts such as identity, nationality and nation have been added to the sacred of modern man. The modern sacred sprouts within a modern belief: ideology. As a result of the Enlightenment and the breakdown of the influence of religion, ideologies emerged as new guides to

meaning. An object often replaces an idea. The eagle now represents freedom, power. At the same time the eagle becomes the symbol of a football team. Purple is known as the color of aristocrats. In the Middle Ages some flowers symbolized nobility. Colors symbolize different emotions on flags. At the same time the flag, the anthem and the border are the most important symbols of the nation state. Ideological language makes frequent use of symbols. It is a metaphorical language. They are simple formulations to describe a complex world. Everything can be a symbol for everything else. Some symbols are created by association. But many others arise completely arbitrarily. Symbols that are not used by a group, community or mass are forgotten over time. They are tied to repetition and rote memorization. For example, rituals are full of repeated symbols of a belief or ideology. Holidays and festive ceremonies serve as a reminder of what is considered sacred. Myths are important symbols of ideologies. Even language itself is an arbitrarily assembled system of symbols. Symbols are mobilizing. They are stimulants. They appeal to emotions. The notion of ideology here is no longer the same as in critical analysis. Equipped with symbols, ideology is now read as mass movements.

According to Ryan and Kellner, ideology is a metaphorical method of reflecting life in relation to a particular construction of social reality. Metaphors impose an ideal or higher meaning on an image. The process by which the real object acquires a higher meaning through metaphor goes hand in hand with the process by which certain ideal meanings are reduced through ideology to correspond to certain ways of perceiving reality. By eroding the foundation of the idealizing claims of social metaphors, metonymic connections hasten the movement of real forces and possibilities to eliminate all the inequalities, sanctified by ideological metaphors, to abolish social boundaries, and to undermine baseless notions of property, social conformity, and individual self-identity (2022: 39-40). The way we think has a formative impact on our language and science, as well as on the way we express ourselves on a daily basis. Our everyday concept system is fundamentally metaphorical in nature. That is, everything we think and do in everyday language is metaphor-laden (Lakoff and Johnson, 2005: 145). Metaphorical language arises from the need for symbolization. People who cannot come into direct contact with reality use language, which is a system of symbols. Symbolization is defined as another dimension of the human being. Ideologies are narratives that have emerged as an answer to our search for meaning. That is why they describe complex nature with generalizations that appear to be very simple. In other words, symbolic expression is more a field of political communication. It is a unique subject that should be read within the propaganda activity. Symbols are not semiological but semantic tools because of their capacity to carry and create meaning. The transformations that take place within the structuralist form of language are related to culture, ideological reproduction and the influence of linguistics.

5. Conclusion

The issue of how signs are formed within language relations in the construction of reality is a scientifically current issue. On the one hand, ideology is a semiological activity as a mechanism for reasserting power. On the other hand, it makes use of symbols as a string that mobilizes the masses. A sign survives by being interpreted and a symbol by being repeated. The sign and symbol, which appear as two different aspects of language, refer to two different aspects of ideology. Ideology is subject to semiological reading both as an implicit tool of class struggle. On the other hand, ideologies, as grand narratives of modern times, are semantic guides laden with symbols that respond to people's search for meaning. The contact between language and ideology will remain topical in the fields of modern linguistics and political communication.

Bibliography

- Barthes, R. (1993). Göstergibilimsel Serüven. Mehmet Rifat&Sema Rifat. (Çev.). İstanbul: YKY
- Campagna. F. (2021). Teknik ve Büyü: Gerçekliğin Yeniden İnşası. Barış Alpaç. (Çev.). Ankara: Vakıfbank Yayınları
- Derrida, J. (2014). Platonun Eczanesi. Zeynep Direk. (Çev.). İstanbul: Pinhan
- Eagleton, T. (1996). İdeoloji. Muttalip Özcan. (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Eco, U. (2019). Mimarlık Göstergibilimi. Fatma Erkman Akerson. (Çev.). İstanbul: Daimon
- Foucault, M. (2017). Kelimelr ve Şeyler. Mehmet Ali Kılıçbay. (Çev.). Ankara: İmge
- Gilson, Etienne. (2003). Ortaçağ Felsefesinin Ruhu. Şamil Öçal. (Çev.). İstanbul: Açılım Kitap
- Hall, S. (1994). İdeolojinin Yeniden Keşfi: Medya Çalışmalarında Baskı Altında Tutulmanın Geri Dönüşü. *Medya İktidar İdeoloji*, Mehmet Küçük. (Ed). Ankara: Ark Yayınları
- Hobbes, T. (2010). Leviathan. Semih Lim. (Çev.). İstanbul: YKY
- Husserl, E. (1996). Kesin Bilim Olarak Felsefe. Abdullah Kaygı. (Çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu
- Jung, C.G. (2020). İnsan ve Sembolleri. Hatice Mukaddes İlgün. (Çev.). İstanbul: Kabalcı
- Kant, I. (2006). Yargı Yetisinin Eleştirisi. Aziz Yardımlı. (Çev.). İstanbul: İdea
- Kellner, D & Ryan, M. (2022). Politik Kamera. Elif Özsayar. (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Lacan, J. (2014). Babanın Adları. Murat Erşen. (Çev.). İstanbul: MonoKL
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). Metaforlar. Gökhan Yavuz Demir. (Çev.). Ankara: Paradigma
- Locke, J. (1992). İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme. Vehbi Hacıkadiroğlu. (Çev.). İstanbul: Ara Yayıncılık
- Mc Lellan, D. (2012). İdeoloji. Barış Yıldırım. (Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Sapir, E. (1933). Language. New York: Harcourt, Brace & World
- VanDijk, T. (2019). İdeoloji. Ayşe Demir. (Çev.). İstanbul: Hece
- Volosinov, N. (2009). Marksizm ve Dil Felsefesi. Mehmet Küçük. (Çev.). İstanbul: Ayrıntı
- Williamson, J. (2000). Reklamların Dili. Ahmet Fethi. (Çev.). İstanbul: Ütopya

58. Siber diplomasi çalışmaları üzerine bibliyometrik analiz

Nabat GARAKHANOVA¹

APA: Garakhanova, N. (2023). Siber diplomasi çalışmaları üzerine bibliyometrik analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 984-992. DOI: 10.29000/rumelide.1379250.

Öz

Diplomasi, uluslararası ilişkilerin temel yöntemi olup, dijital teknolojilerin yayılmasıyla birlikte siber diplomasi kavramı da önem kazanmıştır. Siber diplomasi, siber uzayda ortaya çıkan çeşitli sorunlarla başa çıkmanın bir yolu olarak görülür ve internet yönetimi, siber suçlar, kritik altyapı koruması, siber casusluk ve sorumlu devlet davranışları gibi konuları kapsar. Hızlı bir şekilde değişim ve gelişim gösteren çağımızda ülkeler arasında oluşan iletişim de aynı şekilde hız göstermekte ve bu hızlı değişim uluslararası ilişkileri de etkilemekte olup diplomatik faaliyetlerin artmasına olanak sağlamıştır. Bu diplomatik faaliyetler gelişen teknolojiyle birlikte siber diplomasi kavramını hayatımıza katmıştır. Uluslararası ilişkilerde önemli bir rol oynayan diplomasi, yıllar içinde değişim gösterip günümüze kadar ilerleme kaydetmiştir. Bu ilerleme globalleşme ile beraber birçok alanda değişim göstermiş, diplomasi alanında da birçok değişimin yaşanmasına neden olmuştur. Bu çalışmada siber diplomasi alanında yapılan akademik çalışmaların bibliyometrik analizini sunarak, bu alandaki bilimsel gelişmelerin ve odak noktalarının tespit edilmesini amaçlamaktadır. Çalışmada, Scopus ve Web of Science (WoS) veri tabanlarında yer alan siber diplomasi çalışmalarının bibliyometrik analizi yapılmıştır. Literatürde, Siber Diplomasi alanında yapılan çalışmalarda hangi anahtar kelimelerin birlikte kullanıldığı, bu alandaki çalışmalara en çok katkının hangi yazarlardan tarafından yapıldığı, hangi ülkelerin bu çalışmalarda yer aldığı gibi bilgilere erişilmiştir.

Anahtar kelimeler: Diplomasi, Dijitalleşme, Dijital Diplomasi

Cyber diplomacy studies on bibliometric analysis

Abstract

Diplomacy is the basic method of international relations, and the concept of cyber diplomacy has gained importance with the spread of digital technologies. Cyber diplomacy is seen as a way to deal with the various problems that arise in cyberspace and covers topics such as internet governance, cybercrime, critical infrastructure protection, cyber espionage and responsible government behavior. In our age, which is rapidly changing and developing, the communication between countries also accelerates, and this rapid change also affects international relations and has allowed diplomatic activities to increase. These diplomatic activities have added the concept of cyber diplomacy to our lives with the developing technology. Diplomacy, which plays an important role in international relations, has changed over the years, and has made progress until today. This progress has changed in many areas with globalization and has led to many changes in the field of diplomacy. In this study, it aims to identify scientific developments and focal points in this field by presenting a bibliometric analysis of academic studies in the field of cyber diplomacy. In the study, bibliometric analysis of cyber diplomacy studies in Scopus and Web of Science (WoS) databases was made. In the literature, information such as which keywords are used together in studies in the field of Cyber Diplomacy,

¹ Dr., KTO Karatay Üniversitesi (Konya, Türkiye), nabat.garakhanova@karatay.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3637-7710 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 18.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379250]

which authors contributed the most to the studies in this field, and which countries took part in these studies were accessed.

Keywords: Diplomacy, Digitization, Digital Diplomacy

1. Giriş

Diplomasi kavramı, tüm dünya lkeleri için dış politika araçlarının ilk arasında yer almaktadır. İletişim ve bilgi teknolojileri başta olmak üzere dijital teknolojinin genişlemesiyle birlikte siber güvenlik, başta Avrupa olmak üzere tüm dünya lkeleri için dijital gelişimin temel taşı haline gelirken diplomasi kavramı da bu alanlarla birlikte anılmaya başlamıştır. Geçmişte kamu diplomasisi daha etkin olup dış politikada kamu diplomasi belirleyiciyken, değişen teknoloji sayesinde onun yerine e-diplomasi, dijital diplomasi, Twitter diplomasi, online diplomasi, siber diplomasi gibi kavramlar yer almaya başlamıştır.

Literatürde Siber Diplomasinin birçok tanımıyla karşılaşmak mümkündür. "Siber Diplomasi" terimi, siber uzayda ortaya çıkan çeşitli sorunlarla başa çıkmanın belirli bir yolu olarak görünse de bu tür sorunlar internet yönetimi sorunlarından siber suçların ele alınmasına, kritik altyapı korumasından siber casusluğa, siber çatışmaya ve ayrıca siber uzayda sorumlu devlet davranışına kadar uzanmaktadır. Başka bir deyişle "Siber Diplomasi", siber uzay diplomasisi veya ulusal siber güvenlik stratejilerinde tanımlanan ulusal çıkarları desteklemek için diplomatik kaynakların, girişimlerin ve diplomatik işlevlerin kullanılması olarak da tanımlanabilir [1-3].

Bu alışmada, Scopus ve Web of Science (WoS) veri tabanlarında yer alan siber diplomasi çalışmalarının bibliyometrik analizi yapılmıştır. Literatürde, Siber Diplomasi alanında yapılan çalışmalarda hangi anahtar kelimelerin birlikte kullanıldığı, bu alandaki çalışmalara en çok katkının hangi yazarlardan tarafından yapıldığı, hangi ülkelerin bu çalışmalarda yer aldığı gibi bilgilere erişilmiştir.

Betimsel istatistiklere anahtar kelimelerin analizine bakıldığı zaman siber diplomasi alanındaki bilgi birikiminin arttığı gözlemlenmiştir. Dergi makaleleri ve kitap bölümleri ise siber diplomasi çalışmalarında en yaygın yayın türleri olarak belirlenmiştir.

Siber diplomasi alanındaki araştırmaların ve yayın performansının değerlendirilmesine ve alan hakkında farkındalık kazandırılmasına katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmanın literatüre katkısı fazlasıyla önemli ve kıymetlidir.

2. Kavramsal ereve

Diplomasi terimi, Fransızca aracılığıyla, "ikiye katlanmış" anlamına gelen diplo ve "bir nesne" anlamına gelen -ma son ekinden oluşan eski Yunan diplōma kelimesinden türetilmiştir. Diplomasi, küresel ilişkilerin ana eksenidir; ülkelerin uluslararası strateji ve hedeflerini dile getirmek için esas aldığı temel yöntem olduğu söylenebilir [6]. Henry Kissinger ise diplomasiyi, modern güçlerin savaş ve barış arasındaki dengeyi güttükleri bir tür yenedünya düzeni olarak tanımlamaktadır [7].

Diplomasi genellikle dış politika ile karıştırılsa da terimler eş anlamlı değildir. Diplomasi siyasi liderler tarafından belirlenen dış politikanın tek olmasa da başlıca aracıdır. Siber diplomasi ise genel olarak ulusal siber güvenlik stratejilerinde yaygın olarak belirginleşen bir devletin siber uzaydaki ulusal çıkarlarına ulaşmak için diplomatik araçların ve girişimlerin kullanılması olarak tanımlanır [1]. Siber diplomasi;

- Devlet ve devlet dışı aktörler arasında iletişim ve diyalog kurmak;
- Bir siber silahlanma yarışının önlenmesi;
- Küresel normların geliştirilmesi;
- Siber güvenlik politikaları ve katılım stratejileri aracılığıyla siber uzayda ulusal çıkarların teşvik edilmesidir [4].

Siber diplomasi, yumuşak gücün birden çok boyutuyla bilgilendirilir ve siber uzaydan kaynaklanan büyük siyasi veya ekonomik belirsizliklerin, risklerin ve potansiyel çatışmaların patlak vermesini hafifletmede etkili bir çözüm olarak kabul edilir [5].

3. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi olan Bibliyometri Tekniği kullanılmıştır. Yapılan çalışmayla siber diplomasi çalışmalarının bibliyometrik analizi yapılmış olup konuyla ilgili olarak literatüre sistematik bir bakış açısı ve konuyla ilgili farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır.

Kişi ve kurumların araştırma ve yayın performansının değerlendirilerek performans analizi yapmanın mümkün olduğu bibliyometrik analizlerde ayrıca bilimsel alanların yapısının ve dinamiklerinin ortaya konulmasını sağlayan bilimsel haritalama yapmakta mümkündür. Ayrıca bibliyometrik analiz yöntemleriyle;

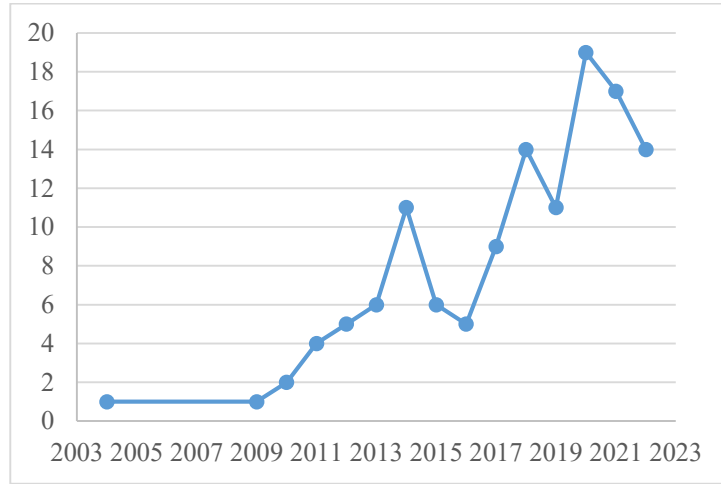
- Atıf
- Ortak Yazar
- Ortak Atıf
- Ortak Kelime analizlerinin de yapılması mümkündür. Bu çalışmada, bibliyometrik analiz yönteminin kullanılmasının en önemli nedenleri arasında;
- Çok sayıda araştırmanın analizinin yapılması [9],
- Araştırmacılara alan hakkında kavramsal açıdan önemli bilgiler sağlaması [8]

yer almaktadır. Çalışma öncesinde, hangi veri tabanlarının kullanılacağına karar verilmiş olup Scopus ve Web of Science veri tabanları kullanılarak siber diplomasi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar üzerinden betimsel analizlere başlanmıştır. Bu analizler Scopus ve WoS un kendi sistemleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. VOSviewer analiz uygulaması kullanılarak bibliyometrik analizler gerçekleştirilmiştir. VOSviewer programı nesnelere arasındaki benzerlikleri görselleştirmek için kullanılan bir yöntemdir. VOS, nesnelere herhangi bir nesne çifti arasındaki mesafenin benzerliklerini mümkün olduğu kadar doğru yansıtabilecek şekilde yerleştirildiği düşün boyutlu bir görselleştirme sağlamaktadır. Bu kapsamda, tüm dokümanlara ilişkin veriler gözden geçirilerek gerekli veri temizleme işlemi ve birleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Scopus ve Web of Science veri tabanları üzerinden yapılan sorgulamada "Article Title", "Abstract" ve "Keywords" esas alınmış ve elde edilen veri seti '.csv' formatında alınmıştır. Scopus ve WoS veri tabanlarında 2022 yılı Kasım ayı sonuna kadar yer alan siber diplomasi çalışmaları taranmış ve toplamda 125 belge kaydına erişilmiştir. Scopus ve WoS veri tabanlarında yapılan arama sorgusu aşağıdaki şekildedir.

[TITLE-ABS-KEY (cyber AND diplomacy) AND (LIMITO (LANGUAGE , "English"))]

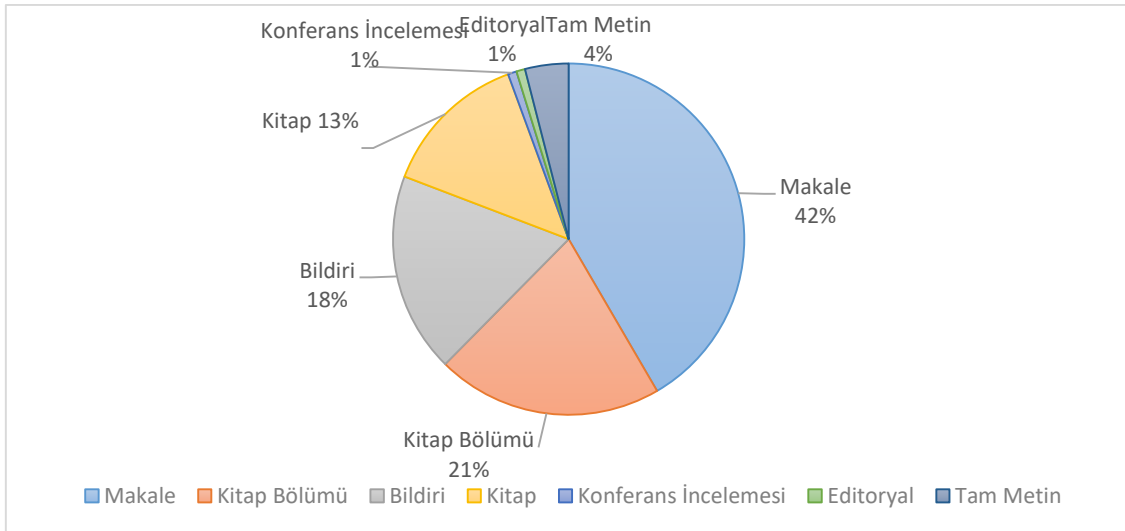
4. Bulgular

'Siber Diplomasi' alanında gerçekleştirilen çalışmamızda, sayısal verilerin derlenmesi, toplanması, özetlenmesi ve analiz edilmesi aşamalarından oluşan, istatistik bilim alanının da üç temel kısmından birisi olan betimsel istatistik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilecektir. Şekil 1'de siber diplomasi alanında 2003 yılından 2023 yılına kadar gerçekleştirilen çalışmalarda belli yıllarda bir önceki yıllara oranla düşüş göstermesine rağmen belirgin bir şekilde artarak devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle siber diplomasi konusunun belirtilen yıllar içerisinde oluşturduğu bilgi birikiminin, literatürde bu alanda yapılan çalışmalara olan ihtiyacın her geçen gün arttığını göstermektedir.



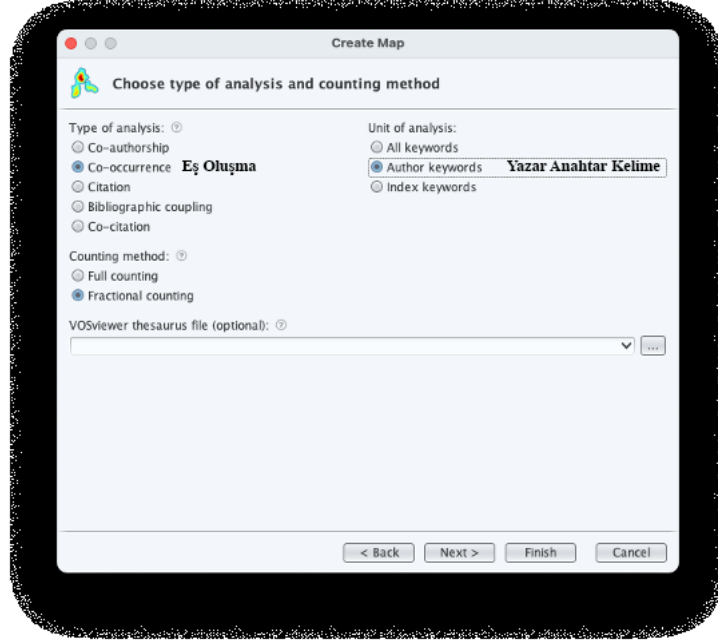
Şekil 1. Siber Diplomasi Çalışmalarının Yıllara Göre Değişimi

Şekil 1'de siber diplomasiyle ilgili ilk çalışmanın 2004 yılında yapıldığı, bu alandaki en çok çalışmanın ise 2020 yılında yapıldığı görülmektedir. Şekil 2'de siber diplomasi alanında yapılan çalışmalar yayın türlerine göre dağılımı verilmiştir. Şekil 2'den siber diplomasi alanında, %42 lik oranla en çok dergi makalesinin yayınladığını bunu %21 lik oranla kitap bölümünün takip ettiği görülmektedir. Konferans incelemesi, siber diplomasi çalışmalarının en az yer aldığı yayın türleri arasında yer almaktadır.

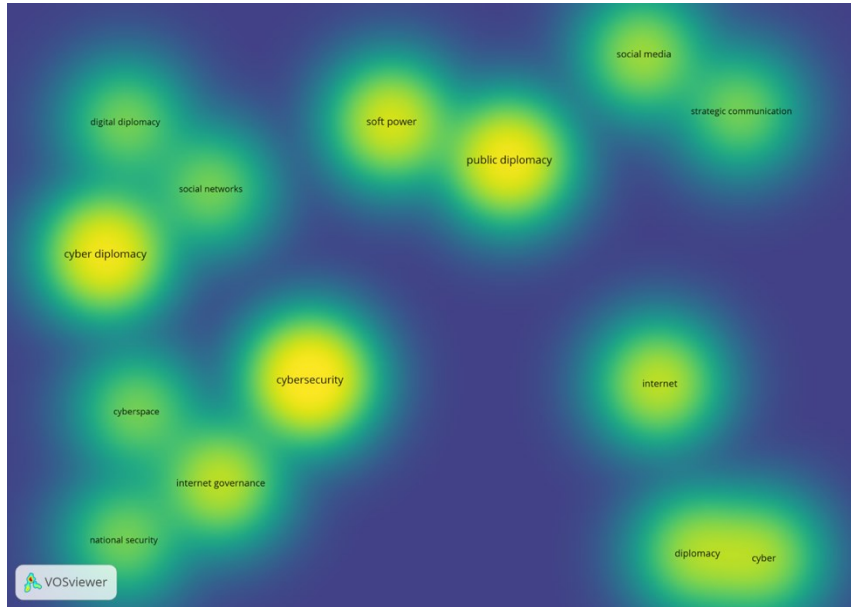


Şekil 2. Siber Diplomasi Çalışmalarının Yayın Türü Dağılımı

Siber diplomasi alanındaki ilgili çalışmalarda en çok tercih edilen anahtar kelimelerin analizinde, VOSviewer analiz programında “Co-occurrence - Author Keywords” seçimi yapılmış olup (Şekil 3) yazar anahtar kelimeleri eş oluşumlar yoğunluk görselleştirmesi de Şekil 4’de paylaşılmıştır.



Şekil 3. VOSviewer Eş Oluşma (Co-occurrence) – Yazar Anahtar Kelime (Author Keywords)



Şekil 4. Anahtar Kelime Kümelerinin Görselleştirilmesi

Siber diplomasi alanında yapılan çalışmaların yoğunlaştığı alanların konu bazında belirlenmesi için literatürde yer alan belgelerde kullanılan anahtar kelimeler incelenmiştir (Tablo 1). Yazım formatı nedeniyle büyük ve küçük harflerle farklılık gösteren fakat aynı anlama gelen kelimeler analizden

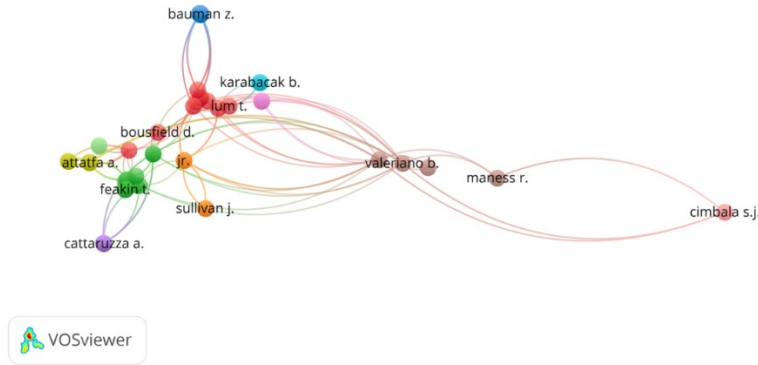
ıkarılmıştır. Anahtar kelimeler için tekrar etme sayısı minimum üç olarak belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda en çok kullanılan anahtar kelimelerin sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Siber Diplomasi alışmalarında Kullanılan Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Anahtar Kelimelerin Türkçe Karşılıkları	Tekrarlanma Sayısı	Toplam Bağlantı Gücü
Cyber Security	Siber Güvenlik	15	14
Cyber Diplomacy	Siber Diplomasi	11	10
Public Diplomacy	Kamu Diplomasisi	8	17
Soft Power	Yumuşak Güç	6	14
İnternet	İnternet	5	7
İnternet Governance	İnternet Güvenliği	5	7
Social Media	Sosyal Medya	4	13
Diplomacy	Diplomasi	4	4
Cyber	Siber	4	2
Strategic Communication	Stratejik İletifim	3	11
Digital Diplomacy	Dijital Diplomasi	3	6
Social Networks	Sosyal Ağ	3	6
National Security	Ulusal Güvenlik	3	3

Tablo 1 incelendiğinde, en çok tekrar edilen ilk üç kelimenin ‘Siber Güvenlik (15)’, ‘Siber Diplomasi (11)’ ve ‘Kamu Diplomasisi (8)’ olduğu görülmektedir. En çok tekrar edilen kelimelerin yanı sıra, Tablo 1’deki verilerden kelimelerin bağlantı güçlerine bakıldığında ‘Kamu Diplomasisi’ en çok bağlantı gücüne sahipken ‘Siber’ ve ‘Ulusal Güvenlik’ anahtar kelimeleri en düşük bağlantı gücüne sahip kelimeler arasında yer almaktadır.

Yazarın siber diplomasi konusundaki bulguları için ‘Bibliographic Coupling-Authors’ analizi yapılmıştır. Toplam 185 yazar arasından en az iki çalışma yapan on yazar olduğu tespit edilmiştir. Yazarların Bibliyografik Eşleşme Haritası Şekil 5’ de gösterilmiştir.



Şekil 5. Yazarların Bibliyografik Eşleşme Haritası

Tablo 2. “Siber Diplomasi” Alanında En Çok Atıf Alan Çalışmalar

Yazar	Atıf Sayısı	Yayın Yılı
Bauman Z.	189	2014
Powers S. M.	86	2015
Hughes R.	35	2010
Maness R. C.	23	2015
Nye J. S.	21	2019

Scopus ve Web of Science (WoS) veri tabanlarında yer alan siber diplomasi çalışmaları kapsamında “Citation – Documents” analizi yapılmış olup Tablo 2’ de bu alanda en çok atıf alan ilk üç makalenin sırasıyla Bauman Z. (2014), Power S. M. ve Hughes R. ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Siber Diplomasi Çalışması Olan İlk 15 Ülke

Ülkeler	Yayın Sayıları	Atıf Sayıları
Amerika Birleşik Devletleri	40	232
İngiltere	13	228
Hollanda	7	201
Avustralya	6	7
Kanada	4	192
Almanya	4	14
Fransa	3	196
Güney Kore	3	16
Belçika	2	15
Estonya	2	1

Avusturya	2	13
Brezilya	2	189
Çin	2	4
Hindistan	2	1
Rusya	2	5

Siber diplomasi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, en çok ilk üç yayının sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere ve Hollanda tarafından yapıldığı görülmektedir. lkelere ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3'de verilmiştir. Çalışma sayısı bakımından Tablo 3 incelendiğinde, Kanada, Fransa ve Brezilya'nın yayın sayılarının nispeten az olmalarına rağmen atıf sayılarının yüksek olması, diğer ülkelere göre nispeten daha verimli oldukları anlamına gelmektedir.

5. Sonuç ve neriler

Diplomasi, uluslararası ilişkilerin temel yöntemi olup, dijital teknolojilerin yayılmasıyla birlikte siber diplomasi kavramı da önem kazanmıştır. Siber diplomasi, siber uzayda ortaya çıkan çeşitli sorunlarla başa çıkmanın bir yolu olarak görülür ve internet yönetimi, siber suçlar, kritik altyapı koruması, siber casusluk ve sorumlu devlet davranışları gibi konuları kapsar. Bu çalışmada, siber diplomasi alanındaki literatürün bibliyometrik analizi yapılmış ve anahtar kelimeler, yazarlar ve ülkelerin katkıları incelenmiştir. Diplomasi teriminin kökeni, uluslararası strateji ve hedeflerin temel yöntemi olarak görülen küresel ilişkilerle bağlantılıdır. Siber diplomasi, devletlerin siber uzaydaki ulusal çıkarlarını korumak için diplomatik araçlar ve girişimler kullanır ve siber güvenlik politikalarıyla ulusal çıkarları teşvik eder.

Siber diplomasi alanındaki makalelerin bibliyometrik analizi yapılarak alanın bilimsel gelişimi ve odağı incelenmiştir. Scopus ve Web of Science veri tabanları kullanılmış ve analizlerde bibliyometri tekniği uygulanmıştır. Betimsel istatistikler ve anahtar kelimelerin analizi ile siber diplomasi alanındaki bilgi birikiminin arttığı gösterilmiştir. Ayrıca, dergi makaleleri ve kitap bölümleri, siber diplomasi çalışmalarında en yaygın yayın türleri olarak belirlenmiştir. Bu analizler, siber diplomasi alanındaki araştırmaların ve yayın performansının değerlendirilmesine ve alan hakkında farkındalık kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmada, anahtar kelimeler, yayın türleri, atıf sayıları ve ülkelere göre yayın sayıları incelenmiştir. En çok tekrar eden anahtar kelimeler siber güvenlik, siber diplomasi ve kamu diplomasisi olarak belirlenmiştir. Dergi makaleleri ve kitap bölümleri, en yaygın kullanılan yayın türleridir. En çok atıf alan makaleler, Bauman Z. (2014), Power S. M. ve Hughes R. ve arkadaşları tarafından yazılmıştır. Siber diplomasi alanında en çok yayın yapan lkeler Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Hollanda'dır. Kanada, Fransa ve Brezilya, nispeten daha az yayın yapmalarına rağmen, atıf sayıları bakımından daha verimli oldukları görülmektedir.

Ulusal ve uluslararası araştırma ve yayın etiğin uyulan bu çalışma da etik kurul izni gerekmemiştir.

Kaynakça

- Abdurahmanlı, E. (2021). Definition of Diplomacy and Types of Diplomacy Used Between States. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 580–603.
- Barrinha, A., & Renard, T. (2017). Cyber-diplomacy: the making of an international society in the digital age. *Global Affairs*, 3, 1–12. <https://doi.org/10.1080/23340460.2017.1414924>
- Barrinha, A., & Renard, T. (2020). Power and diplomacy in the post-liberal cyberspace. *International Affairs*, 96(3), 749–766. <https://doi.org/10.1093/ia/iiz274>
- Manantan, M. B. F. (2021). Defining Cyber Diplomacy”. In: Australian Institute Of International Affairs. *Australian Institute of International Affairs*.
- Meer Van Der, S. (2015). *Enhancing international cyber security: a key role for diplomacy | Clingendael*. Security and Human Rights. <https://www.clingendael.org/publication/enhancing-international-cyber-security-key-role-diplomacy>
- Mustafa Alethawy. (2022). Digital Diplomacy and Cybersecurity. *Journal*, 3(1), 82–90.
- Smith, G., & Sutherland, A. (2002). The new diplomacy: Real-time implications and applications. *Canadian Foreign Policy Journal*, 10(1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/11926422.2002.9673306>
- Üsdiken, B., & Pasadeos, Y. (1995). Organizational Analysis in North America and Europe: A Comparison of Co-citation Networks. *Organization Studies*, 16(3), 503–526. <https://doi.org/10.1177/017084069501600306>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2006). VOS: A New Method for Visualizing Similarities between Objects. In *ERIM report series research in management Erasmus Research Institute of Management* (Issue ERS-2006-020-LIS). Erasmus Research Institute of Management. <http://hdl.handle.net/1765/7654>
- Zupic, I., & Čater, T. (2014). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

59. Kültürel değerlerin maskeli yaklaşım ile kazanımı: Nasreddin Hoca örneği

Yasemin DARANCIK¹

APA: Darancık, Y. (2023). Kültürel değerlerin maskeli yaklaşım ile kazanımı: Nasreddin Hoca örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 993-1001. DOI: 10.29000/rumelide.1379307.

Öz

Kültür, bir milletin varoluşunu simgelemektedir. Bu varoluşu ayakta tutabilmek için de dilimiz, dinimiz, gelenek ve göreneklerimiz, sanatlarımız, dünya görüşümüz ve tarihimiz gibi kültürel değerleri nesilden nesile aktarmak herkesin görevidir. Kültür, öğrenilip aktarılması gereken bir mirastır. İnsan en başta ailesinden ve çevresinden bu değerleri kazanmakta ve eğitim sayesinde bu kazanımlar ömür boyu sürmektedir. Kültür, bir yandan her birey için, diğer yandan toplum için hayatın farklı alanlarında önemlidir; çünkü kişi kültürden bir şekilde etkilenmekte ve onu yansıtmaktadır. Ancak günümüz şartlarında bu değerlerin aktarımı ve benimsenmesi gerektiği gibi gerçekte olmamaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, insanların sosyal medya gibi teknolojik unsurlara bağımlı hale gelmesiyle, birbirinden ve toplumdaki uzaklaşmasında yatmaktadır. Günümüz gençleri sanal ortamın etkisiyle doğruyu ve yanlışı öğrenememekte ve bir değer gençlere öğüt veya tavsiye niteliğinde iletildiğinde algılamamakta ve sıklıkla söylenen dinlemeden uzaklaşmaktadır. Bu durumun önüne geçmek ve farkındalık yaratmak adına eğitim-öğretim devreye girmeli ve kültürel değerlerin kazanılması için alternatif teknikler uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı da, 'Dilbilimsel Psiko-Dramaturji Yöntemi'in bir aşaması olan 'Maskeli Yaklaşım'ın eğitimde dayatmacı değil, farkındalık yaratarak kültürel değerlerin aktarımındaki olumlu etkisini ortaya koymaktır. Bu yaklaşım, öğretilmek istenilen konuya üç farklı maskenin devreye girmesiyle adım adım yakınlılaştırmaktadır. Bu yaklaşımın etkisini ortaya koymak adına da seçilecek metin türü çok önemlidir. Bir toplumun edebiyatı ve edebî metinler, aynı zamanda o toplumun kültürünü yansıtmaktadır. Bu bağlamda Nasreddin Hoca fıkralarının öğrenciler üzerinde verimli ve çarpıcı etki yaratacağı öngörölmüştür. Bu anlamda bu çalışma ile 'Maskeli Yaklaşım'ın uygulama aşamaları 'Nasreddin Hoca Fıkraları örnek olarak anlatılmış ve en önemlisi bu şekilde öğrencilere kültürel değerlerin bilinçli bir şekilde nasıl aktarılacağı gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Değerler, Nasreddin Hoca, Maskeli Yaklaşım, Farkındalık, Eğitim-Öğretim

¹ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi (Adana, Türkiye), ydarancik@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5682-9123 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 27.07.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379307]

Acquisition of cultural values through a mask approach: The case of Nasreddin Hoca

Abstract

Culture symbolizes the existence of a nation. In order to keep this existence alive, it is everyone's duty to transfer cultural values such as our language, religion, traditions, arts, worldview and history from generation to generation. Culture is a legacy that must be learned and passed on. People acquire these values primarily from their family and environment, and this process continues thanks to education. Culture is important for each individual on the one hand and for society on the other hand, because personality are influenced by culture. However, in today's conditions, the flow and adoption of these values do not occur as desired. One of the most important reasons for this lies in the fact that people become dependent on technological elements such as social media, thus they put distance to each other and the society they live in. When a certain situation or problem is conveyed to them in the form of advice or an idea, the other parties closes themselves and do not listen to what is being said. In order to prevent this situation and raise awareness, education and alternative techniques should be applied in order to acquire cultural values. The aim of this study is to introduce the 'Masked Approach', which is a stage of the 'Linguistic Psychodramaturgy Method', in detail, and to reveal the positive effect of this approach. This approach brings the student with three different masks closer to the subject step by step. In order to reveal the effect of this approach, the type of text is very important. The literature of a society also reflects the culture of that society. In this context, it is predicted that 'Nasreddin Hodja Jokes' will have a productive and striking effect on students. In this study, the application stages of the 'Masked Approach' were explained by taking the 'Nasreddin Hodja Jokes' as an example, and most importantly, it was shown how to transfer cultural values to the students consciously in this way.

Keywords: Cultural Values, Nasreddin Hodja, Masked Approach, Awareness, Education

Giriş

Kültür, bir milletin varoluşunu sürdürebilmesi için nesilden nesile aktarılan maddi ve manevi değerlerin bütünüdür. “Kültür, sözlüklerde, tarihî ve toplumsal gelişme süreci içinde meydana getirilen ve gelenek hâlinde devam eden bütün maddî ve manevî varlıklar, değerler ile bunları sonraki nesillere aktarmada kullanılan araçların tamamı ve bir milletin fikir ve sanat eserlerinin bütünü olarak tanımlanır” (Şanlı 2009: 263). Kültürel değerler birçok unsuru içinde barındırmaktadır. Kültürel değerlerimiz arasında en önemlileri ‘dilimiz, dinimiz, gelenek ve göreneklerimiz, sanatlarımız, dünya görüşümüz ve kendi tarihimizdir’. Bu çalışma ise, Türk milletinin duygu, düşünce, ahlak, gelenek ve göreneklerini içeren kültürel değerlerin manevi boyutu üzerine yoğunlaşacaktır. Günümüzde maalesef manevi açıdan kültürel değerlerin gençler arasında yozlaştığı belirgin bir biçimde görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, sosyal medyanın gençler tarafından çok yoğun kullanılması ve oradaki sahte dünyanın benimsenmesi ve sorgulamadan kabul görmesidir. Bundan dolayı kültürel değerlerimizi korumak, sahip çıkmak, yaşatmak, bu konuda bilinç ve duyarlılık oluşturmak millî varlığımız açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. “Bu değerler başka kuşaklara, başka zamanlara aktarılmadığında ‘kültür’ olma özelliği kazanamaz” (Kolaç 2009). Her toplumun kendine özgü kültürü vardır. Örneğin Türk kültüründe dini bayramlarda insanlar aileleri ile birlikte komşularını, arkadaşlarını ve akrabalarını ziyaret eder, bayramlaşır ve birlikte güzel vakit geçirirlerdi. Ancak günümüzde insanlar bayramı çekirdek ailesiyle geçirmekte veya tatil amaçlı kullanmakta ve ‘eskisi’ gibi bir bayram havası

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

yaşanmamakta ve kültür tam anlamıyla aktarılmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında aslında kültürel değerlerin değiştiği görülmekte ve bundan dolayı iyi olan, güzel olan değerleri korumak adına bir şeyler yapılmalı daha doğrusu yeniden hatırlatılmalıdır. Bu anlamda bu çalışma, kültürel değerlerin yeniden canlandırılması ve kazandırılması için eğitimin katkısıyla bir farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.

Günümüz gençlerinde bir söylem sonucunda veya nasihat şeklinde bir tutumu, değeri veya görüşü yansıtmak çok da etkili bir sonuç doğurmamaktadır. Sosyal medyadaki sahte dünyanın albenisi, gençlerin milli ve kültürel değerlere uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Yabancı değerler çok daha fazla benimsenmekte ve kuşaklar arasında çatışma gerçekeşmektedir. Bu anlamda gençlere kültürel değerlerin kazandırılması ve bilinçlendirilmesi adına farklı yollarla yaklaşılmalıdır. Bundan dolayı eğitime büyük görev düşmekte ve salt bilgi yerine öğrenenlere kültürel değerler derslerle farklı yaklaşımlarla ilgilerini çekecek şekilde bütünleştirilerek aktarılmalıdır. Ancak bu yapılırken gençlere talimat, söylem gibi buyurulmamalı, farkındalık yaratılarak gerçekeştirilmelidir. Bunun yollarından biri de ‘Maskeli Yaklaşım’ gibi farklı yöntemler kullanılmasıdır. Yaklaşımın yanı sıra kullanılacak materyaller de önemlidir. Bu bağlamda Nasreddin Hoca’nın fıkraları, kültürel değerlerin yansıtılması açısından öğrencilerde etkili olacaktır. Edebiyatımızda kültürel öğelerimizi özellikle çok yansıtan Nasreddin Hoca fıkraları bu anlamı ile çok iyi örnektir (Yıldırım-Aksöz, 2013; Yıldırım-Aksöz 2016). Özbay (2010), Türkçe öğretiminde anlama ve anlatım becerilerini geliştirmek adına Nasreddin Hoca fıkralarının eğitimde yer alması gerektiğini belirtmektedir. Nasreddin Hoca fıkraları Türk insanının dünya görüşünü, Türk toplumunun kültürünü yansıtır (Duman 2018: 123). Tör (1990: 359) ise, bireyin daha yüksek ahlaki değerler kazanmasında Nasreddin Hoca fıkralarının ahlak eğitiminde başarı ile kullanılabileceğini ifade etmektedir. Nasreddin Hoca fıkraları insanlığın pek çok değerine hitap etmektedir. Zira bu fıkralarla verilmek istenen iletiler Arıcı’nın da (2018: 606) belirttiği gibi düşündürücü, güldürücü ve ders verici niteliktedir. Nasreddin Hoca fıkraları güldürmenin yanı sıra halkı eğitmeyi ve düşündürmeyi de amaçlamaktadır.

“Fıkralar, ilk bakışta bir eğlence, gülmece, hoş vakit geçirme aracı gibi görünse de, incelendiğinde toplumun zihinsel potansiyelinin şekillenmesinde, aklın düşünme ortamının oluşmasında, gündelik yapıp etmeleri yönlendiren bilincin eğitilmesinde ve içinde yaşanılan ortamın sorunlarına sağduyulu bir bakış, çözüm getirici bir yaklaşım kazanılmasında, kolektif bilincin oluşmasında doğrudan bir işleve sahiptir. Bu işlevin temelinde düşünsel bir derinlik ve bilgelik vardır. Nasreddin Hoca fıkraları, bu özellikleriyle hayati ve insani ilişkileri yansıtan mesajlarla toplumun her kesimine uygulanabilecek bir eğitim aracıdır”. (Batur, Sır ve Bek 2012: 595)

Günümüzde sanal dünyada kaybolmuş çocuklara kültürel değerleri tekrar kazandırmamızda ve sağlıklı, özverili ve bilinçli nesiller yetiştirmemizde fıkraların amacımıza ulaşmak için etkili uygulama araçlarından biri olduğu görülmektedir.

Maskeli yaklaşım ile farkındalık

Bu çalışmanın amacı, Bernard Dufeu’nun 1977 yılında geliştirdiği ‘Dilbilimsel Psiko-Dramaturji Yöntemi’nin bir parçası olan ‘Maskeli Yaklaşım’ yoluyla eğitimde dayatmacı değil, farkındalık yaratarak kültürel değerlerin nasıl aktarılabileceğini ortaya koymaktır. Alternatif yabancı dil öğretim yöntemleri adı altında ‘Psiko-Dramaturji Yöntemi’ yerini almış, ancak sözkonusu yöntem sadece yabancı dil eğitiminde değil farklı alanlarda veya derslerde de kişilik gelişimini etkilemek, algıyı geliştirmek ve bilgi aktarmak için de kullanılabilir.

Dufeu geliştirdiği yöntemde ‘Benlik Eğitimini’ temel almakta ve dili işlevsel açıdan bireyin varoluş biçimi olarak tanımlamaktadır (Dufeu 1982). Dile veya konuşmaya içsel ve sözlü olmak üzere dört işlev

atfetmektedir. Bunlar sembolik, ifadeci, iletişimsel ve yapılandırmacı işlev olarak ayrıştırılmıştır. Bu doğrultuda dil, bireyin gerçekliği yücelttiği ve kontrol ettiği sembolik bir işleve sahiptir. Dilin ifadeci işlevi ise, bireye kendini keşfetme ve yaratma fırsatı verir. İletişimsel işlevin yardımıyla da, birey - kendini anlayarak/yakalayıp - başkalarıyla dil aracılığıyla bir ilişki kurar. Son işlev olan yapılandırmacı işlev ise, bireyin konuşmada iç ve dış dünyayı inşa etmesini, genişletmesini ve kontrol etmesini sağlar. Bu anlamda söz konusu yaklaşıma göre öğretmek, yaşamak demektir. Psikodramatik bağlamda öğretim, empatik ilişkiler temelinde öğretmenleri ve öğrencileri duygusal, entelektüel ve fiziksel olarak eğitime dâhil etmek anlamına gelmektedir. Anlamli öğretim açısından ise öğretim araştırma, keşfetme ve deney yapma tutumunu mümkün kılan ve destekleyen koşullar yaratmalıdır. Bunun için öğretim sürecine dâhil olan herkesi kapsayan bir atmosfer oluşturulmalı ve hayal gücünü harekete geçiren içerikler ele alınmalıdır. Öğretim, kendiliğindenliği ve yaratıcılığı serbest bırakan iç ve dış ortamlar yaratmak anlamına gelmelidir (bkz. Ortner 1998). Söz konusu yöntemde öğrenenlerin kendilerini aktif, empati kurarak ve etkili ifade etme arzusu içerisinde bulunmaları büyük önem taşımakta ve yöntem bu doğrultuda şekillendirilmiştir.

Bu ifadeler, düşünceler ve özellikler ışığında ‘Maskeli Yaklaşım’, kültürel değerleri yaşatarak ve farkındalık yaratarak kazanılmasında büyük önem taşımakta ve eğitimde kazanılmak istenilen hedefe ulaşmak için genellikle tüm fıkraların da doğru tercih olduğu görülmektedir.

Maskeli Yaklaşım’da maskelerin işlevi

‘Dilbilimsel Psiko Dramaturji Yöntemi’ni bir parçası olan ‘Maskeli Yaklaşım’ üç aşamadan oluşmaktadır. Her bir aşama sırasıyla kademe kademe uygulanmalıdır. Bu aşamalarda üç farklı işlevli maske kullanılmaktadır.

İlk maske ‘Tam Maske’dir. Maske kişinin yüzünü tamamen kapatmakta, yani kişi bu maskeyi taktığında karşısındakileri ne görüyor ne de konuşabiliyor. İkinci Maske ise ‘Yarım-Kör Maske’dir. Bu maske yarım maskedir, yani kişinin gözleri hala kapalı sadece konuşabilmesi için ağız kısmı açıktır. Son maske ise ‘Açık Maske’dir. Bu maskede kişinin göz ve ağız kısmı açık, yani hem görebilmekte hem de konuşabilmektedir.

Maskeler öğrencilerin ilgisini çekecek bir biçimde tasarlanabilir. İşlenecek metin bağlamında kahramanların maskesi seçilmesi veya konuyla ilintili bir maske tasarlanması hem merak uyandıracaktır hem de olayın/konunun kavranmasında daha etkili olacaktır. Elinizdeki çalışma bağlamında Nasreddin Hoca’nın maskesi hazırlanabilir, aynı zamanda Nasreddin Hoca fıkralarında geçen diğer kahramanların da maskesi kullanılabilir. Bir diğer seçenek de, fıkrada geçen kişilerin duygularını yansıtacak maskelerin tasarlanmasıdır. Örneğin Nasreddin hoca üzgün ise üzüntülü bir maske veya mutlu ise mutluluğu simgeleyen bir maske ile durum görselleştirilebilmektedir. Nasreddin Hoca’nın ‘Onuncu Köy’ (Duman 2018: 421) fıkrası derste kullanılacaksa, bir maske Nasreddin Hoca ile ilgili, diğeri de korkan bir yüzü gösteren bir maske olabilir, hatta korkan ve mutlu ifadelerini gösteren maskeler kullanılarak; yalan söylendiğinde kimin mutlu kimin mutsuz olduğu da görselleştirilmiş olur. ‘Onuncu Köy’ fıkrası şu şekildedir:

“Nasreddin Hoca çocuklara: “Ne olursa olsun, doğruyu söyleyin, korkmayın”, diye bir öğüt vermiş. Çocuklardan biri: “Babam, doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar, diyor ama...”, deyince, Hoca: “Aldırmayın, her zaman bir onuncu köy bulunur”, diye cevap vermiş.” (Duman 2018: 421)

Yalanın veya yalan söylemenin kimi mutlu veya kimi mutsuz edeceği maskeler ile gösterilerek, yalanın doğuracağı sonuçlar görselleştirilmiş olunur. Bu sayede ders tekdüzelikten çıkacak, öğrencilerin ilgisini çekerek motive edecek ve eğitimde ulaşılmak istenen amaca yaklaşılmış olunacaktır. Bu anlamda kültürel değerler kazandırılarak veya yeniden hatırlatılarak, gençlerin birbirlerine saygı duymaları, empati kurmaları, ortak problemleri görmeleri ve ortak çözüm yolları arayabilmeleri sağlanmıştır.

Öğretmen, öğrencilere öğretmek istediği kültürel değerlerimizden hangisini aktarmak istiyorsa o doğrultuda bir metin seçmelidir. Söz konusu metin çok uzun ve anlaşılmaz olmamalıdır. Buradaki amaç belirli bir kuramsal bilgiyi veya kurulu aktarmak değil, öğrencilerin içsel durumunu devreye sokmaktır. Sözelimi kültürel değerlerimizden biri olan yardımseverlik konusu ele alınacak ve bireylerin karşılık beklenmeden birbirine yardım etmesi gerektiği öğretilmek isteniyorsa, bu konu çerçevesinde örneğin Nasreddin Hoca'nın 'Al Hiçini Git' (Sakaoğlu 2015: 35) fıkrası seçilebilir:

"Hoca gölge kadısıyken karşısına gene bir davacıyla davalı çıkmış. Davacı: - Hocam, demiş, bu adam odun yüklerken denk bozuldu, odunlar yere düştü. Bana az yardım et de odunları sırtıma yükleyeyim, dedi. Ben de yardım ettim. Odunları yükledikten sonra, ne vereceksin dedim, hiç, dedi. İşte ben de şimdi hiçimi isterim. Hoca yerinden kalkarak odanın ortasındaki seccadeyi davacıya göstermiş: -Bu nedir? -Seccade... - Kaldır bakalım altını! Adam kaldırmış, Hoca gene sormuş: - Ne var seccadenin altında? -Hiç! - Al hiçini git!" (Sakaoğlu 2015: 35)

Türk kültüründe dünya çapında nam salmış misafirperverlik değeri öğrenenlere tekrar hatırlatılmak istense, bu konuda da Nasreddin Hoca fıkraları fazlasıyla bulunmaktadır. Günümüz teknoloji çağında insanlar birbirinden uzaklaşmakta ve sanal bir ortam içerisinde hayatlarını sürdürmektedir. Gençler misafirlik ve aile içi sohbet ortamlarından kendilerini soyutlamakta, böylece misafirlik adabını öğrenememektedir. Bu konuda duyarlılık kazandırmak amacıyla 'Misafir Sevmez' (Özçelik 2022) fıkrası kullanılabilir.

"Hoca, pek misafiri sevmezmiş. Ne zaman birisi gelecek olsa, bahaneler ileri sürer, kabul etmezmiş.

Bu huyunu bilen birisi Hoca'ya misafir gitmeyi aklına koymuş. Sokağında pusuya yatmış. Tam Hoca, eşeğiyle evine girerken, saklandığı yerden çıkıp:

- Çok iyi oldu, demiş. Ben de size gelmiştim. Davetsiz misafir, ayağını eşikten tam atarken Hoca: - Dur hele, burada bekle, deyip içeri girmiş.

Karısına da misafiri atlatmasını söylemiş.

Misafir kapıda beklemiş, beklemiş hiç ses seda yok. Kapıyı çalmış. Pencereye Hoca'nın karısı çıkmış.

- Hoca efendi evde yok, demiş.

Misafir şaşkın:

- Nasıl olmaz. Gözümle gördüm, biraz önce içeri girdi. Hatta bana da burada beklememi söyledi, deyince Hoca kafasını uzatıp:

- Ne diye anlamıyorsun? Ev benim değil mi? demiş. İster olurum ister olmam!" (Özçelik 2022)

Bu fıkranın okuyucusuna anlatmak istediği en önemli ileti, misafiri eve kabul etmemenin ne kadar ayıp olduğudur. Aynı zamanda burada yalanın da ne kadar yanlış bir davranış olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerle bu tür metinler işlenerek, onların metinler üzerinden düşünmeleri ve bu konu çerçevesinde tartışmaları sağlanabilir. Ve en önemlisi bu tür fıkralar ile etkili yöntemler yardımıyla konular derinlemesine ele alınabilir.

Maskeli yaklaşımın Nasreddin Hoca fıkraları ile uygulama boyutu

Bu öneriler sonrasında ‘Maskeli Yaklaşım’ ayrıntılarıyla bir Nasreddin Hoca fıkrası örneği ile tanımlanacak ve bir uygulama örneği oluşturulacaktır. Öğretmen, derste o gün kültürel değerlerimizin önemli unsuru olan büyüğe saygı konusunu işlemek istiyorsa, konu çerçevesinde bir Nasreddin Hoca fıkrası seçmelidir. Bu bağlamda hem saygı hem de misafirperverlik değerlerini anlatan Nasreddin Hoca fıkrası ele alınmıştır.

Başını Pencerede Unutmasın

“Hemşerileri bazen candan, bazen de sahte olarak Hoca’ya saygı gösterirler. Günün birinde sahte saygı gösterenlerden biri Hoca’yı evine davet eder. Hoca da konumu gereği davete gider. Gider gitmesine de eve yaklaşınca ev sahibinin başını pencereden içeriye doğru çektiğini görür.

Hiçbir şey olmamış gibi evin kapısına çalan Hoca;

“Komşu, komşu ben geldim.” deyince, kapının arkasından değiştirilmiş bir ses duyulur:

“Ah Hocam, ah! Evin sahibi buradaydı, az önce gitti, ben sizin geldiğinizi söyledim, mutlaka çok üzülecektir.”

Hoca bu söz karşısında iyice sinirlenir ve;

“Ev sahibine söyleyin, bir daha bir yere giderken başını pencerede unutmasın.” der.” (Duman 2018: 399)

Öğretmenin metin seçimi ön hazırlığından sonra, yaklaşımın ilk aşaması olan ‘Tam Maskeli’ aşama uygulanmaya başlanır. Bunun için öğretmen bir öğrencisini seçer, tahtanın önüne çağırır ve tüm sınıfa dönük olan bir sandalyeye oturtur. Öğretmen önceden hazırladığı ‘Tam Maskeyi’ öğrencisine takar ve böylece öğrenci ne sınıfı görebilir ne de konuşabilir. Bu anlamda öğretmen metni işlemeye başlamadan önce öğrencileri stresten uzaklaştıracak bir sohbet başlatabilir, aynı zamanda konuya giriş de yapmış olur. Örneğin ‘Saygı kavramı bizim kültürümüzde çok önemli bir değerdir. Saygıyla birlikte sevgi, sorumluluk ve dayanışma doğmaktadır. Bunun yanında misafirperverlik saygının bir parçasıdır. Peki; sen/siz ne düşünüyorsunuz/uz bu konuda?’ gibi bir soru olağan sınıf ortamında sorulduğunda, öğrenciler öğüt niteliğinde olan söylemlerden sıkılmakta ve dinlememektedir, daha doğrusu derse karşı kendilerini kapatmaktadır. Ancak şu an karşılarında maske takmış bir öğrenci vardır ve neler olacağını merak ettiklerinden dolayı dikkatlerini derse vermiş olacaktırlar. Bu anlamda bu bölümde tahtanın önünde oturan öğrencinin taktığı maske yüzünden ağzı ve gözleri kapalı olduğundan sınıfa söz hakkı verilmekte; böylece sadece maskeyi takmış öğrenci konudan sorumlu olduğu izlenimi ortadan kalkmış olmaktadır.

Bu ısınma bölümünden sonra öğretmen maskeyi takmış öğrencinin yanına geçer ve metni sakin ve vurgulu bir biçimde öğrencisine okur. Buradaki amaç öğrencinin kaygı duymadan kendisine yöneltilen seslere ve sözcüklere odaklanması ve söylenenleri sakince dinlemesidir. Öğretmen gerektiğinde bu okuma işlevini başka bir öğrenciye de yaptırabilir.

Bir sonraki aşamada, ‘Yarım-Kör Maske’ olarak adlandırılan bir maske devreye girmektedir. Bu maske öğrencinin ağzı açık ama gözleri kapalı kalacak şekilde yine konu bağlamında tasarlanmış bir maskedir. Öğretmen vurgulu ve yavaş bir biçimde aynı metni öğrenci için tekrar okumaktadır. Bu tekrarlar derinlemesine anlam çıkarılmasını ve böylece metnin ayrıntılı irdelenmesini sağlamaktadır. Bu maskede öğrencinin gözleri kapalı ancak ağzı açık olduğundan, bu aşamada öğretmenin dediklerini tekrarlayabilmekte ve öğretmen tekrarları dikkatlice dinleyerek, öğrencinin unuttuğu yerleri tekrar etmekte ve vurgulamak istediği bölümleri öğrencinin tekrar etmesini sağlamaktadır. Bu noktada öğrencinin konuşma imkânı olduğundan, öğretmen konuyla ilgili öğrenciye sorular sorarak onun konuşmasını da sağlayabilir. Örneğin ‘Eve misafir geldiğinde ne yapmalıyız sence? Anneannen veya

babaannen size misafirlğe geldiğinde onları nasıl karşılıyorsun? Arkadaşların veya ailen sana saygı duyduğunda neler hissediyorsun? Herkese saygı göstermeli miyiz?’ gibi sorularla adım adım bilinçli öğretim gerçekleşir. Konuya öğrenci adım adım yaklaştırıldığından, öğrencinin gözleri kapalı olduğundan ve böylece konunun içeriğine hâkim olduğundan bu aşamada kaygı iyice kaybolur, dolayısıyla farkındalık bilinci devreye girerek öğrenme gerçekleşir. Aynı sorular diğer öğrencilere de sorulabilir veya maskeyi takmış öğrenciye, diğer öğrencilerin soru sorması istenerek onlarda da konu bilinci oluşması sağlanabilir. Bu çalışma kapsamında kültürel değerlerle ilgili diğer öğrencilerin soru sorması veya yorum yapması, konu çerçevesinde beyinde bir hatırlatma, öğrenme ve farkındalık harekete geçirilmektedir.

Daha sonra son maske olan ‘Açık Maske’ devreye girmektedir. Öğrenciye son bir maske taktırılmaktadır. Üçüncü maskede öğrencinin artık ağzı ve gözleri açık, yani konuşması ve herkesi görmesi mümkündür. Yine bu bölümde aynı metin öğrenciye öğretmen veya diğer bir öğrenci tarafından okunmakta ve öğrenci de aynı şekilde metni tekrar etmektedir, ancak bu sefer öğrenci tüm sınıfı görmektedir. Bu noktada belirlenen konu hakkında konuşulduğunda, öğrencinin artık sınıf arkadaşlarını görerek de kendisini ifade etmesi sağlanmış olur ve öğrenci de sınıfa sorular sorarak veya yorum yaparak sınıf karşısında oturmanın avantajını kullanarak konunun hakimiyetini ele alabilir. Bu aşamaya kadar konu derinlemesine ve adım adım ele alındığından, öğrencinin kendini ifade etme kaygısı, çekingenliği ve utangaçlığı en aza indirgenmiştir. Böylece derse ve konuya odaklanma ve ilgi sağlanmaktadır. Örneğin bu metin bağlamında ‘İnsanlara sahte duygularla yaklaşmak sence insanın nasıl hissetmesine neden olur? Sen Nasreddin Hocanın yerinde olsaydın ne yapardın?’ gibi sorular yöneltilir. Ayrıca diğer öğrenciler de maskeyi takan arkadaşlarına soru sorabilir ve böylece öğretmen öğrencilerin konuya bakış açısını ölçerek onları daha rahat yönlendirebilir. En azından yanlış bilinen veya önyargıyla yaklaşılan kültürel değerlerin doğrusu öğretilir.

Daha önce değinildiği gibi; bu temel aşamalardan sonra bir öğrenci öğretmenin yerine geçerek tekrarları yapabilir ve sorular sorarak konuyu derinlemesine açabilir. Yani okuma sürecini sınıftaki diğer bir öğrenci yapacak ve bir öğrenci de farklı maskelerle onu dinleyecek ve iletilen sorulara cevap verecektir. Öğrencinin yönelteceği soruları kendisinin seçiyor olması, ister istemez öğretmen konumundaki öğrenciyi de bilinçlendirecektir. Sonuçta öğrenci, konu bağlamında soru oluşturacağı için kültürel değerleri tekrar gözden geçirerek, doğru soruyu oluşturma çabasına gireceğinden yeniden kültürel değerler bilinçli bir biçimde insanın içinde canlanacaktır.

Saygı kavramının değiştiği bu günlerde öğrenciler arasında veya sınıf içerisinde sorunlar da çoğalmıştır. Bu yaklaşım sayesinde sorunlar öğretmen tarafından fark edildikten sonra, yaklaşım sözkonusu sorun bağlamında uygulanır, üzerinde konuşulur ve bu sayede çözülür. Sınıf içerisinde kıskançlık, öfke ve dargınlık gibi konular her zaman var olan sorunlardır. Günümüz gençleri birbirine çok acımasız davranmakta ve söz veya davranışlarla birbirine zarar vermektedir. Bu gibi sorunların önüne geçmek için Nasreddin Hoca fıkraları başvurulabilecek edebi kaynaklardır.

Hoşgörü, kibarlık, yardımseverlik, dürüstlük gibi kültürel değerlerimizi öğrencilere tekrar hatırlatmak ve canlandırmak gerekir; bunun için de sınıf içerisinde iki öğrenciye gözleri kapalı ağızları açık olan ‘Yarım-Kör Maske’ taktırılarak, aralarında sohbet etmeleri ve böylece empati kurarak birbirlerini anlamaları sağlanır. Bu bağlamda köklü bir sorun çözme yoluna gitmek adına, tartışılacak konunun elbette kişiyi rencide etmeden bilinçsiz bir şekilde gerçekleştiği için daha etkili ve çözüm odaklı olacaktır. Bu nedenle bu uygulama, eğitim-öğretimin huzurlu bir ortamda geçmesi için öğretmenlerin sorunların çözümünü için çok rahat bir biçimde uygulayabileceği bir yaklaşım haline gelmektedir. Hırçın, kavgacı ve

sinirli öğrencilerin de bu yaklaşımla empati kurmaları, hangi davranışların doğru veya yanlış olduğunu fark etmeleri sağlanarak soruna yönelik farkındalık yaratılmaktadır. Burada ayrıca önemli olan maske seçimidir, bu tip davranışları sergileyen öğrencinin ilgi alanı tespit edilerek sevdiği tema doğrultusunda maske seçimi, onun maskeyi takma isteğiyle bu yaklaşımda etkin rol oynaması daha kolay olacaktır. Ayrıca maske seçiminde olumsuzdan olumluya doğru bir seçim yapmak da öğrencilerin neyin doğru veya yanlış olduğunu görmeleri açısından önemlidir. Mutsuz bir maske ile başlayıp sona doğru mutlu bir maske ile çalışmayı bitirmek, ayrıca farkındalık yaratılarak öğrenme gerçekleşecektir. Böylece öğrenciler kültürel değerlerin bireyde açacağı olumlu sonuçları da maske değişimi ile görmüş olacaklardır. Bireysel uygulamadan sonra, tüm sınıf dâhil edilerek yaklaşım uygulanabilir. Bunun için, sınıf 3'er kişilik gruplara bölünerek grup çalışması yapılabilir. Öğrencilere 3 farklı maske verilir, kültürel değerleri konu alan metin dağıtılır ve öğrenciler görevlendirilir. Her bir öğrenci bir maskeyi kullanacak ve maskeyi takma sırası gelen öğrencilere gruptaki diğer öğrenciler metni okuyacak. Bu bağlamda her bir öğrenci metni bir kere okumuş olacak, soru soracak, tartışacak ve her bir grup kendi içerisinde kültürel değerlerin önemini vurgulayacak bir sonuç çıkarmaları istenecek. Son olarak ise, her grup çıkardıkları sonucu sınıfta okuyacak, üzerinde tartışılacak ve kültürel değerlerin önemi böylece vurgulanmış olacak.

Sanal bir ortamda yaşayan gençlere kültürel değerler edebi metinler üzerinden eğitim yoluyla öğretilmeli ve bir milletin varoluşu için ne kadar önemli olduğu vurgulanmalıdır. Bu çalışma, öğrencileri bir konuya, soruna veya bilgiye yönelik bilinçlendirmek adına, öğretmenlerin eğitim-öğretimde yaratıcılıklarını kullanarak farklı yaklaşımlarla neler yapabileceklerini gösterecektir.

Sonuç

Son yıllarda teknolojinin daha doğrusu sanal dünyanın gençlerimizin her yönünü sarması ve böylece hayata bakış açılarının, düşünce ve yaşam tarzlarının değişmesi kültürel değerlerin yozlaşmasına neden olmuştur. Bu değerlerimiz arasında olan paylaşımcılık, saygı, yardımseverlik, hoşgörü, misafirperverlik gibi meziyetleri önemseyen veya benimseyen gençler ne yazık ki etrafımızda çok az görülmektedir. Böylece yeni nesil sadece ebeveynleri ile değil kendi akranlarıyla bile çatışmaya girmektedir. Bu anlamda eğitim-öğretim devreye girerek gençleri ahlak, gelenek ve görenek, milli ve kültürel değerler kapsamında eğitmeye çalışmaktadır, ancak yaklaşımların öğrenciler üzerindeki etkisi tartışılır. Çünkü günümüz öğrencileri daha doğrusu gençleri öğüt niteliği taşıyan söylemlere kendilerini kapatmakta ve nasihatleri dikkate almamaktadır. Bu anlamda açık ya da örtük bir farklılık ve farkındalık yaratmak adına değişik yaklaşımlar yoluyla bu değerler tekrar kazandırılmalıdır.

Bu çalışmada 'Psiko-Dramaturji Yöntemi'in bir parçası olan 'Maskeli Yaklaşım' Nasreddin Hoca fıkraları ile ele alınarak bir uygulama taslağı oluşturulmuş ve kültürel değerler gibi milli kimlik unsurların tekrar kazanılmasında etkili olacağı düşünülmüştür. Öğrencilere dayatmacı bir tarzda değil, aşama aşama kültürel değerlerin önemi öğretilmeye çalışılmış ve böylece bu alanda farkındalık yaratılmıştır. Kültürel değerlerin farklı yaklaşımlarla dayatılarak değil, düşündürerek kazandırılmasının günümüzde bir gerekliliktir. Çalışmada kültürel değerlerin aktarımı için önem arz eden yaklaşım, eğitim-öğretimin her kademesinde uygulanabilir. İlköğretimde Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, ortaöğretimde ise Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe derslerinde milli, ahlaki, insani ve kültürel değerlerin öğretimi için 'Maskeli Yaklaşım' ile bilinçli bir öğrenme gerçekleştirme imkânı bulunmaktadır. Aynı zamanda bu yaklaşımın kültürün etkilediği kişilik gelişimi, kişilik oluşumu, kimlik oluşumu ve kendini tanımlama gibi yetkinliklerin kazanılması ve geliştirilmesi için önem arz ettiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2018). Eğitsel yönleriyle Nasreddin Hoca fıkraları: Bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20.3, 602-621.
- Batur, Z., Sır A. N. ve Bek H. (2012). Nasreddin Hoca fıkralarında değer yargıları ve eğitim. *Electronic Turkish Studies* 7.3, 583-596.
- Duman, M. (2018). *Nasreddin Hoca ve 1616 halk fıkrası*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor* 21 (82).
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht: Lerntheoretischer Hintergrund und Praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber Verlag, 1998.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap, 2010.
- Özçelik, M. (2022). *Nasreddin Hoca fıkraları*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2015). *Nasreddin Hoca fıkralarından seçmeler*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şanlı, İ. (2009). Nasreddin Hoca fıkralarında kültürel unsurlar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10.1, 261-271.
- Yıldırım-Aksöz, M. (2013). Produktionsorientierter Literaturunterricht: Einübung der Literaturgattung Schwank durch Waldmanns Phasenmodell. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic Volume 8/8*, 1503-1521.
- Yıldırım-Aksöz, M. (2016). *Produktionsorientierte Lehrverfahren des Romans und des Schwanks: Alternatives Lehren/Lernen von Roman und Schwank*. Saarbrücken: Türkiye Âlim Kitapları.

60. Yeni medyada Türk-Alman ilişkileri bağlamında Türkçe ve Almanca söylem türlerinin karşılaştırmalı analizi¹**Derya Koray DÜŞÜNCELİ²****APA:** Düşünceli, D. K. (2023). Yeni medyada Türk-Alman ilişkileri bağlamında Türkçe ve Almanca söylem türlerinin karşılaştırmalı analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1002-1042. DOI: 10.29000/rumelide.1378970.**Öz**

Bu çalışmada, Türk-Alman ilişkileri bağlamında yeni medya ortamı Twitter üzerinde üretilen Türkçe ve Almanca söylem türlerinin Hollandalı dilbilimci Teun A. van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi modeli doğrultusunda detaylı bir şekilde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda, özellikle Şansölye Angela Merkel iktidarı (2005-2021) boyunca Türkiye ve Almanya arasında meydana gelen başlıca krizler bağlamında ortaya çıkan Türkçe ve Almanca söylemler ele alınmıştır. Çalışmanın analiz sürecinde, söylem çözümlemesinin önde gelen kuramcılarından Teun A. van Dijk'in eleştirel söylem çözümlemesi modeline dayalı olarak geliştirilen "Twitter için Eleştirel Söylem Çözümlemesi" şablonu kullanılmıştır. Bu şablon üzerinden Türk-Alman ilişkileri bağlamında Twitter'da Türkçe ve Almanca üretilen ve dolaşıma sokulan dört farklı söylem türü örneği detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Twitter adlı yeni medya ortamında her iki toplumun da benzer temaları ve dil stratejilerini kullanarak söylemler ürettiğini göstermiştir. Aynı zamanda, eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle gerçekleştirilen bu analiz, dilin kullanımıyla şekillenen söylemin detaylı bir analizini sunarak Türk ve Alman toplumlarının dinamiklerini anlama konusunda değerli veriler ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu çalışmada iki farklı dilde çeşitli söylem türlerinin analiz edilmesi yoluyla özellikle nefret söylemi odaklı bilimsel araştırmalara yeni bir perspektif sunulmuştur. Bu analizler, Türk-Alman ilişkileriyle ilgili olarak kamuoyunu, medyayı ve diğer paydaşları etkileyen söylemlerin karmaşıklığını ve etkilerini daha derinlemesine anlamamıza katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Yeni medya, sosyal medya, Türk-Alman ilişkileri, söylem analizi, söylem türleri**Comparative analysis of Turkish and German discourse types in the Context of Turkish-German Relations in New Media****Abstract**

This study aims to analyse in detail the Turkish and German discourse types produced on the new media environment Twitter in the context of Turkish-German relations in line with the critical discourse analysis model of Dutch linguist Teun A. van Dijk. In line with this objective, the Turkish and German discourses that emerged in the context of the main crises between Turkey and Germany during the Chancellor Angela Merkel's rule (2005-2021) were analysed. In the analysis process of the study, the "Critical Discourse Analysis for Twitter" template developed based on the critical discourse

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Dursun ZENGİN danışmanlığında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünde 2023 yılında yayımlanan "Yeni Medyada Türk-Alman İlişkileri Bağlamında Söylem Türleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), kdusunceli@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5491-5095 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1378970]

analysis model of Teun A. van Dijk, one of the leading theorists of discourse analysis, was used. Through this template, examples of four different discourse types produced and circulated in Turkish and German on Twitter in the context of Turkish-German relations were analysed in detail. The results of the analysis have shown that both societies produce discourses using similar themes and language strategies in the new media environment called Twitter. At the same time, this analysis, which was carried out with the critical discourse analysis method, provided valuable data for understanding the dynamics of Turkish and German societies by providing a detailed analysis of the discourse shaped using language. In conclusion, this study offers a new perspective to scientific research on hate speech by analysing various types of discourse in two different languages. These analyses will contribute to a deeper understanding of the complexity and effects of discourses that influence public opinion, media and other stakeholders in relation to Turkish-German relations.

Keywords: New media, social media, Turkish-German relations, discourse analysis, discourse types

1. Giriş

İletişim teknolojilerinin hızlı evrimi ve dijital platformların etkisiyle, medya alanı dönüşüm ve yeniliklerle dolu bir döneme girmiştir. Bu evrimsel süreçte ortaya çıkan yeni medya, geleneksel medyanın işleyişini, içeriğini, dilini ve iletişim dinamiklerini kökten değişirmiştir. Özellikle Twitter, Facebook, YouTube gibi yeni medya ortamları, küresel ilişkilerin, kültürel etkileşimlerin ve toplumsal dinamiklerin şekillenmesinde öncü bir rol üstlenmektedir. Bu yeni medya ortamlarında üretilen içerikler, dil ve iletişim pratikleri üzerinde yenilikçi bir perspektif sunmaktadır. Bu bağlamda, yeni medya ortamlarında üretilen içeriklerin analizi, Türk-Alman ilişkilerinin bu ortamlardaki yansımalarını ve dil kullanımı üzerindeki etkilerini anlamak açısından büyük bir öneme sahiptir.

Türk-Alman ilişkilerinin yeni medya ortamlarındaki yansımaları ile dil kullanımıyla ortaya çıkan söylemleri derinlemesine anlamayı hedefleyen bu çalışmanın temel amacı, yeni medya ortamlarında üretilen ve dolaşıma sokulan Türkçe ve Almanca söylemleri Türk-Alman ilişkileri bağlamında analiz etmektir.

Türk-Alman ilişkileri, köklü bir tarihe sahip olup siyasi, ekonomik ve kültürel alanlarda derinlemesine etkileşimler barındıran karmaşık bir bağlamı yansıtmaktadır. Bu ilişkiler, yeni medya ortamlarında kullanıcılar tarafından nasıl kurgulanmakta ve ifade edilmektedir? Yeni medyada hangi söylem türleri ve dil stratejileri kullanılmaktadır? Yeni medyada Almanca ve Türkçe üretilen söylemlerin özellikleri nelerdir? Bu sorular, çalışmanın çerçevesini oluşturmaktadır. Bu sorular doğrultusunda, çalışmada Türk-Alman ilişkileri bağlamında Türkçe ve Almancada söylemlerin yeni medya ortamlarında nasıl kurgulandığı ortaya konacaktır. Bu çerçevede çalışmada yeni medya ortamlarındaki Türkçe ve Almanca söylemlerin nasıl inşa edildiği içeriksel özellikleri kapsamında ele alınacaktır.

Bu çalışmanın önemi, Türk-Alman ilişkilerinin yeni medya ortamlarında nasıl temsil edildiğinin anlaşılması ve bu temsillerin dil kullanımı üzerindeki etkilerinin anlamlandırılmasıdır. Çalışma, yeni medya ortamlarında üretilen ve dolaşıma sokulan Almanca ve Türkçe söylemleri kapsamlı bir şekilde inceleyerek bu iki dildeki söylemlerin benzerliklerini ve farklılıklarını açığa çıkaracaktır. Böylece Türk-Alman ilişkilerinin yeni medya ortamlarında nasıl şekillendiği ve ifade edildiği daha derinlemesine anlaşılacaktır.

Yeni medya ortamlarında üretilen ve dolaşıma sokulan Almanca ve Türkçe söylemlerin karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi, bu çalışmanın özgün niteliğini oluşturmaktadır. Mevcut literatür incelendiğinde, yeni medya ve söylemler üzerine birçok çalışmanın bulunduğu ancak çoğunun tek bir dilde ve belirli bir söylem türü [nefret söylemi] üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu eksiklikten yola çıkan bu çalışma yeni medya ortamlarından Twitter'da yer alan Türkçe ve Almanca söylemleri karşılaştırmalı olarak ele alarak Almanca ve Türkçenin söylem özelliklerini keşfetmeyi, yorumlamayı ve değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte yeni medyada iki farklı dilde üretilen söylemin analizi, Türk-Alman ilişkilerinin anlaşılmasına yeni bir bakış açısı getirecektir. Aynı zamanda, dilin uluslararası ilişkilerdeki rolünü anlamamıza ve dilin nasıl kullanıldığını kavramamıza yardımcı olacaktır.

Çalışma, giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, evren ve sınırlılıklar, veri toplama ve analiz, bulgular ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Kuramsal bir girişin ardından çalışmanın yöntemi açıklanacaktır. Daha sonra veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Bulgular bölümünde, Türkçe ve Almanca söylemlerin analiz sonuçları sunulacak ve bu söylemlerin türsel özellikleri belirlenecektir. Sonuç bölümünde, elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile çalışmanın genel sonucunu sunulacaktır.

2. Kuramsal çerçeve

Söylem: Kökleri çok eski dönemlere uzanan, Batı Felsefesine özgü bir terim olan “söylem”, Eski Latince *discurrere* ve *discursus* kelimelerinin yansımaları olan “bir oraya bir buraya koşuşturma”, “gidiş-gelişler”, “sapma”, “girişimler” ve “yayılma” gibi geniş bir yelpazedeki anlamlarıyla ilişkilendirilmiştir (Bußmann, 1990; Best, 1982). Bununla birlikte söylem mecazi bir anlamda “bir şey hakkında iletişim”, “özne hakkında uzun uzadıya konuşma” şeklinde anlaşılabilir (Sözen, 2017, s. 17). Orta çağ Latinesinde *discursus* sözcüğü, “hararetli tartışma” ve “bir yörünge etrafında dönen”, “karşılıklı iletişim” ve “görüşme” anlamlarına da gelmiştir (Barthes, 1993; Wodak, 1996’dan akt. Sözen, 2017, s. 17). Almanca’nın Etimolojik Sözlüğü’ne göre söylem terimi 16. yüzyılın başlarında Fransızcadan (*discours*) türetilerek Latince’den Almancaya geçmiştir. Terim, “ilişki”, “münasebet”, “müzakere”, “ayırışma”, “koşuşturma”, “sapma”, “yayılma” ve “(kelimelerle) bir şey ifade etme” gibi çeşitli anlamları içermektedir (Kluge, 1989, s. 290). Schalk’ın makalesinde etraflıca incelediği üzere zaman içinde söylem terimi eski Latince’de tıp biliminden astronomiye, felsefeden askerî terminolojiye kadar birçok farklı alanda kullanılmış ve anlam değişikliklerine uğramıştır (Schalk, 1997, s. 61-64). Eski Latince kaynaklara göre *discurrere* ve *discursus* kavramları antik dönemde genellikle *fastidium* (iğrenme, tiksinti) ve *confusio* (şaşkınlık, düzensizlik, kafa karışıklığı) anlamlarının yanı sıra “panik”, “kaçış”, “plansız veya gelişigüzel bir arayış” veya “savaşçıların sürü halindeki hareketleri” için kullanılmıştır. Seneca tarafından ayrıca “zihinsel öz disiplin yoksunluğunu” ifade etmek için kullanılmıştır (Kohlhass, 2000, s. 37). Bu bilgiler, söylem teriminin kökeni hakkında elde edilen verilerdir ve bu terimin Eski Latince kaynaklarda çeşitli anlamlarda kullanıldığını ve kullanımda bir tutarlılık sağlanmadığını göstermektedir.

Söylem terimini felsefi anlamda 13. yüzyılda ilk kullanan kişi filozof Aquinolu Thomas olmuştur (Titscher, Wodak, Meyer ve Vetter, 1998, s. 43). O dönemde söylem, skolastik terminolojinin bir parçası olarak kabul edilmiş ve daha çok mantık felsefesiyle ilişkilendirilmiştir. Skolastik terminolojide, söylem mantıksal akıl yürütmenin biçimsel yapı taşlarını ve akıl anlayışını tanımlamıştır (Messerschmidt ve Saar, 2014; Keller, 2005). 16. yüzyılda ise söylem, sadece mantık düzleminden çıkıp dil kullanımı bağlamına taşınmış ve retorikte kullanılmıştır (Schalk, 1997, s. 103). Bu sayede, 16. yüzyıl İtalya’sında söylem kendine özgü özelliklere sahip bir tür olarak ortaya çıkmış ve akademik söylev (*discorso*) olarak

adlandırılmıştır (Keller, 2005, s. 98). Bu dönemde, bir konu hakkında sistemli akademik incelemeler, sunumlar, makaleler ve tartışmalar söylev (discorsi) olarak anılmıştır (Schalk, 1997; Kohlhass, 2000). Benzer bir kullanım 16. ve 17. yüzyıllarda Fransızcada da görülmüştür. Fransızcada, söylem (discours), genellikle sözlü ve yazılı araştırmalarda savunma, giriş, haber, açıklama, kanıt ve sonuç gibi anlamlarda kullanılmıştır (Schalk, 1997, s. 83-84). 17. ve 18. yüzyıl İngiliz felsefesinde David Hume ve Jeremy Bentham, söylemi hem akılcı hem de genel dilsel yapı olarak ele almışlardır. Bu düşünce geleneğine göre “dil söylem aracı olarak” tanımlanmıştır (Keller, 2005, s. 99). 19. yüzyıla gelindiğinde, söylem Amerikan Pragmatizmi bağlamında “söylem evreni” (universe of discourse) kategorisine dahil edilmiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde ise dil ve söylem, kuramsal düzeyde tartışılmaya başlanmıştır (Duman, 2018, s. 155).

21. yüzyılda, geniş bir yelpazede yaygın olarak kullanılan söylem terimi hem günlük konuşma dilinde hem de bilimsel dilde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Ancak detaylı kaynak araştırması, söylemin kesin ve net bir tanımı üzerinde genel bir uzlaşım olmadığını göstermektedir. Bu durum söylem teriminin öncelikle felsefe, dilbilim, antropoloji ve psikoloji gibi alanların inceleme konusu olarak ortaya çıkmasından ve daha sonra diğer alanlarda da kullanılmaya başlanmasından kaynaklanmaktadır (Schiffrin, Tannen ve Hamilton, 2015, s. 1). Söylemin tanımsal sınırlarını net bir şekilde çizmek zor olabilir, ancak onu çok disiplinli bir ağırlık bir parçası olarak görmek ve Schalk'ın Umberto Eco'ya dayanarak ifade ettiği gibi “çatı kavram” olarak düşünmek mümkündür (Schalk, 1997, s. 56).

Geçmiş elli yıl boyunca, dilbilimcilerden insanbilimcilere, yazın kuramcılarında toplumbilimcilere kadar birçok kesim, toplumun her alanında benimsenen ve kullanılan bir terim olan söyleme farklı açılardan yaklaşmıştır. Bir dilbilimci için söylem “cümlelerin ötesindeki” anlamına gelebilirken, bazı kişiler için söylem, “dil kullanımına” işaret edebilmektedir (Kantar, 2016, s. 4). Örneğin, Vardar söylemi “söz; dilin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesi, konuşan bireyin kullanımı, sözcük; başlangıcı ve sonu olan bir ifade oluşturan bir veya birden fazla cümle, cümlelerin sınırlarını aşan ve cümleleri birbirine bağlayan ifade” (Vardar, 2002, s. 179) şeklinde tanımlarken, Norman Fairclough söylemi hem konuşma hem de yazı olarak sosyal pratikte görülen dil kullanımının bir türü (Fairclough, 1992, s. 28) şeklinde ele almıştır. Van Dijk göre ise söylem metinler, konuşmalar veya iletişim bağlamlarının daha geniş toplumsal, kültürel ve ideolojik bağlam içindeki kullanımınıdır. Onun perspektifine göre söylem, dilin ötesine geçerek iletişim süreçlerini, anlamı ve toplumsal ilişkileri anlamak için bir araçtır (van Dijk, 2009).

Söylem çözümlemesi: Söylem çözümlemesi veya söylem analizi, temel olarak söylenenlerin ve yazılanların biçimsel ve işlevsel özelliklerinin incelendiği geniş bir alandır (Yule, 1996, s. 83). Bu yöntem, söylemi üreten ve sürdüren kuralları, yapıları ve durumları belirlemeyi amaçlar (Fairclough, 2003). Vardar'a göre söylem çözümlemesi tümce sınırlarının ötesine geçerek daha yüksek düzeyde yer alan söz ürünlerine yönelik bir analiz yaklaşımıdır (Vardar, 2002, s. 180). Sosyal bilimlerde öne çıkan bir araştırma yöntemi olan söylem çözümlemesi, sözlü, yazılı ve sözsüz metinlerden oluşan materyaller üzerine odaklanır (Sözen, 2017, s. 79).

Günay'a göre söylem çözümlemesinin amacı, anlamsal yapıları derinlemesine inceleyerek söylemlerin anlamsal değerlerini ve tutarlılık biçimlerini belirlemektir (Günay, 2018, s. 107). Bu tür bir çözümleme, konuşan kişinin ifadelerinin ötesinde, gerçekte ne demek istediğini veya istemediğini anlamayı amaçlar. Aynı zamanda, tüm sözlü üretimi değil, belirli bir bağlam içindeki ifadeleri incelemeye odaklanır (Günay, 2018, s. 55). Sözen'e göre söylem çözümlemesinin amacı, dili bir pratik olarak inceleyerek farklı

anlamaların nasıl oluşturulduğunu ve bilginin veya güç ilişkilerinin yapılarını ve bu yapıların nasıl değişip dönüştüğünü anlamaktır (Sözen, 2017, s. 80).

Kocaman'a göre söylem incelemesi için her cümlemin ötesinde, birbirine bağlı cümlelerin iletişimsel değeri önemlidir (Kocaman, 2009, s. 9). Cangöz, toplumsal ve kültürel bağlamda farklı dil kullanımlarını söylem çözümlemesi yoluyla açıklığa kavuşturmaya çalıştığını belirtir. Bu çözümleme biçimi anlamın nasıl oluşturulduğuna dair soruları yanıtlama ve genellikle söylemin hangi koşullar altında şekillendiğini araştırma amaçlarına hizmet eder. Bu bağlamda, söylem çözümleme çalışmaları, anlamın nasıl oluşturulduğunu kavrama ve istenen etkinin nasıl yaratıldığını inceleme çabası olarak da değerlendirilebilir (Cangöz, 1999, s. 45).

Söylem çözümlemesi için tek bir kaynağa atıfta bulunmanın zorluğu kadar söylem çözümlemesi aşamalarının belirli bir kesin yöntem veya formülasyon içermediği bir gerçektir (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2018, s. 753). Söylem çözümlemesi aşamaları, kuramsal yaklaşımlara, araştırmacının tercihlerine ve incelenen konuya bağlı olarak çeşitlilik gösterir. Bu nedenle, literatürde söylem çözümlemesi için sabit bir yöntem bulunmamaktadır. Ancak van Dijk'a göre söylem çözümlemesi sırasında aşağıdaki hususlara özel bir dikkat gösterilmesi gerekmektedir:

- Söylemin bağlamının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi,
- Hangi grupların, iktidar ilişkilerinin ve çatışmaların içinde yer aldığının çözümlenmesi,
- “Biz” ve “onlar” gibi olumlu ve olumsuz görüşlerin ifşa edilmesi,
- Önceden varsayılanları ve ima edilenleri açığa çıkarma,
- Keskinleştirilmiş grup düşüncelerini vurgulayan tüm yapısal öğelerin titizlikle incelenmesi (van Dijk'ten akt. Durna ve Kubilay, 2010, s. 71).

Eleştirel söylem çözümlemesi: Eleştirel Söylem Çözümlemesi³ (ESC), nitel bir araştırma türüdür ve farklı kuramsal yaklaşımlar ve kaynaklardan beslenir. Söylemin eleştirel çözümlemesi, Antik Yunan dönemine kadar uzanan retorik çalışmalarına dayanan kökleri olan disiplinlerarası bir yaklaşımdır. ESC, dilbilimsel analizlere kıyasla dili sadece biçimsel bir yapı olarak değil, daha çok işlevsel açıdan ele alır ve toplumsal bağlamdaki etkilerine odaklanır. Bir başka ifadeyle (ESC) dilin sadece dilsel öğelerini değil, aynı zamanda söylemin ideoloji ve güç tarafından nasıl şekillendirildiğini, denetlendiğini ve toplumlar üzerinde ne tür etkiler yarattığını inceleyerek dil kullanımını betimler. Bu yaklaşım, önde gelen kuramcılar Teun A. Van Dijk, Norman Fairclough ve Ruth Wodak gibi isimlerle birlikte disiplinlerarası veya çokdisiplinli bir perspektif kazanmıştır (Fairclough, 1989; Özden, 2013; Günay, 2018; Doyuran, 2018).

Kısacası ESC, retorik kökenli dil ve dilsel felsefede etkilenen, hermeneutik metodolojinin sınırlarını aşan bir sosyolinguistik çözümleme biçimidir (Sözen, 2017, s. 99). Van Dijk'a göre ESC metni sadece kendi yapısı içinde incelemek yerine onu sosyo-politik bir güç kaynağı olarak kullanarak hâkim sınıfın, statükonun, kendi çıkarlarını, görüşlerini ve bu unsurları besleyen adaletsizlikleri, dışlamaları içeren bir

³ Makalenin devamında Eleştirel Söylem Çözümlemesinin kısaltması olan ESC kullanılacaktır.

araç olarak kullanımını ortaya çıkarır. Bu yaklaşım, metni eleştirel bir bakış açısıyla analiz ederek karşı çıkma, direnme ve düzeltme misyonlarına odaklanır (Van Dijk, 1977, 1985'ten akt. Çakır, 2020).

Yeni Medya: Yeni medya terimi temel olarak bir ağ vasıtasıyla dağıtılan içeriği ifade eder (Kürkçü, 2016, s. 7). Yeni medya terimini ilk kullananlardan biri olan McLuhan, yeni medyayı elektronik bilgi toplama ve küresel erişim gücü bağlamın üzerinden tanımlamıştır (Aslan, 2013, s. 103). Bu kavram, geleneksel medya olarak adlandırılan kitaplar, televizyon ve radyo gibi araçlardan farklı olarak özellikle “sayısal/dijital medya”, “etkileşimsel/interaktif medya”, “İnternet ağları” ve “sosyal iletişim medyası” gibi alanları içermek üzere kullanılmaktadır (Binark, 2014; Kürkçü, 2016). Yeni medya terimi aynı zamanda bilgi ve işlem teknolojileriyle bağlantılı sosyal bağlamları, iletişim yeteneklerini artıran cihazları, bu cihazlar aracılığıyla geliştirilen iletişim etkinliklerini ve bu cihazlar etrafında oluşan sosyal düzenlemeleri veya organizasyonları ifade eder (Binark, 2014, s. 19). Yeni medya kavramı literatürde, teknoloji temelli iletişim araçları olarak kabul edilen ve onu geleneksel medyadan ayıran özelliklere odaklanan bir dizi tanım içermektedir. Bu tanımlar arasında yeni medya, bilgisayarlar aracılığıyla yaratılan, çoğaltılan, saklanan ve dağıtılan (Çelik, 2018, s. 84), dijital kod ve hipermetin kullanılarak hem bütünleşik hem de etkileşimli bir teknik araç (Van Dijk, 2016, s. 24-25), dijital kodlama sistemine dayalı, hipermetin ve modülerlik özellikleri taşıyan, yüksek hızda etkileşim sağlayan (Yengin, 2012, s. 128), sürekli gelişen ve kullanıcıların zaman ve mekândan bağımsız şekilde etkileşimde bulunduğu (Salı, 2012; Bulunmaz, 2014), bilgisayar yeteneklerini kullanan ve kullanıcılar arasında ve kullanıcıyla enformasyon arasında etkileşimi mümkün kılan (Kürkçü, 2016, s. 7), bilgisayar teknolojileri sayesinde oluşan, etkileşimi olanaklı kılan, kişilerin ve kurumların çevrim içi iletişimi sağlayan (Altunay, 2012, s. 14) iletişim araçları ve teknolojileri olarak açıklanmaktadır. Daha kapsamlı ve özetleyici bir tanıma göre yeni medya kavramı, geleneksel medya platformları olan gazete, radyo, televizyon, sinema gibi unsurlardan ayrılarak bilgisayarla oluşturulan, dolayısıyla dijital kodlama sistemine dayanan, iletişim kurma işlevi bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilen, eş zamanlı ve büyük kapasiteli içerikleri barındıran, yüksek hızda ve çok katmanlı etkileşimin yoğunlaştığı çoklu ortam biçimli iletişim araçları olarak ifade edilmektedir (Binark, 2007, s. 5). Başka bir deyişle, yeni medya teknoloji temelli ve teknolojiye bağımlı bir olgu (Küçükbezirci, 2021, s. 29) olarak kabul edilirken, sayısallaşmış ve ağlarla örülmüş dünyada, teknoloji, içerik ve hizmetlerin etkileşim unsurunun öne çıktığı bir ortam olarak da görülebilir (Çetinkaya, 2015, s. 274). Bu bağlamda, yeni medya tanımlarının önemli bir ortak noktası ve vurgusu, olmazsa olmazı olan bilgisayar teknolojileridir. Bu nedenle, yeni medya kavramı temel olarak, bilgisayar teknolojisinin katkısı olmadan var olamayacak medya türlerini ifade etmektedir.

Sosyal medya: İnternet ve web teknolojilerinin ilerlemesiyle kullanıcıların eski tek yönlü bilgi paylaşımından çıkarak çift taraflı ve eş zamanlı bilgi alışverişi yapabildiği, aynı zamanda kullanıcıların daha etkin bir rol oynadığı yeni bir web düzeni meydana gelmiştir (Güçdemir, 2017, s. 14-24). Bu yeni web düzeni, temelde bireylerin interneti daha fazla “sosyalleşme”, “haberleşme” ve “iletişim” amaçları için kullanmalarıyla doğmuş ve “sosyal medya” olarak adlandırılmıştır. Bu kavram, Web 2.0 döneminin etkilerini yansıtan bir şemsiye terimdir (Lietsala ve Sirkkunen, 2008; Selvi, 2017). Sosyal medya, belirli bir tanım üzerinde genel bir uzlaşya sahip değildir ve araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bu farklı tanımlara rağmen sosyal medya terimi tam olarak ne anlama geldiği konusunda kısıtlı bir anlayış hâkimdir (Kaplan ve Haenlein, 2016, s. 352).

Dar bir bakış açısına göre sosyal medya “sosyal olduğumuz medyalardır” (Safko ve Brake, 2009, s. 3). Daha geniş bir perspektifte, sosyal medya, insanların bilgiyi, haberleri ve içerikleri nasıl paylaştığı, keşfettiği ve tükettiği şekillerdeki değişiklikleri ifade eder (Alioğlu, 2017, s. 256). Sosyal medya araçları

ve türleri arasında Wikiler, Bloglar/Mikro Bloglar, Podcastler, Forumlar ile Facebook, Instagram, Twitter, YouTube vb. popüler sosyal ağ siteleri bulunmaktadır.

Twitter, yeni adıyla (X): Öncelikle cep telefonları için tasarlanmış ve kullanıcıların kısa mesajlar göndererek aynı ağdaki diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunmasını sağlayan bir sosyal medya platformu /mikroblog sitesidir (Aytekin, 2012; Marwick ve Boyd, 2016). Bu platform, en az kelimeyle düşünceleri, duyguları ve gündem konularına dair yorumları takipçilerle paylaşmanın temelini oluşturur. Kullanıcılar, Twitter'ın web sitesi veya akıllı telefonlarında kullanabilecekleri X adlı uygulama aracılığıyla metin tabanlı tweetlerle güncellemeler, haberler, düşünceler, bağlantılar ve görseller paylaşabilir. Ayrıca, diğer hesapları takip edebilir, beğeni ve retweet yapabilir, yanıtlar verebilir ve etiketler (hashtag) kullanarak belirli konuları takip edebilirler (Bostancı, 2019).

Zamanla Twitter, içerik çeşitliliğini artırarak metin tabanlı tweetlerin ötesine geçmiş, videolar, görsel paylaşımlar, emojiler, gifler, canlı yayınlar ve anketler gibi farklı içerik türlerine de olanak sağlamıştır. Son yıllarda Twitter, gündemdeki konuları, olayları ve tartışmaları takip etmek için popüler bir mecra hâline gelmiştir. Tüm bu özelliklerinin yanı sıra, Twitter'ın içeriği hızla yayma ve geniş kitlelere ulaştırma yeteneği, onu önemli bir iletişim aracına dönüştürmüştür. Twitter, iletişimden diplomasiye, sokak hareketlerinden dijital aktivizme kadar pek çok alanda farklı bir rol oynamış ve etkisini geniş bir yelpazede göstermiştir (Ayan, 2016, s. 339-348).

3. İlgili araştırmalar

Türk-Alman ilişkileri çerçevesinde gerçekleştirilen söylem çözümlemesi ile ilgili çalışmaların bir kısmı şu şekildedir: 2005 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı, Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı'nda Prof. Dr. A. Turgar Kurultay danışmanlığında Olcay Erçöçen Kılıçarslan tarafından hazırlanan doktora tezi, "Tartışma Kültürünün Karşılaştırılması Açısından Uzmanların Katıldığı Türkçe ve Almanca TalkShow Programları" başlığını taşımaktadır. Bu çalışma, Türkçe ve Almanca uzmanların katıldığı TalkShow programlarını söylem çözümleme yöntemiyle karşılaştırarak tartışma kültürünü incelemeyi amaçlamıştır.

2010 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Alman Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Alman Edebiyatı Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Onur Bilge Kula danışmanlığında Yakup Kiriş tarafından hazırlanan doktora tezi, "Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Üyeliği Bağlamında, Seçilmiş Türk ve Alman Yazılı Basımında Yayımlanan Söylemlerin Çözümleyici ve Eleştirel Değerlendirmesi, Politik İletişimin Oluşum Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım" başlığını taşımaktadır. Bu çalışma, söylem çözümlemesinin politik makro düzey ile bireysel mikro düzeyin birbirini nasıl etkileyebileceğini ortaya koyabildiği ve söylemi oluşturan aktörlerin güç dinamiklerini göstererek eleştirel yaklaşımları teşvik edebileceği sonucuna varmıştır.

2012 yılında, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Şeyda Özil danışmanlığında Mahmud Sami Türk tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi, "Türkiye ve Türkler Söylemi: Bild Gazetesi Örneği" başlığı altında incelenmiştir. Bu çalışma, Bild Gazetesi'nin 2010 yılının ilk yarısında Türkiye ve Türkler hakkında ortaya koyduğu söylemleri eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle analiz etmektedir.

2013 yılında, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı'nda, Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı'nda Prof. Dr. Şeyda Özil danışmanlığında İrem Özden

tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi, “Türk Gazetelerinde Almanya Gerçekliği” başlığı altında incelenmiştir. Bu çalışma, Türk gazetelerinde Almanya ile ilgili yer alan haberleri eleştirel söylem çözümlemesi kuram ve yöntemleri ışığında incelemiştir.

2017 yılında Johann Wolfgang Goethe Üniversitesi'nde Miriam Olszok tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi, "Das Türkeibild im deutschen Pressediskurs: die Berichterstattung über den Fall Deniz Yücel" başlığı altında incelenmiştir. Bu çalışma, Deniz Yücel davası çerçevesinde Alman basın söylemindeki Türkiye imajını incelemektedir.

2019 yılında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda, Prof. Dr. Musa Yaşar Sağlam danışmanlığında Ahmet Camcı tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi, “AB Müzakere Sürecinde Türkiye ve Almanya'daki Siyasi Söylemler: Eleştirel Bir Söylem Çözümlemesi” başlığını taşımaktadır. Bu çalışma, Türkiye ve AB arasındaki müzakereler sırasında ortaya çıkan söylemlerin kamuoyuna nasıl yansıtıldığını ve AB Müzakere Süreci'nin Türk-Alman ilişkilerine nasıl etki ettiğini incelemek amacıyla Hürriyet gazetesi ve Frankfurter Allgemeine Zeitung gazetesinde yer alan haberleri eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle analiz etmektedir.

4. Yöntem

Bu çalışmada yeni medyanın yapısı itibarıyla söylemlerin dolaşıma sokulmasına en uygun alanlardan biri olan Twitter'da yer alan tweetler, söylem çözümlemesinin önde gelen kuramcılarında Van Dijk'ın haber incelenmesine yönelik geliştirdiği eleştirel söylem çözümlemesi modeli temel alınarak irdelenmiştir. Van Dijk'ın eleştirel söylem çözümlemesi modeli söylem yapılarının çözümlenebilmesi için oldukça geniş perspektif sunan bir çözümleme olması sebebiyle bu çalışmada tercih edilmiş ve temel alınmıştır. Söylem çözümlemesi konusunda en sistematik yaklaşımlardan birini sunan bu modelde haber kamu söyleminin bir formu olarak kabul edilmektedir. Ayrıca model haber söylemini bağlamıyla bir arada ele almaktadır (Özer, 2009, s. 90). Bu anlamda eleştirel haber çözümlemelerinde diğer araştırmacılara göre öne çıkan Van Dijk'ın haber söylemi modeli ve kavramsallaştırmaları söylemlerin çözümlenmesinde önemli bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira Van Dijk, çözümlemesinde haber söyleminin dilsel yapılarını dilbilim yönteminden yararlanarak incelemesinin yanı sıra sosyopolitik bağlamda da ele almaktadır. Bu açıdan bakıldığında Van Dijk'ın söylem ve eleştirel söylem çalışmalarına bu yaklaşımı, aynı zamanda eleştirel haber araştırmacılarına toplumsal yapıya ilişkin daha analitik bir değerlendirme yapma olanağı kazandırmıştır. Bu yöntem aracılığıyla Türkçe ve Almancada söylemlerin yeni medya ortamlarında nasıl kurgulandığı ve hangi söylem türlerinin bulunduğu ortaya konabilecektir.

Tablo 1. Van Dijk'ın söylem çözümlemesi modeli
(Özer, 2009: 92-93)

A. Makro yapı	B. Mikro yapı
<p>1. Tematik yapı</p> <p>a. Başlık/lar</p> <p>b. Haber girişi</p> <p>1. Spot/lar</p> <p>2. Spot olmadığında haber metninin ilk paragrafı alınmalıdır. Haber tek paragraftan oluşuyorsa ilk cümle haber girişi olarak alınabilir.</p> <p>c. Fotoğraf</p> <p>2. Şematik yapı</p> <p>a. Durum</p>	<p>1. Sentaktik çözümleme</p> <p>a. Cümle yapılarının aktif ya da pasif olması</p> <p>b. Cümle yapılarının basit ya da karmaşık olması</p> <p>2. Bölgesel uyum</p> <p>a. Nedensel ilişki</p> <p>b. İşlevsel ilişki</p> <p>c. Referansal ilişki</p>

1. Ana olayın sunumu 2. Sonuçlar 3. Ardalan bilgisi (önceki olay da dâhil olmak üzere) 4. Bağlam bilgisi b. Yorum 1. Haber kaynakları 2. Olay taraflarının olaya getirdikleri yorumlar	3. Kelime seçimleri 4. Haber retorisi a. Fotoğraf b. İnandırıcı bilgiler c. Gördü tanıklarının ifadesi
--	--

Van Dijk'in makro ve mikro yapılar üzerine temellendirdiği söylem çözümleme yöntemi şu şekilde açıklanabilir:

Van Dijk, haber anlatısını iki ayrı dilsel çözümleme türü olan "sentaktik" ve "semantik" yaklaşımlarıyla ele almaktadır. Makro yapılar, tematik ve şematik olmak üzere iki boyut üzerinden gerçekleştirilmektedir. Tematik analiz, haber başlıkları (üst başlık, başlık, alt başlık), haber girişi ve spotlar temel alınarak uygulanmaktadır. Haberin tematik yapısı, içeriğin anlamıyla ilgili bilgileri ortaya koymaktadır. Bu noktada, başlıkların birbirleriyle ve haber metniyle olan ilişkisi sorgulanır. Şematik analiz kısmında ise durum ve yorumlarla ilgilenilir. Bu kısımda arka plan, bağlamsal yapı, olayın gerçekleşme tarihi, sonuç ve haber kaynaklarının irdelenmesi ile olayın siyasi ve sosyal boyutu ortaya konmaya çalışılır. Durum bölümünde incelenen şey ise hikâye örgüsüdür. Durumla ilgili verilen bilginin eksiksiz olup olmadığına bakılarak ortaya çıkmış olayın işleniş biçimi ve sonuçları incelenir. Arka plan bilgisiyle de olayın toplumsal ve politik yönü ortaya konulur. Şematik haber metinlerinin mikro yapısal çözümlemesi ise cümle ya da kelime seçimlerini (sentaktik yapı), ikna biçimini (retorik), cümlelerin birbiri ile ilişkisini (bölgesel uyum: nedensel, işlevsel, referansal) irdellemektedir (Özer, 2009, s. 90-92). Van Dijk'in söylem çözümlemesinin tür odaklı değil metin odaklı olması ve katı kurallardan uzak olması, çözümleme yönteminin haberler dışındaki farklı metin türleri üzerinde uygulanabilmesini olanaklı kılmaktadır. Bu nedenle yeni medya araştırmalarında bu metin çözümleme tekniği tercih edilmektedir (Çomu ve Halaiqa, 2014, s. 56).

Van Dijk'in ortaya koyduğu eleştirel söylem çözümlemesi modeli bazı araştırmacılar tarafından yeni medya ortamlarına uyarlanmıştır. Örneğin, van Dijk'in modeli Bayraktutan, Binark, Telli, Çomu, Doğu ve İslamoğlu (2013) tarafından Twitter arayüzündeki haberlerin çözümlenmesine uyarlanmıştır. Bu bağlamda Twitter arayüzündeki bazı arayüz özellikleri (örneğin tweeti atan kişi/hesap) Bayraktutan ve arkadaşları tarafından makro yapılar altında çözümlenmiş, her gönderi (hesaptan gönderilen tweet) ise mikro yapı olarak çözümlenmiştir:

Tablo 2. Twitter söylem çözümleme şablonu
(Bayraktutan, vd., 2013, s. 186-187)

A. Makro yapı	B. Mikro yapı
1. Tematik yapı a. Kişi/hesap tanımı b. Diğer bilgiler c. Web sayfası bağlantısı	1. Şematik yapı a. Durum tanımı 1. Sonuçlar 2. Ardalan bilgisi (önceki olay da dâhil olmak üzere) 3. Bağlam bilgisi 2. Sentaktik çözümleme a. Cümle yapılarının aktif ya da pasif olması b. Cümle yapılarının basit ya da karmaşık olması 3. Bölgesel uyum a. Nedensel ilişki

	b. İşlevsel ilişki c. Referansal ilişki 4. Kelime seçimleri (Metafor, metonimi, yananlam, düzdeğişmece vb.) 5. Retorik a. Görsel/ler b. İnandırıcı bilgiler
--	---

Ancak Bayraktutan ve diğerlerinin oluşturduğu şablonun daha çok Twitter haberlerinin çözümlenmesine uygun olduğu belirlenmiştir, bu nedenle bu çalışma için uygun bulunmamıştır. Bu doğrultuda, çalışmada Van Dijk'ın eleştirel söylem çözümlemesi modeli ile Bayraktutan ve ekibinin şablonundan yola çıkılarak özgün bir şablon geliştirilmiştir. Çalışmanın kapsamına giren Twitter platformundaki söylemler, bu özgün şablona göre çözümlenecektir.

Tablo 3. Twitter eleştirel söylem çözümlemesi uyarlama şablonu
(Düşünceli, 2023, s. 20)

A. Makro yapı incelemesi	B. Mikro yapı incelemesi
a. Gönderi metni/görsel içeriği (Paylaşılan tweet) b. Hesap adresi (Twitter adresi) c. Kişi / hesap tanımı (Tweetin kime ait olduğu) d. Diğer bilgiler (Kişi meslek, kurum/kuruluş bilgisi, tweetin paylaşıldığı tarih, yorum, beğeni, retweet ve takipçi sayısı) e. Söylem türü 1. Tematik Yapı a. Tweetin konusu 2. Şematik Yapı a. Gönderinin anlatım dili (Tweetin anlatım dili) b. Ardalan bilgisi (Tweetin ardında yer alan ideolojik, toplumsal ve sosyal kodlar) c. Bağlam bilgisi (Tweetin oluşmasına neden olan kişi, konu, olay ya da diğer bağlamlar)	1. Bölgesel uyum a. Nedensel ilişki (Tweette yer alan nedensel ilişkiler) b. İşlevsel ilişki (Tweetin atılma amacı, etkileme, şaşırtma, eleştiri vb.) c. Referansal ilişki (Tweette yer alan referanslar, atıflar, göndermeler vb.) 2. Kelime seçimleri (Tweette yer alan kelimeler seçimleri, anahtar kelimeler vb.) 3. Retorik (Tweete kullanılan retorik unsurlar) a. Görsel/ler (Tweete yer alan görsel) b. İnandırıcı bilgiler (Tweete ek sunulan kanıtlayıcı, inandırıcı bilgiler, kaynaklar, linkler vb.)

Uyarladığımız şablonda van Dijk'ın şablonunda olduğu gibi “makro yapı” ve “mikro yapı” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Makro yapı incelemesi altında öncelikli olarak; a. ‘gönderi metni ile (varsa) görsel’ içeriği, b. tweet yazarının ‘hesap adresi’, c. tweet yazarının Twitter’daki ‘kişi hesap tanımı’, d. ‘diğer bilgiler’ tweet yazarı (politikacı, kurum, kuruluş vb.), tweetin atıldığı tarih, yorum, beğeni, retweet sayıları, hesabın takipçi sayısı ile e. söylem türü ele alınacaktır. Ardından ‘tematik yapı’ incelenecektir. Tematik yapıda tweetin içeriği yani ‘konusu’ ele alınacaktır. Hemen arkasından şematik yapı incelemesine geçilecektir. Burada tweetin, bir başka ifadeyle a. ‘gönderinin anlatım dili’, tweetin ardında yer alan ideolojik, toplumsal ve sosyal kodlar bağlamında b. ‘ardalan bilgisi’ ve tweetin oluşmasına neden olan kişi, konu, olay ya da diğer bağlamlar c. ‘bağlam bilgisi’ altında incelenecektir. Mikro yapı incelemesi altında bölgesel uyuma bakılacak ve bu başlık altında tweet ile ilgili a. ‘nedensel’, b. ‘işlevsel’ ve c. ‘referansal ilişkilere’ yer verilecektir. Bunun hemen ardından tweette yer alan kelime seçimleri ile retorik unsurlar ele alınacaktır. Retorik başlığına ek olarak tweete eklenen a. ‘görsel/ler’ ile tweetin b. ‘inandırıcı bilgileri’ irdelenecektir. Çalışmada, yapısal özelliklerin ötesinde anlama odaklanıldığı için Van Dijk'ın modelinde yer alan “sentaktik çözümleme” başlığı şablonda kullanılmamıştır.

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmış olup sosyal medya araştırmaları için en uygun yaklaşımlardan biri olan içerik temelli yaklaşım kullanılmıştır. İçerik temelli yaklaşımda en yaygın kullanılan analiz yöntemi içerik analizidir. İçerik analizi aracılığıyla yeni medyada üretilen söylemin ötesindeki anlam, Van Dijk'ın eleştirel söylem çözümlemesi modeliyle açığa çıkarılmıştır.

6. Evren ve sınırlılıklar

Çalışmanın kapsamı, yeni medya ortamlarından biri olan Twitter'a odaklanmaktadır. Twitter'ı çalışmanın evreni olarak seçilmesinin temel nedeni, 2023 Nisan ayı itibarıyla aylık 372,9 milyondan fazla⁴ aktif kullanıcıya sahip olması ve özellikle toplumsal konularda yaşanan tartışmaların yoğun olarak yaşandığı bir yeni medya ortamı olmasıdır. Aynı zamanda Twitter üzerindeki söylemsel ifadelerin etkisi ve yoğunluğu daha belirgin bir şekilde hissedilmektedir. Twitter, insanların görüşlerini iletmelerine ve bazen kitleleri etkilemelerine olanak tanıyan bir platform olarak öne çıkmaktadır. Bu özelliği nedeniyle Twitter, birçok ülkede gündemi belirleyebilme kapasitesine sahiptir. Ayrıca kelime ve görselleri birleştiren yapısı, gündemdeki konuların görünürlüğünü artırması, gündem oluşturmayı mümkün kılması ve kullanıcılar arasında etkileşim sağlaması gibi faktörlerden dolayı, söylemlerin yayılmasına en uygun platformlardan biridir.

Bu çalışma aşağıdaki sınırlılıkları içermektedir:

- Çalışma yeni medya ortamlarından Twitter (X) ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışma Türkçede ve Almancada dolaşıma sokulan tweetler ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışma Türk-Alman ilişkileri çerçevesinde atılan tweetler ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada incelenecek söylem türleri ve bu söylemlerin eleştirel çözümlemesi, Merkel döneminde (2005-2021) Türk-Alman ilişkilerinde yaşanan krizleri konu edinen etiketler ve tweetler ile sınırlandırılmıştır. Söz konusu dönemde ortaya çıkan krizler şunlardır:
- Göçmen Krizi
- Gezi Parkı Olayları
- 1915 Olaylarının Soykırım Olarak Tanınması
- 15 Temmuz Darbe Girişimi
- Diplomatik Miting Krizi
- Türkiye'nin Avrupa Birliği Üyelik Süreci
- Türkiye'de Alman Vatandaşlarının Tutuklanması
- İncirlik Hava Üssü, Konya Krizi ve Almanya'nın Asker Çekmesi
- Almanya'nın İltica Taleplerine Olumlu Yanıt Vermesi
- Türkiye'nin Almanya'da Casusluk Faaliyetlerine İlişkin İddialar

⁴ <https://datareportal.com/essential-twitter-stats> [09.10.2023].

- Toplantı İptalleri ve Nazi Benzetmesi

Çalışmada eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle incelenecek olan tweetler Merkel döneminde Türk-Alman ilişkilerinde yaşanan krizleri içeren ve Twitter’da gündem oluşturmuş elli bir (51) #hashtag/etiket ile sınırlandırılmıştır. Söz konusu etiketler şu şekilde sıralanabilir: #Flüchtlingsdeal, #Flüchtlingspakt, #Migrationspolitik, #Migrationspakt, #Flüchtlingsabkommen, #Grenzschutz, #Außengrenze, #Geflüchtete, #NaziVergleich, #Gaggenau, #Wahlkampf, #Militärputsch, #Putschversuch, #Gülen, #TerrorPropaganda, #Völkermord, #Genozid, #Massaker, #EliKanlıNaziler, #Gezi, #GeziProteste, #TerrorStaat, #Protest, #Menschenrechte, #FreeDeniz, #Pressefreiheit, #EU, #EUDeals, #Türkei, #EUBetritt, #EUerweiterung, #EuropäischeUnion, #VisaFreiheit, #Almanlar, #Almanya, #Nazi, #DefolunHaçlılar, #Merkel, #Erdoğan, #Binali, #Çavuşoğlu, #BekirBozdađ, #Türkler, #Türk, #DevletBahçeli, #Maas, #Deutschland, #Türken, #Atatürk, #AvrupaBirliđi

- Her bir etiketten incelenecek tweet sayısı iki (2) ile sınırlandırılmıştır.
- Çalışmada tespit edilecek söylem türleri politik söylem, özeleştirel söylem, mizahi söylem, popülist söylem ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada, anonim hesapların isimleri, etik ve hukuki açıdan gerekli görüldüğü için sansürlenmiştir.

7. Verilerin toplanma ve analiz süreçleri

Çalışmanın analiz bölümünde, van Dijk’in eleştirel söylem çözümlemesi modeli kullanılacaktır. Ancak bu modele özgü belirli bir veri toplama yöntemi bulunmamaktadır. Bu nedenle, Twitter üzerinde veri toplarken “katılımsız gözlem” tekniğinden yararlanılacaktır. Veri toplama süreci için Twitter’ın kendi uygulama biriminde bulunan “Twitter Gelişmiş Arama” özelliği kullanılacaktır. Bu özellik, istenilen tarih ve içerikteki tweetleri bulmayı kolaylaştırarak araştırmacıların işini daha pratik hale getirmektedir. Bu şekilde, belirlenen içerik ve gündemle ilgili tweetler arasından seçim yapmak daha kolay bir hâl almaktadır. Araştırmada, Türk-Alman ilişkileri bağlamında incelenecek verilerin (tweetlerin/söylemlerin) seçilmesi ve elemesi ‘Twitter Gelişmiş Arama’ aracılığıyla gerçekleştirilecektir. Twitter’da Merkel döneminde Türkiye ile yaşanan krizler üzerine 2005-2021 yılları arasında tweetler katılımsız gözlem yoluyla tespit edildikten ve ekran görüntüsü kaydedildikten sonra kategorisel çözümleme tekniğine göre kodlanarak sınıflandırılacaktır. Twitter’dan araştırmanın evreni, örnekleme ve sınırları çerçevesinde toplanacak olan veriler (tweetler/söylemler) eleştirel söylem çözümlemesinin önde gelen isimlerinden biri olan van Dijk’in eleştirel söylem çözümlemesi modelinden uyarlanan şablona göre çözümlenecek ve yorumlanacaktır.

8. Bulgular

Analiz 1: Türkçe politik söylem



Şekil 11. Türkçe politik söylem Twitter örnekleme

Gönderi/Görsel İçeriği	“Türkiye ile Almanya çok uzun bir tarih diliminde önemli işbirliği olan iki ülke.”
Hesap Adresi:	@RTErdogan
Kişi/Hesap Tanımı:	Recep Tayyip Erdoğan
Diğer Bilgiler:	Devlet Görevlisi T.C. Başbakanı (2003-2018) T.C. Cumhurbaşkanı (2018-devam ediyor) AK Parti Genel Başkanı
Tarih	14 Şubat 2014
Yorum Sayısı	81
Retweet Sayısı	266
Beğeni	345
Takipçi Sayısı	20 milyon 200 bin
Söylem Türü	Politik Söylem

Makro yapı incelemesi

Tematik yapı

Dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan’ın Twitter hesabından atılan bu politik söylem, Türkiye ve Almanya arasındaki tarihi bağlar ile önemli iş birliği faaliyetlerini konu edinmektedir.

Şematik yapı

Gönderinin anlatım dili

Tweette yer alan ifadenin dili incelendiğinde söylemin politik olduğu açıkça görülmektedir. “Türkiye ile Almanya çok uzun bir tarih diliminde önemli işbirliği olan iki ülke” söylemi, resmî, açık ve yalın bir anlatım diline sahiptir. Söylem, basit bir yapıya sahip olmasına rağmen özellikle “önemli işbirliği” ifadesi gibi vurgulu ve belirleyici kelimelerin kullanımı, cümlelerin önemine vurgu yapmaktadır.

Söylem de ayrıca “çok uzun bir tarih diliminde” ifadesi, tarihsel bir bağlamda iki ülke arasındaki ilişkiyi vurgularken “olan” fiili de iş birliği kavramını güçlendirmek için kullanılmıştır. Özetle söylemde resmî bir dil kullanılarak Türkiye ile Almanya arasındaki iş birliğinin uzun geçmişine ve önemine dikkat çekilmiştir. İki ülke arasındaki ilişki tarihsel bağlamda değerlendirildiğinde durum bildiren bu söylemin hem inandırıcı hem de tutarlı olduğu görülmektedir.

Ardalan bilgisi

Türk-Alman ilişkilerin geçmişi çok eskiye dayanmaktadır. İlk önce askerî alanda başlayan ilişkiler evrilerek siyasi, ticari, eğitim, ekonomik, kültür gibi birçok alanda kendini göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye ve Almanya birbirine bağımlı iki ülkedir.

Bağlam bilgisi

Türkiye ile Almanya ilişkilerine göndermede bulunan bu söylem 14 Şubat 2014 tarihinde Başbakan Recep Tayyip Erdoğan’ın hesabından paylaşılmıştır. Bağlamsal açıdan bu söylem, Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin önemine ve uzun geçmişine vurgu yapmaktadır. İki ülkenin uzun bir tarihi birlikteliği olduğu belirtilirken aynı zamanda iş birliği de vurgulanmıştır. Söz konusu söylem, Türkiye-Almanya ilişkilerinin ne kadar önemli ve güçlü olduğunu belirtmek için kullanılmıştır. Ayrıca iki ülkenin ekonomik, siyasi ve kültürel açıdan yakın iş birliği içinde olduğunu, birbirlerine önem verdiklerini ve birbirlerinden faydalandıklarını da ifade etmektedir. Bu söylem aynı zamanda, Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin olumlu bir şekilde geliştiğine ve uzun vadede devam edeceğine dair bir mesaj niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte tweetin atıldığı yıl, 2014’ün ikinci yarısından itibaren iki ülke arasında karşılıklı üst düzey resmî ziyaretlerin gerçekleştiği döneme denk gelmektedir. Bu dönemde Türkiye’yi ziyaret eden üst düzey devlet adamları şunlardır:

Tablo 4. 2014 Yılında Almanya’dan Türkiye’ye Yapılan Üst Düzey Ziyaretler
(Kaynak: <https://tuerkei.diplo.de/>, 8.04.2023)

Ziyaret Eden Devlet Adanı	Görevi	Ziyaret Tarihi
Joachim Gauck	Almanya Federal Cumhurbaşkanı	26.- 29.04.2014
Thomas de Maizière	Almanya Federal İçişleri Bakanı	27.- 29.08.2014
Frank-Walter Steinmeier	Almanya Federal Dışişleri Bakanı	20.- 21.06.2014
Stephan Weil	Aşağı Saksonya Eyalet Başbakanı	04.- 09.05.2014
Johanna Wanka	Almanya Federal Eğitim ve Araştırma Bakanı	27.- 29.04.2014
Wolfgang Schäuble	Almanya Federal Maliye Bakanı	02.04.2014
Ursula von der Leyen	Almanya Federal Savunma Bakanı	22.- 24.03.2014

Aynı dönemde Türkiye’den Almanya’ya gerçekleşen üst düzey ziyaretler ise şu şekildedir:

Tablo 5. 2014 Yılında Türkiye’den Almanya’ya Yapılan Üst Düzey Ziyaretler
(Kaynak: <https://tuerkei.diplo.de/>, 8.04.2023)

Ziyaret Eden Devlet Adanı	Görevi	Ziyaret Tarihi
Nihat Zeybekçi	Türkiye Cumhuriyeti Ekonomi Bakanı	15.10.2014
Volkan Bozkır	Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanı	13.- 15.10.2014
Mevlüt Çavuşoğlu	Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanı	18.- 19.09.2014
Mevlüt Çavuşoğlu	Türkiye Cumhuriyeti Avrupa Birliği Bakanı	28.- 30.05.2014
Bekir Bozdağ	Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanı	13.- 14.05.2014

Bu açıdan değerlendirildiğinde Başbakan Recep Tayyip Erdoğan hesabından atılan tweetin 2014 yılında iki ülke arasında yoğun üst düzey resmî ziyaretlerin gerçekleşeceği döneme denk gelmesi söylemi daha anlamlı kılmaktadır.

Mikro yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

“Türkiye ile Almanya çok uzun bir tarih diliminde önemli işbirliği olan iki ülke” söylemi, neden-sonuç ilişkisi açısından değil, bir tanımlama cümlesi olarak düşünülmelidir. Söylemde Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkinin uzun bir tarih boyunca önemli iş birliği ile karakterize edildiği ifade edilmektedir. Bu nedenle, söylemde bir neden-sonuç ilişkisi yerine iki ülkenin tanımlandığı ve niteliklerinin belirtildiği bir ifade kullanılmıştır.

İşlevsel ilişki

Bu söylem bir tanımlama cümlesi olarak işlev görmektedir. İki ülke arasındaki ilişkinin niteliği ve karakteri tanımlamaktadır ve bu tanımlama da iş birliği ve uzun bir tarih boyunca yapılan ortaklıklara odaklanmaktadır. Bununla birlikte söylemdeki bu tanımlama, iki ülke arasındaki ilişkilerin güçlü olduğunu ve ortak çalışma ve iş birliği konusunda önemli bir geçmişe sahip olduklarını vurgulamaktadır. Söylemde yer alan cümle, Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin önemine ve güçlü bağlarına dikkat çekmek için kullanılmıştır. Ayrıca iki ülke arasındaki iş birliğinin devam edeceği ve daha da güçleneceği mesajını da vermektedir.

Referansal ilişki

Bu söylem Türkiye ve Almanya arasındaki uzun süreli iş birliğine ve iki ülke arasındaki ilişkilerin önemine referans olarak kullanılmıştır. İki ülke arasındaki ilişkilerin referans noktası olarak kullanılması Türkiye ve Almanya arasındaki tarihi ve kültürel bağlara işaret etmektedir. Söylem ayrıca Türkiye ve Almanya halklarının birbirlerine yakın olduğu, iş birliği yaptığı ve uzun bir tarihi birlikteliği olduğu gerçeğine dayanarak iki ülke arasındaki ilişkilerin önemini vurgulamaktadır. Bununla birlikte bu söylem, Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin tarihine atıfta bulunarak, bu ilişkilerin güçlü ve dayanıklı olduğunu da belirtmektedir. Ayrıca politik olan bu söylem Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkilerin gelecekte de devam edeceğine dair bir referans olarak da değerlendirilebilir.

Kelime seçimleri

“Türkiye ile Almanya çok uzun bir tarih diliminde önemli işbirliği olan iki ülke” söyleminde kelime seçimleri doğru ve uygun kullanılmıştır.

Örneğin, “Türkiye ile Almanya” ifadesi iki ülkenin birlikte hareket ettiğini, “çok uzun bir tarih diliminde” ifadesi de iş birliklerinin uzun bir süre boyunca devam ettiğini ifade etmektedir. “Önemli işbirliği” ifadesi de iki ülke arasındaki iş birliğinin önemine dikkat çekmektedir. “İki ülke” ifadesi ise yüklem olarak kullanılarak cümlenin temel noktasını vurgulamaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı, söylemde kullanılan kelime seçimleri doğru ve anlamı tam olarak ifade etmek için uygun bir şekilde yapılmıştır.

Retorik

Bu politik söylemde retorik bir etki yaratmak için çeşitli teknikler kullanılmıştır:

Üstünlük Tekniği: “Türkiye ile Almanya” ifadesi, ülkelerin eşit statüde olduğunu vurgulamak için “ile” bağlacı ile birleştirilmiştir.

Vurgulama Tekniği: “önemli işbirliği” ifadesi, söylemin ana fikrini vurgulamak için kullanılmıştır. Bu ifade, Türkiye ve Almanya arasındaki iş birliğinin önemine vurgu yaparak söylemin anlamını daha da güçlendirmektedir.

Tarihsel Bağlam Tekniği: Söylemde yer alan “çok uzun bir tarih diliminde” ifadesi, Türkiye ve Almanya arasındaki ilişkinin tarihsel bir bağlamda ele alındığını göstermektedir. Bu ifade, iki ülke arasındaki iş birliğinin uzun bir geçmişi olduğunu ve geçmişten günümüze kadar sürdüğünü vurgulamaktadır.

Tanımlama Tekniği: “iki ülke” ifadesi, Türkiye ve Almanya'yı tanımlamak için kullanılmıştır. Bu ifade, cümlenin öznesini belirleyerek, okuyucunun anlamasını kolaylaştırmaktadır.

Tüm bu teknikler, söylemin retorik açıdan etkili ve güçlü bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Söylem, Türkiye ve Almanya arasındaki iş birliğinin önemine ve uzun bir tarihsel bağlama sahip olduğuna vurgu yaparak okuyucuda olumlu bir izlenim bırakmaktadır.

Görseller

Recep Tayyip Erdoğan'ın Twitter hesabından paylaşılan bu politik söyleme herhangi bir görsel eklenmemiştir.

İnandırıcı bilgiler

Bu politik söylem, Türkiye ve Almanya arasındaki tarih boyunca yapılan iş birliği ve yakın ilişkilere dair bir ifade içermektedir. Bu ifade, tarihi gerçeklere dayanan ve genel olarak doğru olan bir ifadedir. Dolayısıyla, söylem inandırıcıdır. Bununla birlikte, genel olarak Türkiye ve Almanya arasındaki tarihi bağlar ve iş birliği, birçok kaynakta belgelenmiş ve kabul edilmiştir.

Analiz 2: Almanca politik söylem**Bernd Kölmel** @Bernd_Koelmel · 26 Nis 2018„Weder ist die EU erweiterungsfähig, noch hält sich die **Türkei** an europäische Werte wie die Pressefreiheit. Lediglich wirtschaftliche und humanitäre EU-Türkei Zusammenarbeit sind machbar. #EUErweiterung**Şekil 2. Almanca politik söylem Twitter örnekleme**

Gönderi/Görsel İçeriği	„Weder ist die EU erweiterungsfähig, noch hält sich die Türkei an europäische Werte wie die Pressefreiheit. Lediglich wirtschaftliche und humanitäre EU-Türkei Zusammenarbeit sind machbar. #EUErweiterung”
Hesap Adresi:	@Bernd_Koelmel
Kişi/hesap tanımı:	Bernd Kölmel
Diğer bilgiler:	Avrupa parlamentosu üyesi
Tarih	26 Nisan 2018
Yorum sayısı	0
Retweet sayısı	1
Beğeni	3
Takipçi sayısı	698
Söylem türü	Politik söylem

Makro yapı incelemesi**Tematik yapı**

Bu Almanca politik söylem Türkçeye “Ne AB genişleyebilir ne de Türkiye basın özgürlüğü gibi Avrupa değerlerine bağlı. Sadece ekonomik ve insani AB-Türkiye iş birliği mümkündür” şeklinde çevrilebilir. Söylem, Avrupa Birliği'nin genişleme potansiyelinden ve Türkiye'nin Avrupa değerlerine uygun davranmadığından bahsetmektedir. Ayrıca yalnızca ekonomik ve insani iş birliği gibi belirli alanlarda Türkiye ile Avrupa Birliği arasında iş birliği mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Şematik yapı**Gönderinin anlatım dili**

Bu söylem resmî bir dil kullanarak Avrupa Birliği'nin genişleme yeteneği ve Türkiye'nin Avrupa değerlerine uygunluğu gibi konularda açık bir değerlendirme sunmaktadır. Anlatım dili doğrudandır ve söylem net bir şekilde ifade edilmiştir. Herhangi bir yargı ya da duygu içermemektedir. Söylemde yer alan ifadeler sadece gerçekleri aktarmaya çalışmaktadır. Bu nedenle dili doğrudan ve açıktır.

Ardalan bilgisi

Tweette geçen söylem Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki ilişkilere ve Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılımı hakkındaki tartişmalara odaklanmaktadır. Avrupa Birliği, Türkiye'nin üyeliği konusunda uzun süredir tereddütler yaşamakta ve Türkiye'nin Avrupa değerlerine uygun davranmadığını düşünmektedir. Özellikle de Avrupa Birliği, Türkiye'de son yıllarda yaşanan olaylar nedeniyle basın özgürlüğü konusunda endişelerini dile getirmiştir. AB, Türkiye'de medya özgürlüğünün sınırlı olduğunu ve basın mensuplarının baskı altında olduğunu düşünmektedir. AB ayrıca Türkiye'de yürütölen terörlö mücadele operasyonları kapsamında gözaltına alınan ve tutuklanan gazetecilerin serbest bırakılmasını da talep etmektedir. Türkiye'nin medya özgürlüğü konusundaki durumu, AB-Türkiye ilişkilerinin bir parçası olarak sık sık gündeme gelmektedir. Bu ve benzeri nedenlerle Avrupa Birliği, Türkiye'nin birliğe üye olması yerine imtiyazlı ortaklık önermektedir. Bu ortaklıkla Avrupa Birliği-Türkiye ile ekonomik ve insani iş birliği yapma potansiyeli bulunmaktadır.

Bağlam bilgisi

Bu söylem Avrupa Birliği ve Türkiye arasındaki ilişkilerin sınırlı olduğunu ve AB'nin Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyeliği konusunda bazı endişeleri olduğunu ifade etmektedir. Bu endişeler arasında Türkiye'nin Avrupa değerlerine uygun davranmadığı, özellikle de basın özgürlüğü konusunda yeterli ilerleme kaydedemediği yer almaktadır. Bu nedenle, AB'nin Türkiye ile iş birliği yapabileceği alanlar sınırlıdır ve yalnızca ekonomik ve insani iş birliği mümkündür. Söylem, Türkiye'nin AB'ye tam üyeliği bağlamında önündeki engelleri ve AB ile Türkiye arasındaki ilişkilerin sınırlılığını vurgulamaktadır.

Mikro yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

Söylemde Avrupa Birliği'nin şu anda yeni üye ölkeleri kabul etmek için gerekli kapasitesi olmadığını ve Türkiye'nin özellikle basın özgürlüğü gibi konularda Avrupa Birliği değerlerine tam olarak uymadığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla, AB-Türkiye iş birliği sadece ekonomik ve insani konularda mümkündür ve bu yönde geliştirilmelidir.

İşlevsel ilişki

Bu söylem Avrupa Birliği ve Türkiye arasındaki ilişkiler hakkında bir görüş ifade etmektedir. Söylem, Avrupa Birliği'nin genişleme kapasitesinin ve Türkiye'nin Avrupa değerlerine bağlılığının olmadığını belirtmektedir. Ayrıca yalnızca ekonomik ve insani iş birliğinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, bu söylem işlevsel olarak Avrupa Birliği ve Türkiye arasındaki ilişkiler hakkında bilgi vermekte ve bir görüş ifade etmektedir.

Referansal ilişki

Türkiye'nin basın özgürlüğü gibi Avrupa değerlerine uymadığı iddiası, Türkiye'deki gazetecilerin tutuklanması ve medya kuruluşlarının kapatılması gibi olaylara atıfta bulunmaktadır. Bu söylemde referansal ilişki, "EU" (Avrupa Birliği) ve "Türkei" (Türkiye) gibi öznelerle atıfta bulunarak bu iki öznenen bahsedilmesidir. Ayrıca "erweiterungsfähig" ("genişleme yeteneği), "die Pressefreiheit" (basın

özgürlüğü) ve “wirtschaftliche und humanitäre Zusammenarbeit” (ekonomik ve insani iş birliği) gibi kavramlara da atıfta bulunmaktadır. Bu kavramlar, öznelin özelliklerini ve ilişkilerini belirtmek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla referansal ilişki bu söylemde, özne ve nesnelere atıf yaparak konu hakkında bilgi vermek için kullanılan dil özelliklerini ifade etmektedir.

Kelime seçimleri

Bu söylemde kelime seçimleri özenli ve belirleyici bir şekilde yapılmıştır. Söylemde yer alan kelimeler, konunun vurgusunu doğru bir şekilde aktarmak için seçilmiştir. “die EU erweiterungsfähig” (genişleme yeteneği), “die Pressefreiheit” (basın özgürlüğü), “europäische Werte” (Avrupa değerleri) gibi önemli kavramlar doğru ve etkili bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca söylemde yalın bir dil kullanılmış, anlatılmak istenen net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.

Retorik

Bu söylemde bir retorik anlatım kullanımı yoktur. Söylem açık bir ifadeyle Avrupa Birliği'nin genişleme yeteneğine sahip olmadığı, Türkiye'nin de Avrupa değerlerine bağlı olmadığı ve yalnızca ekonomik ve insani iş birliğinin mümkün olduğu gerçeğini yansıtmaktadır. Retorik teknikler, bir ifadeyi güçlendirmek, duyguları harekete geçirmek, dinleyicilerin dikkatini çekmek veya bir fikri benimsetmek amacıyla kullanılır. Ancak bu söylemde yalnızca açık bir ifade kullanılmıştır.

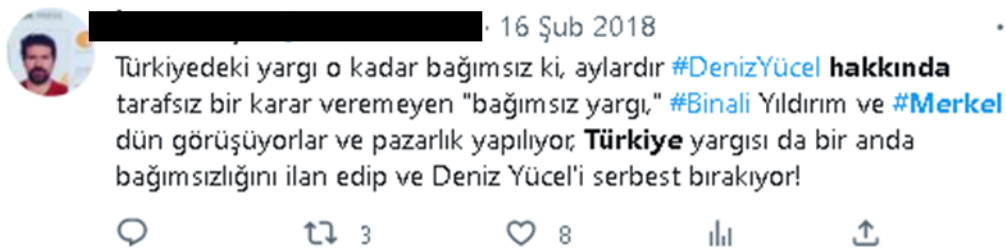
Görseller

Bu tweete herhangi bir destekleyici/açıklayıcı/bilgilendirici ve benzeri görsel eklenmemiştir.

İnandırıcı bilgiler

Bir değerlendirme içeren bu söyleme ek olarak herhangi bir kanıtlayıcı ve inandırıcı bilgiler sunulmamıştır. Ancak bazı siyasetçiler ve kurumlar Avrupa Birliği'nin Türkiye'yi birliğine alarak genişleme yapmaması gerektiği ve Türkiye'nin Avrupa değerlerine bağlı olmadığı, dolayısıyla imtiyazlı ortaklığı önerdikleri bilinmektedir.

Analiz 3: Türkçe özeleştirsel söylem



Şekil 3. Türkçe özeleştirsel söylem Twitter örneği

Gönderi/görsel İçeriği	“Türkiyedeki yargı o kadar bağımsız ki, aylardır #DenizYücel hakkında tarafsız bir karar veremeyen “bağımsız yargı,” #Binalı Yıldırım ve #Merkel dün görüşüyorlar ve pazarlık yapıyor, Türkiye yargısı da bir anda bağımsızlığını ilan edip ve Deniz Yücel’i serbest bırakıyor!”
Hesap adresi:	-
Kişi/hesap tanımı:	-
Diğer bilgiler:	Gazeteci
Tarih	16 Şubat 2018
Yorum sayısı	0
Retweet sayısı	3
Beğeni	8
Takipçi sayısı	6 bin 567
Söylem türü	Özeleştirel Söylem

Makro yapı incelemesi

Tematik yapı

Bu Twitter söylemi makro düzlemde Türkiye'deki yargı sisteminin bağımsızlığına ilişkin eleştirel bir yaklaşımı konu edinmektedir. Mikro düzlemde ise Türkiye'deki yargının, Türk kökenli Alman gazeteci olan Deniz Yücel hakkında verdiği karar ele alınmaktadır.

Şematik yapı

Gönderinin anlatım dili

Söylemde yer alan ifadeler eleştirel bir üslup kullanarak bir durum hakkında görüş belirtmektedir. Tweet yazarının konuya bakış açısı, Türkiye'deki yargının gerçekte bağımsız olmadığı ve Deniz Yücel'in serbest bırakılmasında siyasi pazarlıkların etkili olduğu şeklindedir. Yazar, yargının bağımsız olmadığı fikrini desteklemek için Deniz Yücel'in durumunun aylardır çözülemediğini belirtmiş ve bu nedenle yargının tarafsız olmadığına işaret etmiştir. Ayrıca ifade, yargının siyasi güçlerin etkisinde olduğunu ima ederek Binalı Yıldırım ve Merkel arasındaki bir görüşmenin ardından Türkiye yargısının hızla Deniz Yücel'i serbest bıraktığını ileri sürmektedir. Bu, yargının bağımsız olmadığı iddiasını desteklemek için bir siyasi görüşmenin ardından yargının verdiği kararın, siyasi güçlerin etkisi altında olduğunu ima etmektedir. Bununla birlikte, söylemde keskin bir üslup kullanılarak yargının gerçek bağımsızlığından şüphelenildiğini ve siyasi müdahalelerin olduğu düşüncesini okuyucuya aktarılmıştır.

Ardalan bilgisi

Alman vatandaşı gazeteci Deniz Yücel, Türkiye'de mesleğini icra ederken 2017 yılında “terör örgütlerine yardım etmek” ve “devletin gizli belgelerini temin etmek” suçlamalarıyla tutuklanmıştır. Yücel, 1 yıl 9 ay 22 gün boyunca cezaevinde tutulduktan sonra 2018 yılında şartlı tahliye edilmiş ve Almanya'ya dönerek serbest kalmıştır.

Bağlam bilgisi

Bu söylem Türkiye'deki yargının gerçekte bağımsız olmadığı ve siyasi baskılar altında çalıştığına dair bir eleştiri olarak okunabilir. Söylemde, Alman vatandaşı Deniz Yücel'in uzun süre tutuklu kalmış olması ve "tarafsız yargı" tarafından bir karar verilememesi, Türkiye'deki yargı sisteminin siyasi baskılar altında olduğunu ve gerçekte bağımsız olmadığını gösteriyor gibi bir görüş ifade edilmiştir. Binali Yıldırım ve Angela Merkel'in görüşmesinde bir pazarlık yapıldığı ve ardından Türkiye yargısının aniden bağımsızlığını ilan ederek Deniz Yücel'i serbest bıraktığına dair iddia bu eleştiriye destekleyen bir argüman olarak sunulmuştur.

Mikro Yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

Söylem nedensel bir ilişki ifade etmemekte ancak ima etmektedir. Söylemde ifade edilen fikir, Türkiye'deki yargının gerçekten bağımsız olmadığıdır ve Deniz Yücel davasında tarafsız bir karar veremediği iddia edilmektedir. Ardından Türkiye'nin Başbakanı Binali Yıldırım ve Almanya Başbakanı Angela Merkel'in görüştüğü bildirilmekte ve Türkiye'nin yargısının bir anda bağımsızlığını ilan ederek Deniz Yücel'i serbest bıraktığı imasında bulunmaktadır.

İşlevsel ilişki

Söylemde ifade edilen görüş veya iddia, Türkiye'deki yargının bağımsız olmadığı ve Deniz Yücel davası gibi önemli bir konuda tarafsız bir karar veremediği şeklindedir.

Söylem, Türkiye'nin Başbakanı Binali Yıldırım ve Almanya Başbakanı Angela Merkel'in görüştüğüne ve bu görüşmede pazarlık yapıldığına işaret ederek, Türkiye yargısının bir anda bağımsızlığını ilan edip Deniz Yücel'i serbest bıraktığı ima etmektedir.

Ayrıca, söylemde "bağımsız yargı" ifadesi, yargının bağımsızlığına vurgu yaparak Türkiye'deki yargı sistemi hakkındaki bir eleştiri olarak kullanılmıştır.

Referansal ilişki

Deniz Yücel: Türk-Alman gazeteci

Türkiye'deki yargı: Türkiye'deki hukuk sistemi ve yargı makamları

Binali Yıldırım: Türkiye'nin eski başbakanı

Merkel: Almanya'nın eski başbakanı Angela Merkel

Kelime seçimleri

Söylemde yer alan kelime seçimleri oldukça dikkat çekicidir. Özellikle "bağımsız yargı" ifadesinin tırnak içine alınarak kullanılması, yargının gerçekte ne kadar bağımsız olduğu konusunda bir şüphe yaratmaktadır. Ayrıca söylemde geçen "pazarlık yapılıyor" ifadesi de Türkiye ve Almanya arasında

gerçekleşen bir görüşmeye atıfta bulunarak, bu görüşmenin Deniz Yücel'in serbest bırakılması kararıyla bağlantılı olduğunu ima edilmektedir.

Retorik

“Türkiye’deki yargı o kadar bağımsız ki” söylemi, örtülü bir alaycılık içermekte ve gerçekte yargının bağımsızlığını sorgulamaktadır. Ayrıca, “bağımsız yargı” söylemi tırnak içine alınarak yargının gerçekten bağımsız olup olmadığı konusunda bir şüphe uyandırmaktadır. Bunun yanı sıra, “Binalı Yıldırım ve Merkel dün görüşüyorlar ve pazarlık yapılıyor” söylemi, Türkiye'nin siyasi liderlerinin yargıya müdahale ettiği veya yargının siyasi baskı altında karar verdiği ima edilmektedir. Söylemde yer alan bu ifadeler retorik stratejiler olarak kullanılmış, okuyucunun yargıya, siyasi liderlere ve ülkenin durumuna dair belirli bir görüşe yönlendirilmesi amaçlanmıştır.

Görseller

Tweete herhangi bir destekleyici/açıklayıcı/bilgilendirici ve benzeri görsel eklenmemiştir.

İnandırıcı Bilgiler

Söylemde yer alan iddia, Türkiye'deki yargı sisteminin bağımsızlığına yönelik bir eleştiriyi içermekte ve ardından bir örnek sunulmaktadır. Ancak cümlede öne sürülen iddia doğrulanması ve gerçeği yansıtmadığının tespit edilmesi mümkün görünmemektedir.

Analiz 4: Almanca özeleştirel söylem



Şekil 4. Almanca özeleştirel söylem Twitter Örnelemi

Gönderi/görsel içeriği	„Die Weltpolitik ändert sich dramatisch und die deutschen Medien schweigen nahezu. #Türkei #Ankara #Militärputsch #Erdogan”
Hesap adresi:	-
Kişi/hesap tanımı:	-
Diğer bilgiler:	Twitter Yazarı
Tarih	15 Temmuz 2016
Yorum sayısı	2
Retweet sayısı	1
Beğeni	2
Takipçi sayısı	89
Söylem türü	Özeleştirel Söylem

Makro yapı incelemesi

Tematik yapı

Bu özeleştirel söylem Türkçeye “Dünya politikası dramatik bir şekilde değişiyor ve Alman medyası neredeyse sessiz kalıyor” şeklinde Türkçeye çevrilebilir. Tweetin konusunu Türkiye’de 15 Temmuz 2016’da meydana gelen darbe girişimine Alman medyasının sessiz kalması oluşturmaktadır.

Şematik yapı

Gönderinin anlatım dili

Bu söylem resmi bir üslup kullanılarak ifade edilmiştir. İfade, ciddi bir konuya dikkat çekmek için kullanılan bir dil tonu kullanılarak yazılmıştır. Ancak ifade öznel olup Alman medyasını eleştirmektedir, bu nedenle söylem bir miktar öfke veya hayal kırıklığı hissi yaratmaktadır.

Ardalan bilgisi

15 Temmuz 2016’daki darbe girişimi Türkiye’de büyük bir olaydır ve birçok uluslararası medya kuruluşu tarafından yayınlanmıştır. Örneğin, darbe girişimi sırasında CNN International, Türkiye’deki gelişmeleri canlı olarak yayınlamıştır. Bu yayın, dünya genelindeki birçok insan tarafından takip edilmiş ve olayların hızla uluslararası bir boyut kazanmasına neden olmuştur. Dünya basını olaya bu kadar ilgi gösterirken Alman medyası olayı görmezden gelmiştir.

Bağlam bilgisi

Bu söylem dünya politikasındaki dramatik değişikliklere ve Alman medyasının bu değişikliklere yeterince dikkat etmediği veya raporlamadığı bağlamında ele alınmıştır. Söylem, Alman medyasını eleştiren bir yorum olarak değerlendirilebilir. Özellikle, yazarın dünya genelinde yaşanan önemli olayların Alman medyasında yeterince kapsamadığı veya analiz edilmediği konusunda endişe ve eleştirisi bulunmaktadır. Bu söylem aynı zamanda Alman medyasının tarafsızlığına veya bağımsızlığına yönelik bir eleştiridir.

Mikro yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

Bu söylem dünya politikasındaki dramatik değişikliklerin Alman medyası tarafından yeterince ele alınmadığına yönelik bir eleştiri içermektedir. Ancak söylemde açık bir nedensel ilişki ifade edilmemiştir. Söylemde dünya politikasındaki değişikliklerin neden Alman medyası tarafından yeterince ele alınmadığına veya neden Alman medyasının sessiz kaldığına dair bir açıklama yer almamaktadır.

İşlevsel ilişki

Bu söylem dünya politikasındaki dramatik değişikliklere dikkat çekmek ve aynı zamanda Alman medyasının bu değişiklikleri yeterince ele almadığına veya raporlamadığına işaret etmek için kullanılmış

bir ifadedir. Bu nedenle, söylemin işlevsel ilişkisi eleştirel bir yargı veya uyarı işlevi olarak tanımlanabilir.

Referansal ilişki

Söylemde dünya politikasındaki değişikliklere veya Alman medyasının sessizliğine dair daha spesifik bilgiler veya ayrıntılar içermemektedir. Ancak tweette yer alan söylem geniş bir okuyucu kitlesine hitap edebilecek şekilde yazılmıştır. Bu nedenle, söylemdeki referansal ilişki, dünya politikasındaki geniş çaplı değişikliklerin gerçekleştiğine ve Alman medyasının bu değişiklikleri yeterince ele almadığına veya raporlamadığına dair bir genel yargıya dayanmaktadır.

Kelime seçimleri

Söylem Almanca dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazılmıştır. Söylem iki ana fikri içermektedir: dünya politikasındaki dramatik değişiklikler ve Alman medyasının sessizliği. Söylem olumsuz bir ifade ile başlayarak “schweigen” (sessiz kalmak) Alman medyasının sessizliğine vurgu yapmaktadır. Bu ifade, söylemin eleştirel bir yargı niteliği taşıdığını göstermektedir. Ancak hemen peşinden gelen “nahezu” (neredeyse) sözcüğü bu ifadeyi biraz yumuşatmaktadır, çünkü bu tür sözcükler ne tam olumlu ne de tam olumsuzdur ve cümlede bulanık bir olumsuzluğa yol açarlar (bkz. İmrağ ve Tokgöz Hozathoğlu, 2020, s. 73). Dolayısıyla söylemdeki eleştirel yargının bu sözcükle biraz esnetildiği görülmektedir. Söylemde “Weltpolitik” (dünya politikası) ve “deutschen Medien” (Alman medyası) gibi isimler kullanılmıştır. Ayrıca “ändert sich dramatisch” (dramatik bir şekilde değişiyor) gibi güçlü bir değişiklik ifadesi de kullanılmıştır. Bu kelime seçimleri, söylemin güçlü bir ifade ile dünya politikasındaki değişikliklere vurgu yapmasını ve Alman medyasının sessizliğine dikkat çekmesini sağlamaktadır. Genel olarak söylem, etkili bir şekilde eleştirel bir yargı niteliği taşıyan bir düşünceyi ifade etmek için uygun bir şekilde yapılandırılmıştır.

Retorik

Bu söylemde belirgin bir retorik unsur yoktur. Söylem, bir durumun tarif edilmesi ve eleştirel bir yargının ifade edilmesi için kullanılmıştır. Bu nedenle, söylemde özellikle bir yergi, ironi veya teşbih gibi tipik retorik unsurlar kullanılmamıştır.

Görseller

Bu özeleştirel söyleme herhangi bir destekleyici/açıklayıcı/bilgilendirici ve benzeri görsel eklenmemiştir.

İnandırıcı bilgiler

Söyleme ek olarak dünya politikasındaki değişikliklerin neden Alman medyası tarafından yeterince ele alınmadığına veya neden Alman medyasının sessiz kaldığına dair bir açıklama yer almamaktadır.

Analiz 5: Türkçe mizahi söylem**Özkan Yalim** @ozkan_yalim · 30 Eyl 2018Çok gerçekçi değil mi? #Karikatür
#Günaydın, güne gülümseyerek başlayın..

#Merkel #UçanSaray

**Şekil 5. Türkçe mizahi söylem Twitter Örnekleme**

Gönderi/görsel İçeriği	“Çok gerçekçi değil mi? #Karikatür #Günaydın, güne gülümseyerek başlayın.. #Merkel #UçanSaray Merkel = Türkiye’ye Direkt Parasal Yardım Yapılmayacak. Direkt Para Yardımı Yaparsak Sen O Parayı Çarçur Edersin. Uçak Alır Ejder Suyu İçersin Bu Krizde!”
Hesap adresi:	@ozkan_yalim
Kişi/hesap tanımı:	Özkan Yalim
Diğer bilgiler:	Milletvekili
Tarih	30 Eylül 2018
Yorum sayısı	1
Retweet sayısı	8
Beğeni	25
Takipçi sayısı	34 bin 900
Söylem türü	Mizahi söylem

Makro yapı incelemesi**Tematik yapı**

Bu söylemde Almanya Başbakanı Angela Merkel'in Türkiye'ye doğrudan para yardımı yapmayacağı yönündeki açıklamalar ele almaktadır. Söylemde yer alan ifadeler aynı zamanda mizahi bir karikatür

içermektedir. Karikatür, Türkiye'deki ekonomik krize atıfta bulunarak, Türkiye'nin para yardımını yanlış kullanabileceği ve lüks harcamalar yapabileceği düşüncesini konu edinmektedir.

Şematik yapı

Gönderinin anlatım dili

Tweette yer alan söylemde Türkçenin günlük kullanımına uygun bir dil kullanılmıştır. Karikatür ile sunulan ifadelerin dilinde argo, küfür, hakaret gibi unsurlar bulunmamaktadır. Ancak karikatürde eli açık bir şekilde Erdoğan resminin tasvir edilmesi aşağılama unsuru içermektedir.

Ardalan bilgisi

2015 yılında yaşanan mülteci krizi sırasında Avrupa Birliği, Türkiye'ye mali yardım sağlama kararı almıştır. Bu kapsamda AB ve Türkiye arasında bir mutabakat zaptı imzalanmıştır. Bu mutabakat zaptı çerçevesinde, Türkiye'nin mültecilerin yaşam şartlarını iyileştirmek, Türkiye'deki mültecilerin eğitim, sağlık, barınma ve gıda gibi ihtiyaçlarını karşılamak için AB tarafından 3 milyar euro tutarında bir yardım yapılması kararlaştırılmıştır. Buna karşılık Türkiye'nin AB'ye yönelik mülteci akınına azaltmak için çeşitli önlemler alması öngörülmüştür.

Erdoğan'ın savurgan olduğu algısı, genellikle kamu kaynaklarının israf edildiği, gereksiz harcamalar yapıldığı ve lüks yaşam tarzı benimsendiği şeklinde ifade edilmektedir. Bazı kesimlerce özellikle son yıllarda ekonomik kriz döneminde, Cumhurbaşkanı Erdoğan ve yakın çevresinin yaptığı harcamalar eleştirilere yol açmıştır.

Örneğin, Erdoğan'ın Cumhurbaşkanlığı Sarayı'nın inşaatının maliyeti, 2014 yılında yaklaşık 1,37 milyar TL olarak açıklanmıştır ve eleştirilere neden olmuştur. Ayrıca Cumhurbaşkanı'nın yurt içi ve yurt dışı seyahatleri sırasında kullandığı uçak, helikopter ve arabalar gibi araçlar, bazı kesimlerce gereksiz ve lüks olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte karikatüre ve eleştirilere konu olan ejder meyvesinin arka planı ise şu şekilde açıklanabilir: 2018 yılında yapılan bir açılış Erdoğan, Türkiye'nin ilk ejder meyvesi serasının açılışını gerçeleştirmiştir. Törende konuşan Erdoğan, Türkiye'nin artık ejder meyvesini ithal etmek zorunda kalmayacağını ve Türkiye'nin bu meyveyi dünyaya satabileceğini belirtmiştir. Ardından bir sepet ejder meyvesi getirilmiş ve Erdoğan, meyveyi alarak basın mensuplarına göstermiştir. Bu olay, bazı kesimlerce Erdoğan'ın savurganlığına ve lüks yaşamına ilişkin eleştirilere yol açmıştır.

Bağlam bilgisi

Tweette yer alan söylemde Almanya Başbakanı Angela Merkel ile Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan arasındaki ilişkilere ve Merkel'in Türkiye'ye doğrudan mali yardım yapmayacağına dair açıklamasına atıfta bulunmaktadır. Karikatürde, Merkel çantasını korurken Erdoğan avucunu açarak para talep ediyormuş izlenimi verilmiştir. Özetle Merkel'in Türkiye'ye mali yardım yapmama nedeni olarak Türkiye'nin parayı boşa harcayacağına dair bir önyargısının bulunduğu görülmektedir. Yapılacak yardım paranın uçak veya lüks şeyler gibi gereksiz şeylere harcanacağı ima edilmektedir. Genel olarak karikatürün söyleminde Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik duruma ve Türkiye'nin para yardımı için uygun bir ülke olmadığına vurgu yapılmıştır.

Mikro yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

Söylemde yer alan ifadelerde bir neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Merkel'in Türkiye'ye mali yardım yapmayacağı belirtilmektedir ve neden olarak da doğrudan para yardımı yapılırsa bu paranın çarçur edileceği ve Türkiye'nin bu parayı uçak almak gibi gereksiz şeylere harcayacağı söylenmektedir.

İşlevsel ilişki

Tweette yer alan söylemde Merkel'in Türkiye'ye direkt parasal yardım yapmayacağına karar vermesinin nedeni olarak Erdoğan'ın savurgan olduğu algısı ve paranın uçak veya ejder suyu gibi gereksiz şeylere harcanacağına yönelik bir değerlendirme yer almaktadır. Yani Merkel'in yardım yapmama kararı Erdoğan'ın harcama alışkanlıkları ve kriz yönetimindeki tutumuna bağlı olarak açıklanmaktadır.

Referansal ilişki

Söylemde yer alan referanslar şu şekildedir:

Merkel: Almanya Başbakanı Angela Merkel'e atıfta bulunmaktadır.

Uçan Saray: Cumhurbaşkanlığı Sarayı'na atıfta bulunmaktadır.

Türkiye'ye direkt parasal yardım: Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye mali yardımıyla ilgilidir.

Çarçur etmek: Gereksiz para harcamak veya israf olarak nitelendirmek.

Uçak almak: İsrاف etmek veya gereksiz yere para harcamak anlamında kullanılmıştır.

Ejder suyu: Pahalı bir meyve olarak bilinen ejder meyvesine atıfta bulunulmuştur.

Kriz: Türkiye ekonomik krizde olduğuna atıfta bulunulmuştur.

Kelime seçimleri

Söylemde genel olarak günlük dilde kullanılan kelimeler yer almaktadır. Bununla birlikte "Merkel" ve "Uçan Saray" gibi terimler siyasi bir referansa işaret ederken "direkt parasal yardım" gibi terimler ise ekonomik bir konuya işaret etmektedir. Ayrıca söylemde yer alan "çarçur etmek" ifadesi Türkçede yaygın bir şekilde kullanılan argo bir ifadedir.

Retorik

Söylemde özellikle ikna etme amacı taşıyan bir retorik kullanılmıştır. Örneğin, "Direkt Para Yardımı Yaparsak Sen O Parayı Çarçur Edersin" söylemiyle bir sonuca varılmak istenmiş ve bu sonuçla okuyucunun bir fikir edinmesi hedeflenmiştir. Ayrıca "Uçak Alır Ejder Suyu İçersin Bu Krizde!" söylemi de alaycı bir ton taşımakta ve okuyucuda bir tepki uyandırmayı amaçlamaktadır.

Görseller

Tweete yer alan karikatürde dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan ile Almanya Başbakanı Angela Merkel yer almaktadır. Karikatürün en üstünde “Merkel = Türkiye’ye direkt parasal yardım yapılmayacak” yazmaktadır. Diyalog balonu içerisinde Angela Merkel, avcu açık bir şekilde para isteyen pozisyonda tasvir edilen Recep Tayyip Erdoğan’a yönelik “Direkt para yardımı yaparsak sen o parayı çarçur edersin. Uçak alır ejder suyu içersin bu krizde!” söylemi yer almaktadır.

İnandırıcı bilgiler

Tweete ek olarak inandırıcı herhangi bir kaynak gösterilmemiştir. Ancak kamuoyunda Erdoğan'ın savurgan olduğu, dolayısıyla devletin kaynaklarının israf edildiği, gereksiz harcamalar yapıldığı ve lüks yaşam tarzı benimsendiği şeklinde bir algı bulunmaktadır.

Analiz 6: Almanca mizahi söylem



Şekil 6. Almanca Mizahi Söylem Twitter Örnekleme

Gönderi/Görsel İçeriği	„Gerade für deutsche #Touristen sind in der #Türkei noch Zimmer frei! #Erdogan #AKP #Urlaub #NaziVergleich #Türkiye #Tuerkiyem” Karikatür: Hotel Antalya - Ihr Zimmer!
Hesap Adresi:	-
Kişi/Hesap Tanımı:	-
Diğer bilgiler:	Twitter yazarı
Tarih	7 Eylül 2017
Yorum sayısı	0
Retweet sayısı	0
Beğeni	1

Takipçi sayısı	446
Söylem türü	Mizahi söylem

Makro yapı incelemesi

Tematik yapı

Tweette yer alan "Gerade für deutsche #Touristen sind in der #Türkei noch Zimmer frei!" söylemi, Türkçeye "Şu anda Türkiye'deki otellerde Alman turistler için halâ boş odalar var" şeklinde çevrilebilir. Söylemin konusunu Alman turistlerin Türkiye'de tutuklanma ve hapsedilme vakalarını konu edinmiştir. Söylem, Türkiye'nin güvenli bir turizm destinasyonu olmadığına ilişkin bir mizahi eleştiri içermektedir.

Şematik bilgi

Gönderinin anlatım dili

"Gerade für deutsche #Touristen sind in der #Türkei noch Zimmer frei!" (Şu an Türkiye'deki otellerde Alman turistler için hâlâ boş odalar var) söyleminde, eleştirel, ironik ve alaycı bir anlatım dili kullanılmıştır. Bu söylemde Türkiye'nin turistik bir yer olarak Alman turistler için güvenli olmadığı ima edilmiştir. Bu söyleme ayrıca "NaziVergleich" etiketi eklenerek Erdoğan Türkiye'sinin Nazi rejimine benzetilmiştir. "Erdogan" ve "AKP" etiketleri ise Türkiye'deki siyasi lider ve hükümete yönelik eleştirel bir ton taşımaktadır. "Urlaub" etiketi, Alman turistlerin Türkiye'de tutuklanabileceklerine yönelik bir eleştirel göndermedir.

Ardalan bilgisi

Türkiye'de birkaç yıl öncesine kadar birçok yabancı turistin güvenle tatil yapabileceği bir ülke konumdaydı. Ancak son yıllarda Türkiye'deki siyasi durum ve insan hakları ihlalleri ile ilgili olumsuz haberler giderek artmıştır. Özellikle 2016'da Türkiye'de yaşanan darbe girişiminin ardından Türk hükümeti muhalifler, gazeteciler, akademisyenler ve yabancı vatandaşlar dâhil olmak üzere birçok kişiyi tutuklamıştır. Alman vatandaşları da tutuklananlar arasında yer almıştır. Örneğin Alman vatandaşı ve insan hakları aktivisti Peter Steudtner 2017 yılında Türkiye'de tutuklanmış ve 2018 yılına kadar hapis yatmıştır. Bununla birlikte Alman-Türk gazeteci Deniz Yücel de 2017 yılında Türkiye'de tutuklanmış ve 2018 yılına kadar cezaevinde kalmıştır. Türkiye'deki insan hakları ihlalleri ve siyasi durum hakkındaki endişeler, Almanya ve diğer Batılı ülkeler arasında Türkiye'ye seyahatlerde bir azalmaya neden olmuştur.

Bağlam bilgisi

Bu söylem, Türkiye'deki siyasi ve insan hakları krizi ile ilgili bir tartışmalar bağlamında kullanılmıştır. Bu tartışmalar arasında Türkiye'nin insan hakları ihlalleri, tutuklamalar, sansür ve basın özgürlüğü ihlalleri gibi ihlaller yer almaktadır. Bir başka ifadeyle söylemin bağlamsal bilgisi, Türkiye'deki siyasi durum, insan hakları ve turizm endüstrisi hakkındaki tartışmalarıdır.

Mikro yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

“Gerade für deutsche #Touristen sind in der #Türkei noch Zimmer frei!” (Şu an Türkiye'deki otellerde Alman turistler için hâlâ boş odalar var) söyleminde, birçok nedensel ilişki bulunmaktadır. Bunlardan birisi Almanların tutuklanma olasılığdır: Söylemdeki “noch Zimmer frei” ifadesi, Türkiye'nin turistik bir yer olarak Alman turistler için güvenli olmadığını, Türkiye'ye giderlerse tutuklanabileceklerini mizahi bir dille ima etmektedir. Türkiye'de yaşanan siyasi krizler bir diğeri neden ilişkisini oluşturmaktadır. Söylemdeki “Erdogan” ve “AKP” etiketleri, daha çok kullanıcıya erişerek Türkiye'deki siyasi lider ve hükümete yönelik eleştirilerin daha geniş bir kitle ulaşmasını için kullanılmıştır. Türkiye'deki siyasi krizler, insan hakları ihlalleri, basın özgürlüğü ihlalleri ve muhaliflerin tutuklanması Almanların Türkiye'ye gelmemesi için sunulan diğeri nedensel ilişkilerdir. Son zamanlardaki Almanya ve Türkiye arasındaki gerilim başka nedensel ilişkiyi oluşturur. Söylemde yer alan “NaziVergleich” etiketi Türkiye'nin Almanya ile olan bu gerilimin bir göstergesidir. Almanya, Türkiye'deki insan hakları ihlalleri nedeniyle Türk hükümetini eleştirirken Türk hükümeti de Almanya'yı Nazi dönemine benzetmekle suçlamıştır.

İşlevsel ilişki

Bu söylem, Türkiye'deki siyasi ve insan hakları krizlerini mizahi bir dille eleştirmektedir. Aynı zamanda söylem, Türkiye ve Almanya arasındaki gerilimlerin bir yansımasıdır. Bu söylem, Alman turistleri Türkiye'ye seyahat etmekten caydırmak ve Türkiye'deki siyasi krizler hakkında farkındalık yaratmak için kullanılabilir bir propaganda aracı olarak da kullanılmış olabilir.

Referansal ilişki

Alman turistler: Söylem, Alman turistlerin Türkiye'deki tatil seçeneklerine dikkat çekmektedir.

Türkiye: Söylem, Türkiye'deki turistik sektöre ve otellerdeki boş oda ve tutuklanma olasılığına atıfta bulunmaktadır.

Erdogan ve AKP: Söylem, Türkiye'deki siyasi lider ve hükümete yönelik eleştiriler içermektedir.

Urlaub: Almanca “tatil” anlamına gelir ve söylemdeki referans, Alman turistlerin tatil seçeneklerine yöneliktir.

Nazi-Vergleich: Bu etiket, Türkiye ve Almanya arasındaki gerilimlere ve Türk hükümetinin Almanya'yı Nazi dönemine benzetme suçlamalarına atıfta bulunmaktadır.

Tuerkiyem / Turkiye etiketleri: Söylemin Türkiye ile ilgili olduğunu vurgular.

Bu referanslar, söylemin bağlamsal bilgisini ve işlevini belirleyen unsurlardır.

Kelime seçimleri

“Gerade für deutsche #Touristen sind in der #Türkei noch Zimmer frei!” (Şu an Türkiye'deki otellerde Alman turistler için hâlâ boş odalar var) söyleminde kelime seçimleri, dikkat çekici ve etkili bir şekilde seçilmiştir. Bazı örnekler:

“gerade für”: Almanca'da “şu an için” anlamına gelir ve turistik sektördeki durgunluğun güncel bir konu olduğuna dikkat çekmektedir.

“deutsche Touristen”: Söylemde Alman turistlerin hedef kitle olduğunu vurgulamaktadır.

“Türkei”: Türkiye'nin Almanca yazılışdır ve söylemin odak noktasıdır.

“noch Zimmer frei”: “Hâlâ odalar boş” anlamına gelir ve tatile gelme isteyenler için yer olduğuna atıfta bulunmaktadır.

“Erdogan” ve “AKP”: Türkiye'deki siyasi lider ve hükümete atıfta bulunarak siyasi bir mesaj iletilmektedir.

“NaziVergleich”: Bu etiket, Türkiye ve Almanya arasındaki gerilimlere ve Türk hükümetinin Almanya'yı Nazi dönemine benzetme suçlamalarına atıfta bulunmaktadır.

Bu kelime seçimleri, söylemin etkisini arttırmak ve hedef kitleye daha güçlü bir mesaj göndermek için özenle seçilmiştir.

Retorik

Söylemdeki retorik unsurlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Hedef kitleyi belirleme: “deutsche Touristen” ifadesi, söylemin hedef kitesinin Alman turistler olduğunu belirtmektedir.

Fırsat vurgusu/zaman bildirimi: “gerade für” ifadesi, söylemin güncel bir konu hakkında olduğunu ve turistler için “şu anlık” bir fırsat olduğunu vurgulamaktadır.

Yönelim ve odak: “Türkei” kelimesi, söylemin ana odak noktasını belirtmektedir.

Çarpıtma: “NaziVergleich” etiketi, Türkiye ve Almanya arasındaki gerilimlere atıfta bulunarak bir çarpıtma unsuru içermektedir.

İkna edici dil kullanımı: “noch Zimmer frei” ifadesi, Alman turistlerin bir an önce Türkiye'de tatil planlarını yapmaları konusunda mizahi ve ikna edici bir dil kullanımı içermektedir.

Bu unsurlar, söylemin hedef kitesine ulaşmak, dikkat çekmek ve onları ikna etmek için kullanılmıştır.

Görseller

Tweetin altında yer alan karikatürde bir Alman turist ile bir otel görevlisi bulunmaktadır. Karikatürde otel görevlisi Alman turistte “Buyrun, odanız” yazısının yer aldığı ve kapısından bir hapisane olduğu anlaşılan bir oda göstermektedir.

İnandırıcı bilgiler

Söylemde herhangi bir inandırıcı bilgi bulunmamaktadır. Ancak Türkiye’de Alman vatandaşlarının bazı suçlamalarla tutuklandığı hâlihazırda kamuoyu tarafından bilinmektedir.

Analiz 7: Türkçe popülist söylem



Şekil 7. Türkçe Popülist Söylem Twitter Örneklemleri

Gönderi/görsel içeriği	“Acaba Sn Merkel Türkiye ye karşı giderek Kin Kusmanızın Sebeplerinden birkaç bunlar olabilir mi acaba? Türk ve Türkiye Düşmanı'na Oy Yok Thy Alman Lufthansa'yı Ezdi Geçti 2030'da ekonomisi en güçlü olacak ülkeler sıralandı Türkiye Yükselişte – Almanya Düşüşte”
Hesap adresi:	-
Kişi/hesap tanımı:	-
Diğer bilgiler:	Twitter Yazarı
Tarih	4 Eylül 2017
Yorum sayısı	0
Retweet sayısı	0
Beğeni	0
Takipçi sayısı	2 bin 869

Makro yapı incelemesi

Tematik yapı

Bu söylemin konusunu Türkiye ve Almanya arasındaki ekonomik, siyasi ve diplomatik ilişkiler ile bu ilişkilerin nasıl algılandığı oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, söylemin konusu Türkiye ve Almanya arasındaki ekonomik ilişkiler ile siyasi duruma ilişkin spekülasyonlar ve iddialardan oluşmaktadır.

Şematik bilgi

Gönderinin anlatım dili

Söylemin anlatım dili özensiz olmakla birlikte genellikle günlük dil kullanımına yakın bir dil kullanılmıştır. Ancak ifadelerin içerdikleri argümanlar ve düşünceler tartışmalı bir dil ortaya koymaktadır. Ayrıca söylemde yer alan bazı ifadelerde büyük harf kullanımı ve noktalama işaretlerinde belirgin farklılıklar gözükmemektedir, bu da yazım kurallarına tam olarak uymayan bir dil kullanıldığını göstermektedir.

Ardalan bilgisi

Almanya ve Türkiye arasında ekonomik rekabet oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. İki ülke arasında en büyük rekabet alanlarından biri ihracat sektörüdür. Almanya, dünyanın en büyük ihracatçısıdır ve Türkiye'nin de en büyük ihracat ortaklarından biridir. Ancak son yıllarda Türkiye de ihracatını hızla arttırmaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye'deki ekonomik büyüme oranı da son yıllarda oldukça yüksek seviyelere çıkmıştır. Diğer bir rekabet alanı ise turizmdir. Türkiye, dünyanın önde gelen turizm destinasyonlarından biri olmasına karşın son yıllarda Almanya'da Türkiye'ye yönelik seyahat uyarıları ve bazı siyasi gerilimler nedeniyle turist sayısında düşüş yaşanmıştır. Son olarak, iki ülke arasındaki hava yolu şirketleri olan Türk Hava Yolları ve Lufthansa arasında da bir rekabet söz konusudur. Türk Hava Yolları, son yıllarda hızla büyümüş ve dünyanın en büyük hava yolu şirketleri arasına girmiştir. Buna karşın Lufthansa da Avrupa'nın önde gelen havayolu şirketlerinden biridir ve dünya genelinde de güçlü bir ağı sahiptir.

Bağlam bilgisi

Bu tweet Türkiye ve Almanya arasındaki ticari ve ekonomik rekabeti göstermektedir. THY'nin Lufthansa'yı geride bırakması, Türkiye'nin ekonomik yükselişi ve 2030'da en güçlü ekonomilere dahil olması, Türkiye ve Almanya arasındaki ekonomik ilişkilerin doğal bir sonucudur. Bu tür gelişmeler, her iki ülkenin de ekonomik rekabetini artırarak daha güçlü bir ekonomiye sahip olmalarına yardımcı olacaktır.

Mikro yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

Tweette geçen “THY Alman Lufthansa'yı Ezdi Geçti” ifadesi ile ekonomik bağlamda “Türkiye Yükselişte – Almanya Düşüşte” gibi nedenlerin bir sonucu olarak Almanya Başbakanı'nın Türkiye'ye kin duyduğu varsayılmıştır. Türklere karşı duyulan sözde kinin bir sonucu olarak Merkel'e Türk seçmenlerce oy vermemesi gerektiği vurgulanmıştır.

İşlevsel ilişki

Söylemde yer alan ifadeler, farklı konularda Türkiye'nin başarısına ve potansiyeline işaret etmektedir. İlk ifade, Türk Hava Yolları'nın Alman Lufthansa'yı geride bıraktığı bir başarı öyküsüne işaret etmektedir. Bu, Türkiye'nin havacılık sektöründeki başarısını vurgulamak için kullanılmıştır. İkinci

ifade, Türkiye'nin ekonomik potansiyeline dikkat çekmektedir. Kaynaksız rapora göre 2030'da Türkiye ekonomisi en güçlü ülkeler arasında yer alacağı ifade edilmiştir. Bu ifade, Türkiye'nin ekonomik büyüme potansiyelini vurgulamak için kullanılmıştır. Üçüncü ifade, Türkiye'nin yükselen bir ekonomik güç olduğunu ve Almanya'nın ise gerileme gösterdiğini ifade etmektedir. Bu ifade, Türkiye'nin ekonomik potansiyeli hakkında bir değerlendirme olarak görülebilir ve Türkiye'nin başarısını vurgulamak için kullanılmıştır. Söz konusu bu ifadelerin işlevi, Türkiye'nin başarısını vurgulamak, potansiyelini ortaya çıkarmak ve Türkiye'nin yükselen bir ekonomik güç olduğunu göstermektir. Aynı zamanda Türkiye'nin başarısının, dünya çapında tanınması ve takdir edilmesi için bir çağrı niteliği de taşımaktadır. “Türk ve Türk düşmanına oy moy yok” ifadesi Almanya'da yaşayan Türk kökenli vatandaşların Almanya'da yapılacak seçimlerde, Almanya Başbakanı Angela Merkel'e oy vermemeleri veya desteklememeleri anlamında kullanılmıştır.

Referansal ilişki

Söylemde geçen ifadelerdeki referanslar şu şekildedir:

“Sayın Merkel'e Türk ve Türkiye düşmanı'na oy yok” ifadesi, Türk kökenli seçmenlerin Almanya'da yapılacak seçimlerde Angela Merkel'e karşı bir tavır sergilemesinin gerekliliğine bir atfı yapmaktadır. “THY Alman Lufthansa'yı ezdi geçti” ifadesi, Türk Hava Yolları'nın Alman Lufthansa'yı geride bıraktığı bir başarı öyküsüne işaret etmektedir. “2030'da ekonomisi en güçlü olacak ülkeler sıralandı” ifadesi, Türkiye'nin ekonomik potansiyeline dikkat çekmektedir ve Türkiye'nin 2030 yılında dünyanın en güçlü ekonomilerinden biri olacağı tahmin edilmektedir. “Türkiye yükselişte- Almanya düşüşte” ifadesi ise Türkiye'nin ekonomik potansiyelini ve yükselen bir ekonomik güç olduğunu ifade etmektedir, Almanya'nın ise gerileme gösterdiği iddiasına göndermede bulunmaktadır.

Kelime seçimleri

Söylemde kullanılan kelimeler net olmakla birlikte sert bir dil kullanımı içermektedir. Örneğin ilk ifadede yer alan “kin kusmak” deyiminde aşırı ve agresif bir ifade kullanımı mevcuttur. İkinci ifadede, Türk Hava Yolları'nın Alman Lufthansa'yı “ezdi geçti” ifadesi, oldukça zafer dolu bir ifade olarak kullanılmıştır. Üçüncü ifadede ise “en güçlü olacak ülkeler” ifadesi, Türkiye'nin gelecekteki ekonomik potansiyelini vurgulamaktadır. Son ifadede ise Türkiye'nin yükselişte olduğu ve Almanya'nın düşüşte olduğu ifadeleriyle bir karşılaştırma yapılmıştır. Bu ifadelerin, okuyucuyu etkilemek ve konulara dikkat çekmek için kullanıldığı düşünülmektedir. Ancak söylemde yer alan bazı ifadelerde aşırı ya da abartılı bir dil kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Retorik

Söylemde bazı retorik ifadeler kullanılmıştır. Örneğin “acaba” kelimesi bir soru sorma retorikidir. Bu retorik ile okuyucunun dikkatini çekmek veya düşünmeye sevk etmek amaçlanmıştır. “kin kusmak” ifadesiyle, abartılı bir dil kullanılmıştır. Buradaki amaç okuyucunun dikkatini çekmek veya okuyucuda şaşkınlık yaratmaktır. Ayrıca “Türk ve Türkiye düşmanı'na OY YOK” ifadesi, slogan gibi kullanılarak okuyucunun hissiyatına hitap edilmiştir. İkinci ifadedeki “ezdi geçti” ifadesi, bir karşılaştırma retorik olarak kullanılmıştır ve Türk Hava Yolları'nın başarısını vurgulamak için kullanılmıştır. Üçüncü ifadedeki “en güçlü olacak ülkeler” ifadesi, bir öngörü retorik olarak Türkiye'nin gelecekteki potansiyelini vurgulamak için kullanılmıştır. Son ifadedeki “yükselişte” ve “düşüşte” ifadeleri, bir

karşılaştırma retorisi olarak kullanılmıştır ve Türkiye'nin güçlü olduğunu, Almanya'nın ise zayıfladığını vurgulamaktadır.

Görseller

Tweete ek olarak “2030’da en güçlü olacak ülkeler sıralandı, Türkiye yükselişte Almanya düşüşte”, “Merkel neden mi saldırıyor, Türkiye eski Türkiye değil”, “THY Alman Lufthansa’yı ezdi geçti” ile “Türk, Alman ve İngiliz havayollarının karşılaştırılmasının yer aldığı bir tablo” sunulmuştur.

İnandırıcı bilgiler

Tweete yer alan ifadelerle yönelik herhangi bir kaynak eklenmemiştir. Bu durumda ifadeler yalnızca varsayımdan ibarettir.

Analiz 8: Almanca popülist söylem



Şekil 8. Almanca popülist söylem Twitter örnekleme

Gönderi/görsel içeriği	Gesteuert aus #Iran und #Türkei: Rot-Grün hievt #Islamisten in #Rundfunk-Räte! #gez
Hesap adresi:	@AfD
Kişi/hesap tanımı:	Almanya İçin Alternatif Partisi
Diğer bilgiler:	Twitter Yazarı
Tarih	8 Temmuz 2021
Yorum sayısı	24
Retweet sayısı	166
Beğeni	554
Takipçi sayısı	190 bin 900

Makro yapı incelemesi

Tematik yapı

Bu söylem Almanya'da Almanya'daki Rundfunk-Räte (Radyo Televizyon Konseyleri) yönetim kurullarına İslamcıların yerleştirildiği iddiasını konu edinmektedir. Ayrıca iddiada, bu atamaların İran ve Türkiye tarafından yönlendirildiği öne sürülmektedir. Söylemde yer alan “#gez” etiketi Almanya'daki kamu medya kuruluşu GEZ (Gebühreneinzugszentrale) ile ilgilidir.

Şematik bilgi

Gönderinin anlatım dili

Söylemde iddialı bir ton kullanılmıştır. “Gesteuert aus #Iran und #Türkei” ifadesi, “İran ve Türkiye'den kontrol ediliyor” şeklinde Türkçeye çevrilebilir. Burada belirli bir grubun veya partinin İran ve Türkiye'den dışarıdan bir şekilde kontrol edildiği iddia edilmektedir. Daha sonra “Rot-Grün hievt #Islamisten in #Rundfunk-Räte!” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade, “Kırmızı-Yeşil, Radyo Kurullarına İslamcılar taşıyor!” şeklinde Türkçeye çevrilebilir. Burada, “Rot-Grün” ifadesi, Almanya'da solcu ve yeşil partilerin oluşturduğu bir koalisyonu ifade etmektedir. “Islamisten” ise İslamcıları ifade etmektedir. “Rundfunk-Räte” ise Almanya'daki Radyo Kurullarını ifade eder. Sonuç olarak, bu ifade oldukça iddialı bir dil kullanarak belirli bir siyasi grubun İran ve Türkiye'den kontrol edildiğini ve bu grubun Radyo Kurullarına İslamcılar taşıdığını iddia etmektedir.

Ardalan bilgisi

Bir iddiaya göre Almanya'da solcu ve yeşil partilerin oluşturduğu bir koalisyon, Radyo Kurullarına İslamcılar yerleştirmektedir. Bu iddianın arkasında, bu partilerin İran ve Türkiye gibi ülkelerden dışarıdan kontrol edildiği iddiası yer almaktadır.

Bağlam bilgisi

Bu söylem Almanya'da solcu ve yeşil partilerin oluşturduğu bir koalisyonun İslamcıları Radyo Kurullarına yerleştirdiği iddiasını ortaya atmakta ve bu koalisyonun İran ve Türkiye gibi ülkelerden dışarıdan kontrol edildiği iddiasını taşımaktadır. Bu söylem, muhtemelen Almanya'da siyasi bir tartışmanın ya da çekişmenin bir parçası olarak ortaya çıkmış ve belirli bir siyasi gruba yönelik eleştiriyi veya suçlamayı içermektedir.

Mikro yapı incelemesi

Bölgesel uyum

Nedensel ilişki

Bu söylemdeki nedensel ilişki, İran ve Türkiye gibi ülkelerin dışarıdan müdahalesi ve solcu ve yeşil partilerin oluşturduğu bir koalisyonun İslamcıları Radyo Kurullarına yerleştirmesi arasında kurulmaktadır. Yani iddia edilen neden İran ve Türkiye gibi ülkelerin dışarıdan müdahalesidir ve bu müdahalenin sonucu olarak solcu ve yeşil partiler İslamcıları Radyo Kurullarına yerleştirmektedir.

İşlevsel ilişki

Bu söylemin işlevsel özelliği, belirli bir siyasi gruba yönelik eleştiri veya suçlamayı içermesidir. Bu söylem, solcu ve yeşil partilerin oluşturduğu bir koalisyonun İslamcılarını Radyo Kurullarına yerleştirdiği iddiasını ortaya atmaktadır. Bu iddianın arkasında, bu partilerin İran ve Türkiye gibi ülkelerden dışarıdan kontrol edildiği iddiası yer almaktadır. Söylemin işlevi, belirli bir siyasi gruba veya ideolojiye karşı eleştiri veya suçlama yaparak popülist bir söylem oluşturmak ve muhtemelen kamuoyunu etkilemek veya belirli bir siyasi amaca hizmet etmektir.

Referansal ilişki

Bu söylemde yer alan referansal ilişkiler şunlardır: “#Iran und #Türkei”: Bu ifade, İran ve Türkiye gibi ülkeleri işaret etmektedir. “Rot-Grün”: Bu ifade, Almanya'da solcu ve yeşil partilerin oluşturduğu bir koalisyonu ifade etmektedir. “#Islamisten”: Bu ifade, İslamcılarını ifade etmektedir. “#Rundfrunk-Räte”: Bu ifade, Radyo Kurullarını ifade etmektedir. Bu referanslar, söylemin anlamını ve iddiasını anlamak için önemlidir.

Kelime seçimleri

Bu söylemdeki kelime seçimleri suçlayıcı ve polemik içeren ifadelerdir. Bu ifadeler şunlardır: “Gesteuert aus #Iran und #Türkei”: Bu ifade, İran ve Türkiye gibi ülkelerin Almanya'da siyasi güçleri kontrol ettiği iddiasını yansıtmaktadır. “hievt”: Bu fiil, “yerleştirme” veya “atanma” anlamlarına gelmektedir. Ancak söylemde “İslamcılarının yerleştirilmesi” ifadesi, negatif bir çağrışım yaratmaktadır. “#Islamisten”: Bu ifade, İslamcılarını tek tip bir grup olarak tanımlamaktadır. Ancak İslamcılarının çeşitli eğilimleri ve görüşleri olduğu için bu ifade tüm İslamcılarını tek bir kalıp altında toplamaktadır.

Retorik

Bu söylemdeki bazı retorik unsurlar şunlardır:

Suçlama: “Gesteuert aus #Iran und #Türkei” ifadesiyle İran ve Türkiye'nin Almanya'daki siyasi güçleri kontrol ettiği suçlaması yapılmaktadır. Ayrıca “hievt #Islamisten in #Rundfrunk-Räte!” ifadesiyle de İslamcılarının Radyo Kurullarına yerleştirildiği suçlaması yapılmaktadır.

Popülizm: Bu söylemde, solcu ve yeşil partilerin İslamcılarını Radyo Kurullarına yerleştirdiği iddiası yapılmaktadır. Bu iddia, popüler olmayan bir grubun popüler bir grup tarafından kontrol edildiği algısı yaratarak popülist bir yaklaşım sergilemektedir.

Genelleme: “#Islamisten” ifadesi, tüm İslamcılarını tek bir kalıp altında toplayarak genelleme yapmaktadır. Bu durum, tüm İslamcılarının aynı olduğu ve kötü niyetli oldukları anlamını taşıyabilir, ancak gerçek durumu yansıtmayabilir.

Negatif çağrışım: “hievt” fiili, negatif bir çağrışım yaratarak İslamcılarının Radyo Kurullarına yerleştirilmesinin yanlış olduğu düşüncesini pekiştirmektedir.

Bu retorik unsurlar, söylemin etkisini artırmak için kullanılmıştır. Ancak bu unsurlar manipülatif ve unsurların gerçekleri yansıtmayabilir.

Görseller

Bu tweete ek olarak arka planında cami ve bir çarşafly bir kadın figürü bulunmaktadır. Görselin üstünde “Islamisten gehören nicht in Rundfunkräte” (İslamcılar Radyo Kurullarına ait değiller) yazmaktadır. Fotoğrafın sağında Almanya bayrağı renkleri hakimdir. Görselin en sağında ise AfD logosu ile “Deutschland. Aber Normal” (Almanya. Ama Normal) sloganı yer almaktadır. AfD, Almanya'nın maruz kaldığı göçmenlik, kültür ve ekonomi gibi konulardaki değişimlere karşı çıkan bir parti olarak tanınmakta ve bu slogan da Almanya'nın geçmişindeki olaylardan bağımsız olarak normal bir ülke olması gerektiği düşüncesini yansıtmaktadır.

İnandırıcı bilgiler

Söylemde “Gesteuert aus #Iran und #Türkei” ifadesiyle İran ve Türkiye'nin Almanya'daki siyasi güçleri kontrol ettiği suçlaması yapılmaktadır. Ayrıca “hiev #Islamisten in #Rundfrunk-Räte!” ifadesiyle de İslamcıların Radyo Kurullarına yerleştirildiği suçlaması yapılmaktadır. Ancak buna yönelik söylemde herhangi bir kanıt sunulmamıştır. Daha fazla bilgi alınması için AfD'nin web sitesinde yer alan bir haber linki ek olarak verilmiştir.

Değerlendirme ve sonuç

Çözümleme sonucunda yeni medyada Türk-Alman ilişkileri bağlamında üretilen Türkçe ve Almanca söylemlerin özellikleri ile biçimlerinde benzeşen ve ayrılar yönler şu şekildedir:

Yapılan analiz sonucunda, Türk-Alman ilişkileri bağlamında Twitter'da yayımlanan politik söylemlerde genellikle resmî dil kullanımının yaygın olduğu tespit edilmiştir. Bu politik söylemler, ağırlıklı olarak tespit ve eleştiri cümleleri içerdiği görülmüştür. Bir başka deyişle her iki dilde de politik söylem, tespit etme veya eleştiri yapma işleviyle kullanılmıştır. Anlatım dili, her iki dilde de açık, yalın ve doğrudan bir tarza sahiptir. Politik söylemlerde retorik unsurların kullanımı dikkat çekici bir eğilim sergilemiştir. Bununla birlikte, her iki dilde de politik söylemlerde sıklıkla referanslara başvurulduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan incelemeler, Twitter'da Türk-Alman ilişkileri bağlamında her iki dilde de üretilen özeleştirel söylemlerin eleştirel ve imalı bir dil kullanılarak ortaya konulduğunu göstermiştir. Almanca özeleştirel söylemlerde, kısa ve net cümlelerin tercih edildiği; Türkçe özeleştirel söylemlerde ise uzun cümlelerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Söylemin etkisini artırmak amacıyla her iki dilde de cevap almayı hedeflemeyen sorulara, yani cevabı belli olan sorulara yer verilmiş ve böylece istifham sanatına başvurulmuştur. Ayrıca her iki dilde de bu türde üretilen söylemin tonu alaycıdır ve sık sık imalara yer verilmiştir. Retorik unsurlar ve referanslar her iki dilde üretilen söylemlerde sıklıkla kullanılmıştır. Söylemin işlevi her iki dilde de genellikle eleştiri, protesto ve uyarı amaçlarına hizmet etmiştir.

Twitter'da Türk-Alman ilişkileri bağlamında her iki dilde üretilen mizahi söylemler, eleştirel, ironik ve alaycı bir anlatım diline sahiptir. Bu söylemler özellikle karikatürler yoluyla sunulmuştur ve bu söylem türünde genellikle politik konular diyaloglar ile ele alınmıştır. Türkiye ve Almanya arasındaki gerilim ve sıkıntılar mizahi bir şekilde karikatürler aracılığıyla ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak retorik unsurlar ve referanslar sıklıkla kullanılmıştır. Hem Türkçede hem de Almancada üretilen mizahi söylemlerde basit ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Ancak bu tür söylemler üretilirken sık sık argo ve aşağılayıcı kelimelerin kullanıldığı da tespit edilmiştir.

Türkçe üretilen popülist söylemlerde genellikle günlük dil kullanımına yakın bir dil kullanılmıştır. Ancak anlatım, keskin ve iddialı ifadeler de içermektedir. Ayrıca Twitter yazarı tarafından üretilen popülist söylemlerde yer alan bazı ifadelerde büyük harf kullanımı ve noktalama işaretlerinde belirgin farklılıklar gözükmemektedir, bu durum yazım kurallarına tam olarak uymayan bir dil kullanıldığını göstermektedir. Buna ek olarak Türkçede üretilen popülist söylemlerde okuyucuyu etkilemek için bazen duygusal bazen de aşırı ya da abartılı bir dil kullanıldığı gözlemlenmiştir. Türkçede üretilen popülist söylemler daha çok karşılaştırma üzerine kurulmuştur. Almancada üretilen popülist söylemlerde ise resmî bir dil kullanılmış ve yazım kurallarına dikkat edilmiştir. İki dilde de bu söylem türünde sıklıkla retorik unsurlar ve referanslara başvurulmuş ve güçlü bir mesaj verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca popülist söylemlerin belirli bir siyasi amaca hizmet ettiği de tespit edilmiştir. Bununla birlikte popülist söylemler iki dilde de keskinlik, yanıltıcılık, ilgi çekme ve propaganda unsurları barındırmaktadır. Bu tür söylemlerde ayrıca toplumsal intikam veya duygusal manipülasyon da yer almaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda, Türk-Alman ilişkileri bağlamında yeni medya ortamlarından Twitter'da üretilen ve dolaşıma sokulan Türkçe ve Almanca söylemlerde dört farklı söylem türü incelenmiştir. Eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle gerçekleştirilen analiz sonuçları her iki toplumun da yeni medya ortamlarında benzer temalar ve dil stratejileri kullanarak söylem ürettiğini göstermiştir. Bununla birlikte söylemin çözümlenmesi aracılığıyla dilin kullanımıyla şekillenen söylemin analizi sayesinde Türk ve Alman toplumlarının dinamiklerini anlama konusunda değerli veriler ortaya konmuştur. Son olarak, çalışmada çeşitli söylem türleri ortaya konularak özellikle nefret söylemi odaklı bilimsel araştırmalara yeni bir perspektif sunulmuştur.

Kaynakça

- Alioğlu, N. (2017). Genel İletişim, Sosyal Medya ve Sanat Pazarı. A. M. Kırık ve A. Büyükaslan (Ed.), *Sosyal Medya Araştırmaları 1: Sosyalleşen Birey* kitabı içinde (s. 253-284). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Altunay, A. (2012). Kes-Kopyala-Yapıştır: Bir Sanat Yüzeyi Olarak Ekran. D. Yengin (Ed.), *Yeni Medya Üzerine...Yeni İletişim Teknolojileri* kitabı içinde (s. 13-42). Konya: Literatürk.
- Aslan, M. G. (2013, Mayıs). *Yeni Medyanın "Yeni"liği Üzerine*. Yeni Medya Çalışmaları I. Ulusal Kongre'sinde sunulan bildiri, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ayan, B. (2016). *Sosyal Ağlar Tarihi*. İstanbul: Abaküs Yayıncılık.
- Aytekin, Ç. (2012). Yeni Medyada Sosyal Ağ Uygulaması Olarak Twitter ve Fikir Madenciliği. D. Yengin (Ed.), *Yeni Medyaya ve...* kitabı içinde (s. 102-122). İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Balaban, S., J. (2012). Yeni Medya Okuryazarlığı. M. Demir (Ed.), *Yeni Medya Üzerine...Yeni İletişim Teknolojileri* kitabı içinde (s. 291-309). Konya: Literatürk.
- Bayraktutan, G., Binark, Ö., Telli, A., Çomu, T., Doğu B. ve İslamoğlu, G. (2013). Sosyal Medya Ortamlarının Siyasal İletişim Uygulamaları Açısından İncelenmesi: Türkiye'de 2011 Genel Seçimleri'nde Facebook ve Twitter'ın Siyasal Partiler ve Liderler Tarafından Kullanılması. Ankara: Tübitak. Proje No:111k263.
- Best, O. F. (1982). *Handbuch literarischer Fachbegriffe*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Binark, M. (Ed.). (2007). *Yeni Medya Çalışmaları*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Binark, M. (Ed.). (2014). *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. İstanbul: Ayrintı Yayınları.
- Bostancı, M. (2019). *Sosyal Medya: Dün Bugün Yarın*. Konya: Palet Yayınları.

- Bulunmaz, B. (2014). Yeni Medya Eski Medyaya Karşı: Savaşı Kim Kazandı Ya Da Kim Kazanacak?. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 22-29.
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Cangöz, İ. (1999). *Kitle İletişim Kurumlarında Etki Sorunsalı ve Bir İzleyici Araştırması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çakır, A. (2020). *Söylen Analizi Ne Demek İstiyorsun?* Konya: Palet Yayınları.
- Çelik, H. (2018). *Dil ve Yeni Medya*. İstanbul: Doğu Kitapevi.
- Çetinkaya, A. (2015). Sosyal Medya ve Televizyon İzleme Ölçümü. A. Büyükaslan ve A. M. Kırık (Ed.), *Sosyal Medya Araştırmaları 2: Sosyalleşen Olgular* kitabı içinde, (s. 263-286). Konya: Çizgi Kitapevi.
- Çomu, T. ve Halaiqa, İ. (2014). Web İçeriklerinin Metin Temelli Çözümlemesi. M. Binark (Ed.), *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* kitabı içinde (s. 31-91). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Doyuran, L. (2018). Medyatik Bir Çalışma Alanı Olarak Eleştirel Söylem Çözümlemesi (Televizyon Dizileri Örneğinde). *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (4), 301-323.
- Duman, S. (2018). *Söylem Araştırması*. Eskişehir: Dorlion Yayınları.
- Durna, T. ve Kubilay, Ç. (2010). Söylem Kuramları ve Eleştirel Söylem Çözümlemeleri. T. Durna (Ed.), *Medyadan Söylemler* kitabı içinde (s. 47-81). İstanbul: Libra Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Düşünceli, D.K. (2023). *Yeni Medyada Türk-Alman İlişkileri Bağlamında Söylem Türleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study Of Language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Güçdemir, Y. (2017). *Sosyal Medya: Halkla İlişkiler, Reklam ve Pazarlama*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Günay, V. D. (2018). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- İmrağ, Ö. S. & Tokgöz Hozathoğlu, D. (2020). Olumluluğun Biçimsel Dillerdeki Sembolik Gösteriminde Bulanık Mantık Yaklaşımı. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 85 Jahre Germanistik in der Türkei, 66-77. DOI: 10.37583/diyalog.802193.
- Kantar, G. (2016). *Türk Siyasetinde Politik Dil Kullanımı: Recep Tayyip Erdoğan'ın Miting Konuşmalarının Söylem Dilinin İçerik Analiziyle İncelenmesi* (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, A.M. & Haenlein, M. (2016). Dünyanın Bütün Kullanıcıları Birleşin! – Sosyal Medyanın Zorlukları ve Sağladığı Fırsatlar. H. Hülür ve C. Yaşın (Ed.), *Yeni Medya Kullanıcının Yükselişi* kitabı içinde (s. 352-372). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Keller, R. (2005). *Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Kocaman, A. (2009). *Söylem Üzerine*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Kohlhaas, P. (2000). Diskurs und Modell: Historische und systematische Aspekte des Diskursbegriffs und Ihr Verhältnis zu einer anwendungsorientierten Diskurstheorie. In H. U. Nennen (Hrsg.), *Diskurs: Begriff und Realisierung* (s. 29-56). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Küçükbezirci, Y. (2021). *Dijital Çağda Medya Okurluğu ve Yazarlığı*. Konya: Tablet Kitapevi Yayınları.
- Kürkçü, D. D. (2016). *Yeni Medya ve Gençlik*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Lietsala, K. & Sirkkunen, E. (2008). *Social Media: Introduction to the Tools and Processes of Participatory Economy*. Tampere: Tampere University Press.
- Marwick, A.E. & Boyd, D. (2016). Dürüstçe Tweetlerim, Tutkuyla Tweetlerim- Twitter Kullanıcıları, Bağlam Çöküşü ve Hayali İzleyiciler. H. Hülür ve C. Yaşın (Ed.), *Yeni Medya Kullanıcının Yükselişi* kitabı içinde (s. 108-135). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Messerschmidt, R. & Saar, M. (2014). Diskurs und Philosophie. In J. Angermüller, 1973- und E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Nonhoff und Reisgl, Martin und Wedl, Juliette und Wrana, A. Daniel und Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung* (s. 42-55). Bielefeld: transcript.
- Özden, İ. (2013). *Türk Gazetelerinde Oluşan Almanya Gerçekliği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, Ö. (2009). *Eleştirel Haber Çözümlemeleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Safko, L. & Brake, D.K. (2009). *The Social Media Bible: Tactics, Tools & Strategies for Business Success*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Schalk, H. (1997). DISKURS: Zwischen Allerweltswort und philosophischem Begriff. In *Archiv Für Begriffsgeschichte*, (s. 40, 56–104). Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/44805676>
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2015). *The Handbook of Discourse Analysis*. New Jersey: Wiley Blackwell.
- Selvi, Ö. (2017). Sosyal Medyada Kriz Yönetimi: Uludağ Elektrik ve Dağıtım AŞ. Örneği. E. Taşdemir ve S. Aslan (Ed.), *Sosyal Medya İletişimi* kitabı içinde (s. 75-90). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Sözen, E. (2017). *Söylem: Belirsizlik, Mücadele, Bilgi / Güç ve Refleksivite*. İstanbul: Profil Kitap Yayıncılık.
- Şahin, Ş., Ökmen, B. ve A. Kılıç (2018). *Söylem Analizi Model Önerisi*. Uluslararası Öğrenme Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi. Amasya Üniversitesi, Amasya. Erişim adresi: https://www.academia.edu/42166035/S%C3%B6ylem_Analizi_Model_%C3%96nerisi
- Şahin, Ş., Ökmen, B. ve A. Kılıç (2018, Eylül). *Söylem Analizi Model Önerisi* [Öz]. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri,
- Titscher, S., Wodak, R., Meyer, M., & Vetter, E. (1998). *Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Van Dijk, J. (2016). *Ağ Toplumunu* (Ö. Sakin, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Van Dijk, Teun A. (2009). *Society and Discourse: How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge: University Press.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yengin, D. (Ed.) (2012). *Yeni Medya ve ...* İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Data Reportal: <https://datareportal.com/essential-twitter-stats> [09.10.2023].

61. Türkische Migrantenbilder in den Büchern von Aras Ören¹

Şengül BALKAYA²

APA: Balkaya, Ş. (2023). Türkische Migrantenbilder in den Büchern von Aras Ören. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1043-1061. DOI: 10.29000/rumelide.1379310.

Zusammenfassung

Es ist eine bekannte Tatsache, dass Kultur als Lebensweise einer Gesellschaft die Merkmale dieser Gesellschaft beeinflusst, zu der sie gehört. Diese kulturellen Merkmale spiegeln sich in den literarischen Werken der jeweiligen Zeit wider und bieten den Lesern Informationen, Unterhaltung, neue und verschiedene Ansichten sowie historische, gesellschaftliche und soziale Fakten aus der Perspektive des Schriftstellers über die Sprache. Es ist auch bekannt, dass Schriftsteller dem Leser Bilder von verschiedenen Objekten, Ereignissen, Phänomenen und Eindrücken vermitteln, basierend auf ihrer eigenen Wahrnehmung und Interpretation. In literarischen Werken sind Bilder aufgrund ihrer Reflektion von historischen, sozialen und kulturellen Elementen der Gesellschaft von großer Bedeutung. Die Migrantenliteratur, die in den 60er Jahren mit der Migration der Türken nach Deutschland begann, hat Werke hervorgebracht, die Spuren von historischen, sozialen und kulturellen Elementen aus der Türkei und Deutschland tragen. Diese Werke zeugen von der Vergangenheit. Aras Ören, ein Schriftsteller der ersten Generation der Migrantenliteratur, gehört zu den ersten Schriftstellern, die nach Deutschland ausgewandert sind, und er lebt immer noch in Deutschland. Daher spielen seine Werke eine wichtige Rolle bei der Darstellung der Merkmale beider Kulturen, der Kulturkonflikte und insbesondere der Geschichte und Gegenwart der türkischen Migrantinnen in Deutschland. In dieser Arbeit wird beabsichtigt, die Bilder der Türken in Deutschland in den Werken von Ören auf einer longitudinalen Ebene zu untersuchen. Darüber hinaus zielt sie darauf ab, die Frage zu beantworten, wie Türken von Deutschen wahrgenommen werden und wie Türken Deutsche wahrnehmen, unter Verwendung einer leserzentrierten Analysetechnik. Zu diesem Zweck werden direkte Zitate aus den Werken verwendet, um Bilder von sozialen, historischen und gesellschaftlichen Fakten zu präsentieren, die in den Werken dargestellt werden.

Schlüsselwörter: Migrantenbilder, Türkenbild, Migrantenliteratur, Aras Ören

Aras Ören'in kitaplarında Türk göçmen imgeleri

Öz

Toplumun yaşam tarzı olarak kültürün, ait olduğu toplumun özelliklerini etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu kültürel özellikler, ait olduğu dönemin edebi eserlerine yansır ve böylece edebi eserler dil aracılığıyla bilgi, eğlence, yeni ve farklı bakış açıları sunar ve okuyucuya tarihî, toplumsal ve sosyal gerçekleri yazarın bakış açısıyla aktarır. Ayrıca yazarın, kendi algı ve yorumlamalarına dayanarak farklı nesnelere, olaylar, fenomenler ve izlenimler hakkında imgeler aktardığı da bilinmektedir. Edebi eserlerdeki imgeler, toplumun tarihî, toplumsal ve kültürel unsurlarını yansıtması açısından oldukça önemlidir. 1960'lı yıllarda Türklerin Almanya'ya göçüyle başlayan göçmen edebiyatı, Türkiye ve

¹ Diese Arbeit ist die ausführliche und weiterentwickelte Version der Arbeit, die auf dem 3rd International Symposium on Philosophy, Education, Art and History of Science (2018) in Giresun vorgetragen wurde.

² Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü, Almanca Öğretmenliği ABD (Muğla, Türkiye), sengulbalkaya@mu.edu.tr, sengulbalkaya10@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-0128-5103 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379310]

Almanya'nın tarihsel, toplumsal izlerini taşıyan ve kültürel unsurlarını içeren eserler üretmiştir. Bu eserler geçmişe tanıklık etmişlerdir. Göçmen edebiyatının birinci kuşak yazarlarından olan Aras Ören Almanya'ya göç eden ilk yazarlardandır ve hala Almanya'da yaşamaktadır. Bu nedenle, eserleri her iki kültürün özelliklerini, kültür çatışmalarını ve özellikle Almanya'daki Türk göçmenlerin geçmiş ve bugünü temsil etme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, Aras Ören'in eserlerindeki Türklerin Almanya'daki imgelerinin boylamsal olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma Türklerin Almanlar tarafından nasıl algılandığı ve Türklerin Almanları nasıl algıladığı sorusuna okuyucu-merkezli analiz tekniği kullanılarak yanıt aramayı amaçlamıştır. Bu amaçla eserlerdeki sosyal, tarihi ve toplumsal gerçeklere ait imgeler doğrudan alıntılarla sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Göçmen imgeleri, Türk imgesi, Göçmen edebiyatı, Aras Ören

Turkish migrant images in the books of Aras Ören

Abstract

It is a known fact that culture, which is defined as a way of life, affects the characteristics of the society to which it belongs. These cultural characteristics are reflected in the literary works of the period, so that literature provides the reader with information, entertainment, new and different views and historical, social and social facts from the author's perspective through language. It is also obvious that the author conveys images to the reader about different objects, events, phenomena and impressions in line with his own perception and perception style. It is clear that the images in literary works have a very important function in terms of reflecting the historical, social and cultural elements of the society. Immigrant literature, which started with the migration of Turks to Germany in the 1960s and was the source of the emergence of a new literary genre, is very important works in terms of carrying historical, social and cultural traces and images from both Turkey and Germany in the first generation, and they bear witness to the past. Aras Ören, one of the first generation writers of immigrant literature, has a very important place in literature in terms of reflecting the characteristics of two cultures, cultural conflicts and especially the past and present of Turkish immigrants in Germany. In this study, it is aimed to longitudinally investigate the images of Turks in Germany in Ören's works and to determine the changing attributes of Turks, who were initially only laborers, in Germany over time through four different works of Ören. For this purpose, answers to the questions of how Turks are perceived by Germans and how Turks perceive Germans will be sought with the reader-oriented analysis technique, and the images of social, historical and social phenomena presented through the works are given with direct quotations from the works.

Keywords: Migrant image, Turkish image, migrant literature, Aras Ören

Einleitung

Kultur wird als eine Lebensweise definiert, die die Merkmale, physischen und sozio-kulturellen Handlungen ihrer zugehörigen Gesellschaft beeinflusst. Sozio-kulturelle Eigenschaften werden durch Filme, Zeitungen und literarische Werke vermittelt, wodurch diese Werke die Funktion eines Spiegels der Kultur übernehmen, zu der sie gehören. In diesem Zusammenhang übertragen literarische Werke Informationen über die Epoche und Kultur, zu der sie gehören. Aytaç (2001, S. 26) definiert Literatur als „eine Kunstform, deren Material Sprache ist“, klassifiziert sie als eine der künstlerischen Disziplinen, wie Musik, Malerei, Skulptur, Architektur, und kurzum als „einen Prozess vom Schriftsteller zum Leser

(Aytaç, 2001 S. 28)“. Taşdelen (2006) hingegen beschreibt Literatur als eine Disziplin, die darauf abzielt, Zeugnis von der Existenz des Menschen abzulegen, die nicht das Objekt irgendeiner Wissenschaft oder Disziplin sein kann, und so dazu beiträgt, dass das Dasein zur Existenz gelangt. Talun-İnce (2014, S. 1) dagegen betrachtet Literatur aus einer anderen Perspektive und definiert sie als „alle schriftlichen Produkte, die von einer Menschheit für Kunst oder Unterhaltungszwecke produziert werden“. In diesem Rahmen konzentrieren sich Glaser und Luserke (1996) auf die Funktionen der Literatur und erfassen diese Funktionen in acht Dimensionen, nämlich als lehrreich, sensibilisierend, gesellschaftlich, beruhigend, erfahrungsfördernd, ausgleichend, kritisch und vorhersagend. Anders als Glaser und Luserke (1996) legt Aydın (2009, S. 365) eine andere Sichtweise auf die Funktion der Literatur vor und stellt sie als „eine auf schriftlicher Dokumentation basierende Offenlegung des Menschen dar“. Basierend auf diesen Definitionen und Funktionen ist es möglich, Literatur als eine Kunstform zu beschreiben, die dem Leser durch die Sprache Wissen, Unterhaltung, neue und verschiedene Perspektiven sowie Lesevergnügen bietet und gleichzeitig dem Schriftsteller ermöglicht, historische, soziale und gesellschaftliche Phänomene aus seiner eigenen Sicht dem Leser zu vermitteln.

Es ist eine anerkannte Tatsache, dass der Schriftsteller dem Leser historische, kulturelle, soziale und gesellschaftliche Phänomene vermittelt. Darüber hinaus ist bekannt, dass der Schriftsteller dem Leser auch Bilder von verschiedenen Objekten, Ereignissen, Fakten und Eindrücken vermittelt, die seiner eigenen Wahrnehmung und Auffassung entsprechen. In diesem Zusammenhang definiert Aytaç (1999, S. 226) „das Bild als eine dichte Darstellung mit interpretierbarer und erklärbarer mehrschichtiger Darstellung“. Bild wird betrachtet als „jede Art von Eindruck und Gedanken, den eine Nation über die nationalen Eigenschaften, Persönlichkeitstypen, Kleidung, Folklore, Religion, Bräuche, Allgemeinwissen und Literatur anderer Nationen in ihrem Verstand entwickelt, sei es richtig oder falsch (Keleş, 2016, S.113)“. Jedoch definiert das TDK-Wörterbuch (1998) das Bild als „eine Art von bewusstseinsähnlichem Abbild eines Objekts, das von den Sinnesorganen von außen wahrgenommen wird und Gegenstände und Ereignisse, die ohne das Vorhandensein eines plötzlich wahrgenommenen Reizes vom Bewusstsein erfasst werden, Vorstellung, Imagination“. Talun-İnce (2014, S.5) betont die Macht der Bilder, indem sie sagt: „Bilder und Darstellungen enthalten Ideen, und diese Ideen können die Welt verändern“. Darüber hinaus argumentiert sie, dass „eine Idee, die sich einmal im menschlichen Geist verankert hat, dort wächst und keine Schwierigkeiten hat, eine Umgebung zu finden, in der sie gedeihen und sich verzweigen kann“ (Talun-İnce, 2014, S.5) und betont somit, dass Bilder dazu beitragen, die Ideen der Individuen zu entwickeln. Auf dieser Grundlage kann das Bild, ein Phänomen und eine Darstellung beschrieben werden, die von Individuen je nach ihrer Wahrnehmungsweise eines Objekts, einer Existenz oder einer Situation reflektiert wird. Zusammengefasst kann man auch sagen, dass ein Bild die Fähigkeit ist, Bilder mit Wörtern zu erschaffen. Bilder werden dem Leser vom Schriftsteller in verschiedenen literarischen Genres wie Lyrik, Romanen, Kurzgeschichten und Märchen durch Beschreibungen, Beobachtungen, direkte und indirekte Ausdrücke präsentiert. Der Leser formt diese Bilder mit seiner eigenen Wahrnehmung. Naturbilder vermitteln dem Leser in der Regel positive Gefühle wie Glück und das Gefühl, sich in der Natur zu befinden, während soziale und faktische Bilder die Perspektive des Lesers erweitern und neue Weltansichten bieten.

In Anbetracht dieses Phänomens spielen die Bilder in weltweit anerkannten Werken der Migrantenliteratur eine bedeutende Rolle, nicht nur im Vergleich von zwei Kulturen, sondern auch in der Aufklärung über gesellschaftliche und historische Strukturen. Armut, allein in einer fremden Gesellschaft zu sein, die neue Sprache nicht zu beherrschen, herausfordernde Arbeitsbedingungen und darüber hinaus als das Andere wahrgenommen zu werden, gehörten zu den wichtigsten Problemen, mit denen türkische Gastarbeiter konfrontiert waren, die in den 60er Jahren nach Deutschland migrieren

mussten (Arabacıoğlu, 2018; Arabacıoğlu und Balkaya, 2020; Karaman, 2022; Öztürk, Balcı und Balcı, 2019). Weder die türkischen Arbeiter, die mit der Hoffnung, ihr Heimweh und ihre Sehnsucht nach ihren Lieben zu lindern, ein wenig Geld gespart haben, noch die Deutschen, die sie als Gastarbeiter bezeichneten und erwarteten, dass sie eine Weile arbeiten und dann zurückkehren würden, glaubten, dass die Türken Deutschland als ihre Heimat betrachten würden. Die gegenseitigen sozialen und kulturellen Interaktionen, die mit der Migration in den 60er Jahren begannen, brachten beiden Kulturen Neuerungen. Aus literarischer Sicht kann gesagt werden, dass die bedeutendste Neuerung das Entstehen eines neuen Genres namens Migrantenliteratur ist (Kuruyazı, 1993; Asutay und Çarıkcı, 2015).

Schriftsteller verfassen ihre Werke mit dem Ziel, dem Leser ihre Meinungen, Wahrnehmungen und Gedanken zu vermitteln. Diese schriftlichen Werke spiegeln manchmal die reale Welt wider, während sie zu anderen Zeiten vollständig die Vorstellungskraft des Schriftstellers reflektieren. Der Held, der jedes erdenkliche Ereignis erlebt hat, könnte tatsächlich jemand sein, der nie existiert hat. Manchmal werden nicht existierende Länder, Meere, Wälder und Seen präsentiert, und der Leser kann auf großartige Naturbeschreibungen stoßen. Der Schriftsteller hat möglicherweise die Naturbeschreibungen so geschickt an den Leser vermittelt, so reich an Details und der Realität so nahe, dass es für den Leser ziemlich schwer wird zu glauben, dass diese fiktiven Phänomene tatsächlich nicht existieren. Der Schriftsteller vermittelt diese Wahrnehmung der Realität dem Leser durch seine Meisterschaft im Stil und den Einsatz von Bildern. Mit anderen Worten, das Bild ist die Art und Weise, wie der Schriftsteller dem Leser seine Ansichten, Vorstellungen und Wahrnehmungen vermittelt. Laut Aksan (2006, S. 32) wird ein Bild definiert als „der Ausdruck eines einzigartigen, originellen Bildes, das vom Künstler durch Sprache wahrgenommen wird“ und er argumentiert, dass dies nicht als eine reine Beschreibung betrachtet werden sollte, sondern als eine persönliche Bewertung, Interpretation und Wahrnehmung eines Phänomens. Wie auch von Aksan (2006) hervorgehoben, bieten Bilder dem Leser unterschiedliche Perspektiven und bereichern so ihre Interpretationsfähigkeit. Darüber hinaus kann der Leser durch Bilder auch Hinweise auf die soziale Struktur erkennen. Diese Hinweise und Bilder sind nicht ausschließlich auf die Kultur des Lesers beschränkt; sie vermitteln dem Leser auch neue Perspektiven und Ansichten durch Bilder aus verschiedenen Kulturen. Die Migrantenliteratur spielt eine entscheidende Rolle bei der Darstellung von Bildern aus beiden Kulturen für die Leser. Auf der Grundlage dieser Eigenschaft zielt diese Arbeit darauf ab, die Bilder der türkischen Migranten in Deutschland in den Werken von Ören, einem Schriftsteller der ersten Generation der Migrantenliteratur, zu untersuchen. In Übereinstimmung mit diesem Ziel werden Antworten auf die Frage gesucht, wie Türken von Deutschen wahrgenommen werden und wie Türken Deutsche wahrnehmen. Die Arbeit wird auch Bilder im Zusammenhang mit sozialen, historischen und kulturellen Phänomenen einschließen, die durch die Werke vermittelt werden.

Migrantenliteratur und die Rolle der Türken in der Migrantenliteratur in Deutschland

Die Migrantenliteratur hat eine wichtige Rolle und einen Platz in der Präsentation von Bildern aus verschiedenen Kulturen. Migrantenliteratur ist der allgemeine Begriff für eine Art von Literatur, die von Migranten in den 60er Jahren in Deutschland entwickelt wurde. Kocadoru (2003) fasst den historischen Prozess, der zur Entstehung der Migrantenliteratur führte, wie folgt zusammen: Er erwähnt, dass Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs eine steigende Nachfrage nach Arbeitskräften aus verschiedenen Ländern hatte. Anfangs rekrutierte Deutschland Arbeitskräfte aus Spanien, Portugal und Griechenland, begann aber später auch Arbeitskräfte aus der Türkei aufzunehmen (Kocadoru, 2003). Kuruyazıcı (1993) betont, dass mit der zunehmenden Anzahl

von Migranten auch Individuen ihre eigenen Religionen, Lebensstile und Denkweisen mit sich bringen. Wie Kuruyazıcı (1993) ebenfalls betont, wird die untrennbare Lebensweise und Denkweise eines Individuums durch Arbeitsmigration in eine neue Kultur getragen. Kocadoru (2004) betont, dass mit dieser Arbeitsmigration insbesondere in Deutschland Türken entstanden, die auf Deutsch schreiben, und sie spiegelten die Schwierigkeiten, Sehnsüchte, Isolation und Enttäuschungen, die diese Migration mit sich brachte, wie soziale Dokumente in der Literatur wider. Muaremi (2013) betont, dass ab Ende der 70er Jahre erstmals in Deutschland eine literarische Form namens Migrantenliteratur in Form von deutschsprachigen poetischen Texten aufgetreten ist. Es werden verschiedene und unterschiedliche Meinungen darüber geäußert, zu welcher Kultur und Nation dieses aufkommende neue Genre gehört. Kuruyazıcı (2001) argumentiert, dass diese neue Literatur nicht zwangsläufig an eine bestimmte Nation gebunden sein muss. Sie gibt an, dass diese neue Literatur einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung zwischen Menschen leistet, die unterschiedliche Sprachen sprechen, und als Brücke zwischen heterogenen Kulturen fungiert. Şölçün (2000) stellt fest und unterstützt die Ansicht von Kuruyazıcı (2001), dass die Schriftsteller der Migrantenliteratur in ihren Werken mit einem literarischen Bewusstsein für ihre Heimatländer Perspektiven, Bilder und Ideen präsentieren und dass diese Werke international als außergewöhnliche Werke weltweit anerkannt werden. Wie von Kuruyazıcı (2001) und Şölçün (2000) betont, sind Werke der Migrantenliteratur nicht nur auf die deutsche oder türkische Kultur beschränkt, sondern gewinnen internationalen Wert, finden einen Platz in der Weltliteratur und haben weltweit Resonanz.

Sievers (2016) stellt jedoch fest, dass die Literatur, die nach der türkischen Migration in das Nachkriegseuropa entstanden ist, seit den 80er Jahren Gegenstand der Diskussion ist. Dennoch argumentiert Sievers, dass Studien, die das Aufkommen dieser Literatur in verschiedenen europäischen Kontexten vergleichen, selten sind und dass es einen Bedarf an einer Zunahme solcher Studien gibt. Weltweit anerkannte und Gegenstand zahlreicher Studien, wird die Migrantenliteratur in drei Gruppen als erste Generation, zweite Generation und dritte Generation unterteilt (Öztürk, 1999). Balcı (2010) beschäftigt sich mit Schriftsteller und den Themen der Migrantenliteratur der ersten Generation. Er erwähnt, dass diese Schriftsteller ihre Werke verfassen, um schwierige Arbeitsbedingungen in Deutschland, die Unkenntnis der Sprache, das Gefühl der Fremdheit in einer anderen Kultur, das Bemühen, die Aufmerksamkeit der Deutschen zu erregen, Akzeptanz von ihnen zu suchen und ihren Schmerz und ihre Sehnsüchte zu teilen. Muaremi (2013), wie von Balcı erwähnt, stellt fest, dass die Themen der Schriftsteller der ersten Generation Themen wie die Gleichheit der Migranten, soziale Gerechtigkeit, Konflikte unter Bürgern, Solidarität unter Migranten und vieles mehr umfassen. Reisenauer (2017) erwähnt, dass diese Schriftsteller ihre Sehnsucht nach ihrer ehemaligen Heimat durch verschiedene Gestaltungen des Inhalts zum Ausdruck bringen. Er schlägt vor, dass dieser Inhalt abstrakte Konzepte wie ein verlassenes Haus oder Garten, Kultur, Traditionen oder Lebensweisen einschließen kann. Kuznechyk und Gugin (2015) stellen fest, dass die Literatur der ersten Generation von Migranten, die auf Türkisch verfasst wurde, die durch die Migration verursachten Probleme darstellt und eine Art therapeutische Funktion erfüllt. In der ersten Generation argumentiert Muaremi (2013), dass es unter den ersten Gastarbeitern nicht nur Arbeiter gab, die aufgrund finanzieller Probleme zur Migration gezwungen waren, und er betont auch das Vorhandensein von Studenten und Intellektuellen, die der politischen Situation in ihrer Heimat entkommen wollten. Die erste Generation der Migrantenliteratur wird von Schriftsteller wie Yüksel Pazarkaya, Güney Dal und Aras Ören repräsentiert (Kocadoru, 2003). Wilkinson (2006) argumentiert, dass Schriftsteller wie Aras Ören und Emine Sevgi Özdamar, die türkisch-deutsche Wurzeln haben, sowie Filmregisseure wie Fatih Akın und Tevfik Başer sich auf die Probleme konzentrieren, mit denen die türkischen Migranten der ersten, zweiten und dritten Generation konfrontiert sind, und diese Migranten- oder Minderheitenkultur

reflektieren. Kuznechyk und Gugin (2015) behaupten, dass Nevzat Üstün, Bekir Yıldız, Yüksel Pazarkaya und Aras Ören die bedeutendsten Vertreter der Migrantenliteratur sind.

Aras Ören und Migrantenliteratur

Aras Ören ist einer der bedeutenden Schriftsteller der Migrantenliteratur der ersten Generation und wurde „1939 in Istanbul geboren und lebt seit 1969 in West-Berlin (Ören, 1987)“. Muarimi (2013) gibt an, dass Ören aufgrund seiner künstlerischen Leidenschaften nach Deutschland migriert ist und bereits in seiner Heimat Werke geschrieben hat. Ören ist bekannt dafür, seit 1970 seine Gedichte, Kurzgeschichten und Romane sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch veröffentlicht zu haben. Ören hat verschiedene Auszeichnungen erhalten, darunter den „Kulturpreis des Verbands Deutscher Industrieller“, den „Preis der Bayerischen Akademie der Schönen Künste“ und den „Adalbert-von-Chamisso-Preis“ (Muarimi, 2013). Ören ist bekannt dafür, in der türkischen und deutschen Literatur eine große Leserschaft zu haben, und er wird in beiden Kulturen als bedeutender Schriftsteller anerkannt. In diesem Zusammenhang unterscheidet Oraliş (1993) Ören von anderen Schriftstellern auf folgende Weise:

„Ören hingegen unterscheidet sich in den Werken, die er in derselben Zeit produzierte, sowohl in Bezug auf den von ihm verwendeten Stil und die Form als auch auf die von ihm behandelten Themen von anderen Schriftstellern in dieser Bewegung. Er beschränkt seine Werke nicht nur auf das Problem der ausländischen Arbeiter, sondern produziert sie unter Verwendung neuer Perspektiven und Erzähltechniken, ohne allzu weit von den Traditionen der türkischen und deutschen Literatur abzuweichen (Oraliş, 1993, S. 110)“.

Wie auch von Oraliş (1993) festgestellt, schreibt Ören seine Werke mit einem neuen Blickwinkel und einem anderen Stil. Tuk (1998) betont, dass Ören in seinen Werken das Problem des Lebens in zwei Kulturen und die Zweifel darüber, welcher Kultur er angehört, behandelt, während Minnaard (2011) darauf hinweist, dass Ören Literatur als eine wichtige Quelle für den interkulturellen Austausch, gegenseitiges Verständnis und sogar kulturelle Synthese nutzt. Thorben (2013) vergleicht Ören mit dem deutschen Schriftsteller Jakob Arjouni und stellt fest, dass beide die Unterdrückten in der Gesellschaft sehen, nicht nur die Gastarbeiter, sondern auch die Mehrheitsgesellschaft, die diese Arbeiter zu Sündenböcken macht. Pazarkaya gibt in einem Interview an, dass sowohl er als auch andere Schriftsteller der ersten Generation in ihren auf Türkisch verfassten Werken Eindrücke aus der deutschen Kultur vermitteln und Ören als Beispiel anführen.

„Türkisch schreibende Schriftsteller der ersten Generation, wie Aras Ören, tragen auch in ihren Werken, die in ihrer Muttersprache verfasst sind, die Erfahrungen des Lebens in Deutschland und Spuren der deutschen Kultur. Die wichtigste Wechselwirkung besteht darin, dass in Werken auf Deutsch die Spuren der türkischen Sprache und Literatur zu finden sind, während bei Werken auf Türkisch unweigerlich deutsche Spracheigentümlichkeiten und Wendungen auftreten. Egal, ob sie auf Deutsch oder auf Türkisch schreiben, bereichern türkischstämmige Schriftsteller die zeitgenössische deutsche Literatur mit neuen Themen, Symbolen, Bildern und sprachlichen Fähigkeiten. Dieser Sachverhalt wird schon lange von aufgeklärten Lesern, Kritikern und Wissenschaftlern als akzeptierte und nachgewiesene Tatsache anerkannt (Taş, 2017, S. 249).

Dunphy (2001) stellt fest, dass Schriftsteller der Migrantenliteratur wie Halil Gür, Aras Ören und Aysel Özakin ihre Werke auf Türkisch verfassen, weil die neue Sprache immer noch fremd ist und als fremd wahrgenommen wird. Anderson (2002) betont, dass Ören in seinen Werken die Bemühungen der Deutschen und Türken in Berlin, die kulturellen Unterschiede zu diskutieren, in den Mittelpunkt stellt und dass Welt von Ören weder Türkisch noch Deutsch ist. Ähnlich argumentiert Matthias (2014) in seiner Arbeit, dass Ören in seinem Gedicht "Pessimismus, vorübergehend" die Erfahrungen und

Probleme der Migranten behandelt. Gezen (2016) behauptet, dass Ören in seinem poetischen Text diesen als ein Mittel benutzt, um Informationen über sich selbst und seine Welt zu vermitteln. Darüber hinaus argumentiert er, dass die Werke von Ören Einblicke in internationale Kontexte zwischen literarischen und politischen Genres bieten. McGowan (2021) hebt hervor, dass Ören als Dichter einer der ersten herausragenden Namen der deutsch-türkischen Literatur war und zu den Schriftstellern gehörte, die zur Entwicklung dieses literarischen Genres einen wichtigen Beitrag leisteten. Darüber hinaus stellt er fest, dass Ören in seinen Werken das Bild von Europa präsentiert und die Metapher der Brücke verwendet. Blioumi (1999) hebt in ihrer Arbeit hervor, dass Ören in den 70er Jahren veröffentlichte Berlin-Gedichte, insbesondere das Werk "Was will Niyazi in der Naunystasse", großen Erfolg hatte.

Weinrich (1984) hingegen platziert Ören unter den bekanntesten Schriftsteller der Migrantenliteratur und weist darauf hin, dass seine Gedichte auch ins Deutsche übersetzt wurden. Ezli (2010) betont, dass Ören in den 70er Jahren die ersten Gastarbeiter der Migration inspiriert von amerikanischen Filmen ausdrückten, dass sie das Leben, das sie sahen, leben wollten. Cheesman (2006) hingegen behauptet, dass Ören postmoderne Techniken verwendet und seine persönlichen Erfahrungen eng mit einem bestimmten Migrantenkontext verknüpft wiedergibt. Loentz (2003) führt Ören's Werke wie "Geçikmiş bir Hesaplaşma" oder "Gündoğdular'ın Yükseliş" als „Türkisch-Deutsche Odyssee“ an. Gezen (2012) erwähnt in seinem Artikel, dass Ören in seinen Werken nicht nur die Erfahrungen der türkischen Arbeiter/-innen thematisiert, sondern auch die Solidarität innerhalb der Arbeiterklasse sowie die Arbeitsbedingungen und die Ausbeutung in West-Berlin in den Fokus rückt. Er stellt Ören als literarischen Archivar und Zeitzeugen vor. Er argumentiert, dass Ören in seinen Werken zur Untersuchung einer Vielzahl von literarisch-historischen Zeiträumen beigetragen hat und somit zur Erforschung der miteinander verknüpften wirtschaftlichen und politischen Geschichte der Türkei und Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg beigetragen hat (Gezen, 2012).

In seiner Masterarbeit analysiert Holdenreid (2002) das literarische Werk des Schriftstellers Ören. Ähnlich wie die meisten anderen Migrantenliteraturschritsteller betont er, dass Ören die Probleme der Migration im Kontext Deutschlands vielfältiger sozialer Umgebung hinsichtlich Assimilation und Integration präsentiert hat. Er hebt hervor, dass die Identitätskrise und die Beziehung zurzeit im Zentrum Werken von Ören stehen. Er merkt an, dass Ören verschiedene Zeitebenen wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verwendet hat, um die Entwicklung seiner Charaktere darzustellen. Er argumentiert, dass Ören seine Figuren geistig zwischen verschiedenen Zeitebenen bewegt hat, indem er sie in einer imaginären Zugfahrt von der Gegenwart in die Vergangenheit und zurück versetzt hat. Er behauptet, dass Ören unterschiedliche Erzählperspektiven wie das Ich-Erzählung und den inneren Monolog eingesetzt hat, um die verschiedenen Bewusstseinsebenen und zeitliche Existenz seiner Charaktere zu enthüllen (Holdenreid, 2002). Rösch (2000) argumentiert, dass die Werke von Ören nicht nur die Verwendung einer einfachen, aber effektiven Sprache als Zweitsprache zeigen, sondern auch den Prozess des Zweitspracherwerbs widerspiegeln. Als Beispiel hierfür zeigt er Gedichte von Ören und stellt fest, dass Ören auch die ersten Spracheindrücke der Migrantenarbeiter in deutschsprachigen Ländern festgehalten hat. Er behauptet, dass Ören Hinweise auf Wortwahl, Spracherwerb und Verwendung bietet. Die durchgeführten Studien, Artikel und Dissertationen zeigen, dass Ören ein international anerkannter Schriftsteller ist. Daher ist die Erforschung der dargestellten Bilder und Eindrücke in den Büchern von Ören von großer Bedeutung, da sie wichtige Perspektiven und Blickwinkeln auf diese Gesellschaft bieten wird.

Methode

In der vorliegenden Arbeit wurde die kontextuelle Untersuchung der türkischen Bilder in Werken von Ören und die Ermittlung der sich im Laufe der Zeit ändernden Bezeichnungen der anfangs nur als Arbeiter geltenden Türken in Deutschland durch vier verschiedene Werke von Ören angestrebt. In diesem Zusammenhang wurden Fragen nach der Wahrnehmung der Türken durch die Deutschen und der Wahrnehmung der Deutschen durch die Türken untersucht. In der Arbeit zielt darauf ab, die türkischen Migrantenbilder in den Werken von Ören zu erforschen, der die erste Generation in der Migrantenliteratur auf internationaler Ebene in geschickter Weise vertritt. Im Einklang mit diesem Hauptziel wurden die Werke von Ören "Gündoğduların Yükselişi (1985)", "Kaybolan Şefkat (1987)", "Büyülü Çınarlar (2003)" und "Yanılsamalar ve Sonrası (2004)" ausgewählt. Bei der Auswahl dieser Bücher wurde die Methode des Zufallsstichprobenverfahrens angewendet. Verschiedene Werke wurden untersucht, um Unterschiede in der Darstellung von Migranten in den Büchern von Ören im Laufe der Jahre feststellen zu können. Es wurden nur Ören's Romane und Geschichten herangezogen, beginnend mit seinem ersten Roman und einer nahezu zeitgleich geschriebenen Geschichte. Um die Bilder darzustellen, die sich im Laufe der Jahre veränderten, wurde ein Zeitraum von etwa 15 Jahren festgelegt, und diesen Jahren entsprechend wurden je ein Roman und eine Geschichte ausgewählt und in der Arbeit zur Hand genommen.

Die gesammelten Daten stammen aus den genannten Werken von Ören. Die ausgewählten Werke wurden unter Verwendung eines leserzentrierten Ansatzes kritisch gelesen, und Themen im Zusammenhang mit den türkischen Bildern wurden identifiziert. Der leserorientierte Ansatz zielt darauf ab, den Leser in den Mittelpunkt zu stellen und zu untersuchen, wie der Leser die Fakten in den Werken wahrnimmt und interpretiert, sich auf die kritische Analyse literarischer Texte aus verschiedenen Perspektiven konzentriert, basierend auf seiner eigenen Realitätswahrnehmung (Janik, 2011). Da sich diese Arbeit ausschließlich auf die Bilder konzentriert, die in den Werken beim Leser zurückbleiben, wurde dieser Ansatz gewählt.

Die Textanalyse konzentriert sich darauf, die Gefühle und Gedanken im Text zu erklären und darauf zu fokussieren, was der Schriftsteller mit diesen Gedanken ausdrücken möchte. Daher konzentriert sich der Forscher/-in bei der Textanalyse sowohl auf den Inhalt des Textes als auch darauf, wie dieser Inhalt ausgedrückt wird (Filizok, 2004). Um zur Validität und Zuverlässigkeit der identifizierten Themen beizutragen wurden direkte Zitate aus diesen Werken als qualitative Daten präsentiert. Die Daten wurden mithilfe der Inhaltsanalyse-Technik analysiert. Inhaltsanalyse ist eine Interpretationsmethode, bei der ähnliche Daten unter bestimmten Themen gruppiert und auf eine verständlichere Weise organisiert werden (Yıldırım und Şimşek, 2013). In der Inhaltsanalyse wurde der Fokus auf die Meinungen und Bilder gerichtet, die der Schriftsteller im Text entwickelt und dem Leser präsentieren möchte. Es wurden keine spezifischen Kodierungen für die Ergebnisse in der Inhaltsanalyse vorgenommen. Stattdessen wurden die Ergebnisse, die als repräsentativ für die Bilder in der Migrantenliteratur angesehen wurden, in der Arbeit präsentiert.

Datenanalyse und Ergebnisse

Der Zeitraum, in dem Ören, in West-Berlin lebte und während dem die türkischen Staatsbürger durch die Arbeitsmigration nach Deutschland kamen, umfasst den Zeitraum, als sie sich niederließen. Ören, der zuvor in der Türkei Werke verfasst hatte, blieb nicht gleichgültig gegenüber den schwierigen Lebensbedingungen der türkischen Arbeiter in Deutschland, ihrer Fremdheit gegenüber der deutschen

Kultur und ihrer Wahrnehmung durch die Deutschen als andere. Zuerst begann er Gedichte zu schreiben und später dann Kurzgeschichten und Romane. In seinen Werken thematisiert Ören die Probleme der ersten Generation der Migranteliteratur, nämlich die der türkischen Arbeiter, indem er sie in türkischer Sprache verfasst und Übersetzungen seiner Werke ins Deutsche veröffentlicht. In Werken von Ören wird deutlich, dass er seinen Lesern seit den 70er Jahren unterschiedliche Bilder von den Türken in Deutschland vermittelt. Darüber hinaus präsentiert Ören nicht nur türkische Bilder, sondern auch Bilder von der Stadt, in der er lebt, nämlich Berlin, seinen Lesern.

Wenn man die Werke von Ören chronologisch betrachtet, erkennt man, dass sich die Bilder der in Deutschland lebenden Migrantentürken im Laufe der Zeit verändert haben. Anfangs waren die Migrantentürken nur Arbeiter, doch im Laufe der Zeit begannen sie unter besseren Bedingungen zu arbeiten und gründeten sogar ihre eigenen Unternehmen, wodurch sie Wohlstand erlangten. Das erste Werk, auf das in dieser Studie zurückgegriffen wurde, ist "Gündoğduların Yükselişi (1985)", in dem die Reise von Ören nach Deutschland beschrieben wird. Wie in seinen anderen Büchern beginnt auch dieses Werk mit der Inspiration, die Ören erreicht. Sowohl der Schriftsteller als auch die Hauptfigur des Werks, findet Inspiration manchmal auf der Straße, manchmal auf dem Weg und manchmal bei einem Nachbarn, und manchmal ist diese Inspiration die Stimme am Telefon für Ören. Obwohl die Inspiration jedes Mal auf unterschiedliche Weise zu Ören kommt, stellt sie ihm immer die gleiche Frage: „Hast du mich erkannt?“ Ören präsentiert die Inspiration dem Leser nicht als eine Person oder Individuum, sondern lässt den Leser es spüren, ohne es auszusprechen. Dies verleiht dem Schriftsteller einen anderen Stil und unterscheidet ihn von anderen Schriftstellern. In allen von dieser Arbeit untersuchten Büchern von Ören beginnen die Geschichten mit dem Bild der Inspiration, auch wenn der Ort und die Zeit der Inspiration variieren und der Schriftsteller manchmal Schwierigkeiten hat, sie zu erkennen. Letztendlich kommt Ören zu dem Schluss, dass es sich bei dieser Inspiration um 'sie' handelt, ohne sie näher zu beschreiben. Eine weitere gemeinsame Eigenschaft in Werken von Ören ist die Zeitlosigkeit. Eine Geschichte, die so erzählt wird, als würde sie gerade passieren, kann den Leser plötzlich mit einem Bild eines kleinen Gegenstands in die Vergangenheit versetzen, ohne den Leser zu verwirren oder mental zu erschöpfen. Die Veränderung zwischen den Zeiten wird oft während der mentalen Reise zur Identifizierung der Inspiration thematisiert.

Das älteste Buch von Ören, das in die Untersuchung einbezogen wurde, ist "Gündoğduların Yükselişi (1985)". In diesem Werk wird die Zugreise des Schriftstellers nach Deutschland, der Tod seiner Schwester und seine Erinnerungen an eine frühere Zugreise beschrieben. Es werden auch die Bilder der Türkei und der in Deutschland lebenden Türken aus dieser Zeit dargestellt. Ören hebt die Veränderungen in der Struktur aufgrund der Arbeitsmigration nach Deutschland besonders anhand von Geschäften hervor. Im Folgenden ist ein direktes Zitat aus dem Werk.

„Die fehlerhafte deutsche Sprache in den türkischen Geschäften in dieser Gegend und die fehlerhafte türkische Sprache in den deutschen Geschäften wurden mittlerweile nicht mehr kritisiert. Dennoch gab es in den türkischen Geschäften eine andere Stimmung, eine eigene Atmosphäre, die sie von den deutschen Geschäften unterschied. Diese andere Stimmung, diese eigene Atmosphäre, ergab sich aus ihrer Einzigartigkeit, nicht aus dem Umstand, dass in der Regel die ganze Familie, einschließlich der Kinder, am Verkaufstresen arbeitete, oder dass die Männer Bärte trugen und die Frauen Kopftücher (Ören, 1985 aus Gündoğduların Yükselişi, S. 20f.)“.

Wie aus dem obigen Zitat hervorgeht, bestanden die Türken, die zu dieser Zeit in Deutschland lebten, hauptsächlich aus bärtigen Männern und kopftuchtragenden Frauen. Ören (1985) vermittelt nicht nur Informationen über die sich ändernde Ordnung in Deutschland, sondern stellt auch Phänomene wie das Gefühl des Dazwischen-Seins und die Unsicherheit darüber, zu welcher Kultur man gehört, heraus. Er

drückt dies mit den Worten aus: „Aus der Einzigartigkeit, weder Türke noch Deutscher zu sein (Ören, 1985, S. 20)“, um dem Leser die Einzigartigkeit derjenigen zu verdeutlichen, die sich weder als Türken noch als Deutsche identifizieren. Mit dieser Darstellung betont er die Zwiespältigkeit der Türken. Darüber hinaus spiegelt er in seinem Buch die finanziellen Schwierigkeiten wider, denen die Migranten in Deutschland ausgesetzt waren. Ören hat auch das Thema kultureller Elemente wie folgendes angesprochen:

„Einmal verließen zwei Männer, deren abgetragene Arbeitskittel, ihre Art zu sprechen und sich zu benehmen darauf hinwiesen, dass sie aus einem Dorf stammten, das Geschäft. Der eine war ein sehr schlanker junger Mann, erkennbar an seinem ausgebleichten Arbeitskittel, seinem kurzen, schilfbedeckten Hut, seinem Tweed Mantel und seiner schwarzen, eckigen Aktentasche im James-Bond-Stil. Der andere, ein beliebter Mann mittleren Alters, oder zumindest sah er so aus, konnte seine dörfliche Herkunft nicht verleugnen, trotz seiner Jacke und seiner schwarz-weißen James-Bond-artigen Aktentasche. Sie verließen das Geschäft nach einer Auseinandersetzung (Ören, 1985 aus Gündoğduların Yükselişi, S. 21)“.

Ören, der in jenen Jahren verschiedene Bilder der in Deutschland lebenden Türken vermittelt, betont in obigem Zitat, dass die türkischen Migranten, die nach Deutschland kamen, immer noch Spuren der türkischen Kultur in sich trugen und finanzielle Schwierigkeiten erlebten. Ören präsentiert in seinen Werken nicht nur türkische und deutsche Bilder, sondern stellt auch die türkischen Geschäfte vor. Die Bilder von türkischen Geschäften sind wie folgt:

„Die Innenräume der türkischen Geschäfte sind gefüllt mit Produkten, die von Importen aus dem Mittelmeerraum bis hin zu handgefertigtem Schmuck aus dem Nahen Osten reichen, von Kunstgegenständen, die nicht dem Geschmack entsprechen. Wie beispielsweise Porträts von John F. Kennedy oder Mercedes auf künstlichen Seidengebetsteppichen, Miniaturmoscheen, Säcken voller Henna in verschiedenen Sorten aus der Türkei bis hin zu touristischen Postern und Videokassetten – alles, was man sich vorstellen kann oder auch nicht. Diese Geschäfte waren früher Metzgereien, wurden zu Lebensmittelläden, dann zu Gemüseläden, zu Geschirrläden, zu Reisebüros, zu Übersetzungsbüros, Exporteuren oder sie vereinten einfach alles in einem (Ören, 1985 aus Gündoğduların Yükselişi, S. 20)“.

Basierend auf diesem Zitat kann man darauf schließen, dass Türken in Deutschland eigentlich alles finden können, was sie suchen, und dass sie nur Sehnsucht nach ihren Lieben und ihrem Heimatland haben. In seinem Werk "Yanılsamalar ve Sonrası (2004)" stellt Ören das Bild der Türken als solche dar, die „[...] hier keine Gedanken außer dem Broterwerb haben (Ören, 2004, S. 26)“. Dies verdeutlicht, dass die in Deutschland lebenden Türken aufgrund finanzieller Schwierigkeiten nach Deutschland gekommen sind und ihr einziges Ziel darin besteht, Geld zu verdienen. Ören beschreibt das sich wandelnde Bild der Türken im Laufe der Zeit und verknüpft es mit den in Deutschland wichtigen türkischen Geschäften folgendermaßen:

„Sogar ich hatte nicht bemerkt, dass es sich um eine Imbissbude handelte. Denn von außen betrachtet hatte sie keine typische Imbissbuden-Vitrine, wie wir sie kennen. Weder gab es dort die fast unverzichtbaren Accessoires der Imbissbuden, wie Wasserpfeifen, Taschen, billige Keramiksteller, elektrische Wasserkocher, große Kunststoff-Malas, bemalte Holzlöffel, noch Aufkleber mit Schriftzügen wie Chicken Döner, Kebab Burger, Türkisch Pizza, die an die Fensterscheibe geklebt waren (Ören, 2004 aus Yanılsamalar ve Sonrası, S. 28)“.

Ören (2004) betont mit dem obigen Zitat, dass in Geschäften, die türkischen Staatsbürgern gehören, jede Art von verschiedenen Gegenständen verfügbar ist. Ören präsentiert dem Leser auch Beschreibungen und Fakten zur sich wandelnden Struktur Berlins auf ähnliche Weise. Da Ören die Stadt bis ins kleinste Detail beschreibt, kann sich der Leser Berlin leicht in seiner Vorstellung vorstellen. Im Werk von Ören wird Berlin in folgender Weise detailliert beschrieben:

„Wie eine Menschenmenge! Mit gewellten, roten Haaren, seitlichen Schlitzröcken und Netzstrümpfen vielleicht? Diejenigen, die Schilder tragen - vermutlich, um gegen irgendetwas zu protestieren? Die Gitarre spielen, Lieder singen, Bratwürste verkaufen? Oder vielleicht diejenigen, die wie brütende Hühner laut glucksen, betrunkene Torkelköpfe, die mit Pausen sprechen, fremd aussehende ausländische Arbeiter, die mit Koffern und Reisetaschen am Bahnhof stehen, Blumensträuße in den Händen von Leuten, die auf Reisende warten, oder diejenigen, die gekommen sind, um Reisende zu verabschieden (Ören, 1985 aus *Gündoğduların Yükselişi*, S. 26)“.

Wie aus dem obigen Zitat ersichtlich ist, beschreibt Ören in seinem Werk "*Gündoğduların Yükselişi* (1985)", was er bei seiner Ankunft in Berlin erlebte: die Menschenmenge, seine Verwunderung und seine Eindrücke von den Passagieren im Zug. Angesichts dieser Menschenmenge, die ihn überraschte, betont der Schriftsteller sowohl die multikulturelle Struktur Berlins als auch seine Verwirrung aufgrund der verschiedenen Fremdsprachen, die er nicht verstand. Gleichzeitig verdeutlicht er von Anfang an kulturelle Bräuche, Traditionen und soziale Normen der deutschen Kultur, indem er ein Beispiel dafür gibt, wie Deutsche Passagiere mit Blumen begrüßen. Ebenso beschreibt Ören in seinem Werk "*Yanılsamalar ve Sonrası* (2004)" Bilder von Berlin folgendermaßen:

„Es war bereits neun Uhr, aber die normalerweise geschäftige Kurfürstendamm-Straße war immer noch ruhig zu dieser späten Stunde. Die Geschäfte bereiteten sich gerade erst darauf vor, ihre Türen zu öffnen. Verkäuferinnen stellten kleine Stände mit reduzierter Ware vor den Eingängen auf. Die meisten Kunden, die zu dieser Zeit die Cafés an der Straße füllten, waren entweder Touristen oder Geschäftsreisende, die hierhergekommen waren (Ören, 2004 aus *Yanılsamalar ve Sonrası*, S. 17)“.

Zusätzlich denkt Ören bei seiner Ankunft in Deutschland ironisch darüber nach, wie sehr die Deutschen sich über seine Ankunft freuen würden. Das drückt er mit diesen Worten aus:

„[...] die Leute um mich herum waren begeistert und ermutigten mich mit Bewunderungsrufen wie Bravo!, Leb wohl!, Bravo, großer Türke!, Löwen-Türke!, und sie jubelten mir mit endlosem Geschrei zu (Ören, 1985 aus *Gündoğduların Yükselişi*, S. 27)“.

Der Schriftsteller vermittelt dem Leser auch das damalige Feindbild gegenüber den Türken mit den folgenden Sätzen. Er betont, dass die Türkenfeindlichkeit, die anfangs in der Minderheit war, mit der Zeit zunahm.

„[...] sie hatten nicht nur Löwen-Türke für mich gejubelt. Natürlich erinnerte ich mich: Einige von ihnen hatten auch Kümmel Türk gerufen. Da einige Kümmel Türk gerufen hatten, antwortete ich ohne zu zögern und fügte sofort hinzu: Kümmel Türk rufende Leute waren anfangs in der Minderheit. Plötzlich stimmte die ganze Menge ein, klatschte in die Hände und begann im Takt zu rufen: Kümmel Türk, Kümmel Türk... Niemand konnte stillstehen, alle sprangen auf und schrien aus vollem Halse, um die Stimme des anderen zu übertönen: Kümmel Türk, Kümmel Türk (Ören, 1985 aus *Gündoğduların Yükselişi*, S. 29).

Basierend auf diesen Zitaten kann geschlussfolgert werden, dass Türken in jenen Jahren als unerwünscht wahrgenommen wurden und als das Andere, und sie wurden sogar belästigt. Unter diesen widrigen Bedingungen fühlten sich die Türken unterbewertet und unbedeutend. Ören unterstützt dieses Phänomen auf späteren Seiten, indem er sagt:

„Ich hatte angefangen zu glauben, dass ich ein Unkraut war. Als dieser Glaube stärker wurde, dauerte es nicht lange, bis ich zu einem Unkraut wurde (Ören, 1985 aus *Gündoğduların Yükselişi*, S.30)“.

Die türkischen Arbeiter haben diese Ausgrenzung so tief empfunden, dass sie zu hassen begonnen haben. In den folgenden Seiten des Werks äußert einer der Türken über die Deutschen:

„Möge Gott sie verdammen; sie suchen weder Mitgefühl, Liebe, Menschlichkeit noch Treue. Nichts davon! (Ören, 1985 aus *Gündoğduların Yükselişi*, S. 30),

Mit diesem Zitat fällt das Stereotyp über die Deutschen auf. Ören äußert seine Gedanken, um diese Stereotype über die Deutschen zu durchbrechen:

Sie haben Schmerzen, Leidenschaften, Liebe... Aber sie gleichen uns nicht wirklich. Nein, du kannst sagen, du hast dich geirrt, was sie von uns unterscheidet, ist nur, wie sie es nach außen tragen, ihre Ausdrücke, füge dazu auch die Traurigkeit und das Leid hinzu, sie haben alles davon, aber wie dein Freund sagte, sie sind andersartig (Ören, 1985 aus Gündoğduların Yükselişi, S. 31).

Basierend auf diesem Zitat tritt Ören nicht nur als Schriftsteller vor den Leser, sondern auch in einer versöhnlichen Rolle und vermittelt dem Leser das Aufbrechen von Vorurteilen und die Bedeutung eines toleranten Blicks auf verschiedene Kulturen. Er betont, dass die kulturelle Vielfalt die Welt schöner macht. Gleichzeitig zeichnet Ören dem Leser ein Bild der Deutschen. Für die Deutschen sagt er Folgendes:

Eigentlich muss man anerkennen, dass hier auch Gefühle wie Menschenliebe und Treue existieren, aber die Leute hier drücken diese Gefühle immer in Zahlen aus. All diese Gefühle sind unter kühlen Zahlen versteckt (Ören, 1985 aus Gündoğduların Yükselişi, S. 31-32).

Ähnlich präsentiert Ören in "Yanılsamalar ve Sonrası (2004)" auch dem Leser das Bild der Türken in den Jahren, als er zum ersten Mal dorthin ging. Er versucht, das Heimweh in Bahnhof Zoo zu lindern, wohin er jedes Wochenende hingehet, um die Neuankömmlinge zu begrüßen. Er setzt fort, die Türken in den Jahren, als er zum ersten Mal dort war, folgendermaßen vorzustellen:

„Die ersten Jahre, als ich ankam, ging ich fast jedes Wochenende zum Bahnhof Zoo und wartete auf die Züge aus München. Es kamen zweimal am Tag Züge, einer am Morgen und einer am Abend. Man könnte sie als Kohlezüge bezeichnen, weil damals noch Dampflokomotiven eingesetzt wurden. Ich kannte ihre Fahrpläne auswendig. Wenn ich irgendwo anders war, fanden meine Füße automatisch den Weg zum Bahnhof Zoo, wenn die Ankunftszeit näher rückte. Es war, als ob ich ein Schauspiel betrachtete. Diejenigen, die aus dem Zug ausstiegen, mit Holzkoffern und müden Gesichtern, als ob sie seit drei Tagen unterwegs wären, beobachtete ich und erinnerte mich an meine eigenen Erinnerungen. Während ich sie ansah, vertiefte ich mich in Gedanken. Mein Gedächtnis und meine Vorstellungskraft hielten mich beschäftigt. Manchmal ging ich zu ihnen hin und sagte: 'Willkommen', und schüttelte ihre Hände. Einige von ihnen würden sich umarmen und sich wie alte Freunde küssen. In ihren Gesichtern konnte man verschiedene Ängste und Fragen lesen. Aber sie fragten nie etwas, ihre Schüchternheit verstärkte sich und sie rückten enger zusammen (Ören, 2004 aus Yanılsamalar ve Sonrası, S. 30f.)“.

In "Yanılsamalar ve Sonrası (2004)" stellt Ören die ersten türkischen Migranten in Deutschland als müde, verwirrt und unerfahren dar. Er betont, dass die Ängste, Neugier und Angst, die mit dem Fremdsein in einem neuen Land und einer neuen Kultur einhergehen, sich auf ihren Gesichtern widerspiegeln. Er erwähnt auch, dass diese Menschen aufgrund ihrer Schüchternheit keine Fragen stellen. Nachdem er jedoch viele Jahre in Deutschland gelebt hat, hat Ören beobachtet, wie sich das Türkenbild in Deutschland verändert hat, und dies dem Leser vermittelt. Anfangs sind die in Deutschland lebenden Türken aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten gekommen, und Ören zeigt auf, dass die in Deutschland geborenen Kinder dieser Einwanderer weder der türkischen noch der deutschen Kultur vollständig angehören. Ören beschreibt das Bild der neuen Generation von Türken, die weder der türkischen noch der deutschen Kultur vollständig angehören, in "Yanılsamalar ve Sonrası (2004)" wie folgt:

„Sie sagte auf Türkisch 'Bitte schön' mit einem fehlerhaften Akzent, und als ich höflich nachfragte, hörte ich eine schwache Frauenstimme. Ich drehte meinen Kopf und sah in die Richtung des Ladentisches. Dort hinter dem Schaufenster sah ich ein Mädchen mit einem Kopftuch und einem mit Pickeln übersäten Gesicht. [...] Um ihr Selbstbewusstsein zu stärken, fragte ich höflich: 'Was würden Sie mir empfehlen?' Mit einer frechen Haltung antwortete das Mädchen: 'Ich verstehe kein Türkisch.'“

Das brachte mich in Verlegenheit. Dann, mit einem fließenden Berliner Akzent, fragte sie: 'Was kann ich Ihnen geben?' [...] Er war wie ein Bauarbeiter gekleidet. Seine Haare fielen dicht über seine Schultern. Er sagte, Ebru sei ein prima Mädchen. [...] Ich bemerkte sofort, wie das Gesicht des Mädchens leicht errötete. 'Du bist auch in Ordnung,' sagte sie lachend. Um ehrlich zu sein, hat sie mich überrascht. Dann blies sie offensichtlich ihren Kaugummi auf, machte ihn zu einem großen Ballon, zog den Ballon mit ihren Lippen in ihren Mund und ließ ihn mit einem lauten Knall platzen (Ören, 2004 aus Yanılsamalar ve Sonrası, S. 22)“.

Basierend auf dem obigen Zitat stellt Ören fest, wie sich die türkische Identität in Deutschland im Laufe der Zeit verändert hat. Er betont, dass die in Deutschland geborene neue Generation von Türken zwar sehr gut Deutsch spricht, aber kein Türkisch mehr spricht und ihre Kommunikation halb Deutsch, halb Türkisch ist. Gleichzeitig zeigt er, wie die zu Beginn als Arbeiter nach Deutschland gekommenen Türken im Laufe der Zeit zu wohlhabenden Migranten wurden, die als Arbeitgeber agieren. Anfangs fühlten sich diese Migranten als Fremde und Ausgegrenzte in ihrem neuen Land. Doch im Laufe der Zeit begannen sie, Deutschland nicht mehr als "fremdes Land" zu betrachten. Diese Veränderung wurde durch eine Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Situation und die verstärkte Integration der neuen Generationen in die deutsche Gesellschaft ermöglicht. Ören drückt diese Veränderung folgendermaßen aus:

“Der Besitzer von Gurur Imbiss, ein Türke) war ruhig. Ich möchte hier begraben werden, selbst wenn ich sterbe. Dies ist nicht mehr die Fremde hier (Ören, 2004 aus Yanılsamalar ve Sonrası, S. 32)“.

Die Tatsache, dass die türkischen Migranten Deutschland nicht mehr als Fremde betrachten, nimmt im Laufe der Zeit zu. Tatsächlich beginnen die türkischen Migranten, Deutschland als ihre neue Heimat zu empfinden. Deshalb fühlt sich der Schriftsteller, im Werk "Büyülü Çınarlar (2003)", wenn er in sein Heimatland zurückkehrt, um Urlaub zu machen, als fremd. Deutschland ist nun ihre neue Heimat, und die ursprüngliche Heimat, ihre Wurzeln, erscheint ihnen fremd. Diese Fremdheit drückt er wie folgt aus:

„Die eigenen Worte und die Sprache dieses Ortes kenne ich noch nicht, vielleicht, denke ich mir, wenn ich sie lerne, wird es eine erleichternde Vorstellung sein. Du denkst dir, 'Ich muss sie sofort lernen, sofort,' flüsterst du. Schau, wie aufgeregt du bist! [...] Du flüsterst in dir selbst, dass du sie lernen wirst, die Worte dieses Ortes, auch wenn sie schwierig sind. Dann... (Ören, 2003 aus Büyülü Çınarlar, S. 11)“.

Wie im obigen Zitat ersichtlich ist, fühlt sich Schriftsteller nicht nur in seinem Geburtsland fremd, sondern auch in seiner Muttersprache. Dieses Gefühl der Fremdheit nimmt immer mehr zu, denn der Schriftsteller erkennt, dass er sich immer mehr den Deutschen ähnlich fühlt und daran Freude findet. In seinem Werk "Kaybolan Şefkat (1987)" drückt er dieses Gefühl folgendermaßen aus:

„Ich hatte mich daran gewöhnt. Wenn ich mich einsam fühlte, wollte ich auch alleine sein. Wenn eine unerträgliche Schwere in meiner Seele war, wollte ich mit niemandem sprechen. Ich empfinde seltsame Befriedigung, wenn ich mich ihnen ähnlicher fühle. Es kommt mir so vor, als ob ich mich nach all diesen Jahren auf einer spirituellen Ebene mit ihnen vereine. Aber ich glaube nicht daran, denn dieses Geständnis von mir ist nicht aufrichtig. Es ist eher ein Trost oder eine Flucht (Ören, 1987 aus Kaybolan Şefkat, S. 13)“.

Jemand, der allmählich immer mehr den Deutschen ähnliche Eigenschaften annimmt, ist sowohl zufrieden damit als auch zögert er, dies auszudrücken. In seinen Werken präsentiert er dem Leser nicht nur direkte Bilder, sondern spiegelt die Bilder auch durch Metaphern wider.

„Eines Tages bemerke ich, dass sie angefangen haben, die Hälfte meiner Straße abzureißen. Raupenfahrzeuge erfüllen die Straße mit Staub, die vertrauten bleiernen Gebäude werden abgerissen. Sie ebenen sie flach und plötzlich sehe ich, wie an ihrer Stelle neue Gebäude wie Betonsilos in die Höhe schießen. Fremde Menschen ziehen in diese neuen Gebäude ein, hängen Vorhänge an die Fenster und lassen sich nieder. In mir regt sich keine Neugier: 'Wer sind sie, woher kommen sie...?' Es dauert nicht lange, bis auch sie zu einem unveränderlichen Teil dieser Entfremdung und Gleichgültigkeit

gegenüber meiner Umgebung werden, ja, sie scheinen längst ein gewohnter Teil zu sein(Ören, 1987 aus Kaybolan Şevkat, S. 15f.)”.

Im obigen Auszug zeigt Ören das Gefühl, zwischen zwei Kulturen gefangen zu sein. Die Zerstörung und die Stimmung des Aufruhrs in der Erzählung symbolisieren seine innere Unruhe. Die Tatsache, dass jeder ein Fremder ist, repräsentiert das Nicht-Zugehörigkeitsgefühl zu beiden Kulturen und das Gefühl der Entfremdung von beiden. Darüber hinaus beschreibt Ören die Heimat, die mit den abgerissenen Gebäuden zurückbleibt, und den spirituellen Zusammenbruch, den dies in ihm auslöst. Alles, was er einst kannte, liegt nun hinter ihm, und alles Neue ist ihm fremd. Durch die sich verändernde und zerfallende Straße vermittelt Ören, wie er sich nach seiner ersten Migration nach Deutschland allmählich daran gewöhnte, niemanden zu kennen, und wie er sogar Teil dieses Gefühls der Fremdheit gegenüber jeder Kultur und jedem Land wurde.

Die ersten türkischen Migrantenbilder, die aus verschiedenen Werken von Ören stammen, sowie die sich im Laufe der Zeit verändernden türkischen Bilder wurden in direkten Zitaten aus den Werken präsentiert. Des Weiteren wird die Schlussfolgerung ausführlich diskutiert und zusammengefasst.

Diskussion und Schlussfolgerung

In den 60er Jahren entstand mit der Arbeitsmigration nach Deutschland eine neue literarische Gattung, die als Migrantenliteratur unter den drei Hauptthemen sozial, literarisch, pädagogisch und in vielen anderen Wissenschaften untersucht wurde (Balci, 2010; Kocadoru, 2003; Öztürk, 2002; Zengin 2000). In den Werken der ersten Migranten werden im Allgemeinen Themen wie Heimweh, das Gefühl der Fremdheit, schwierige Lebensbedingungen und die völlige Unkenntnis einer neuen Kultur behandelt (Balci, 2010; Kocadoru, 2003). In der Migrantenliteratur der zweiten Generation drehen sich die Hauptthemen um das Dilemma des Lebens zwischen zwei Kulturen und die Unsicherheit darüber, zu welcher Kultur man wirklich gehört (Can, 2011; Zengin, 2000). Die Schriftsteller der dritten Generation, die mittlerweile in Deutschland akzeptiert und sehr versiert in der deutschen Sprache sind, bieten Werke an, die in der Weltliteratur anerkannt sind, anstatt sich mit den Problemen auseinanderzusetzen (Kocadoru, 2003; Özoğuz, 2001). Die Schriftsteller der ersten Generation der Migrantenliteratur haben nicht nur Spuren und Bilder aus ihrer eigenen Kultur in ihre Werke integriert, sondern auch Aspekte der Zielkultur dargestellt. Aus diesen Elementen kann man schließen, dass die mangelnde Beherrschung der Zielsprache in den auf der Muttersprache verfassten Migrantenliteraturwerken aufgrund der natürlichen Folge der Interaktion verschiedener Kulturen zu neuen Bildern, Stilen und sprachlichen Bereicherungen führt. In diesem Rahmen hat Ören nicht nur eine wichtige Bedeutung für türkische und deutsche Leser, sondern seine Werke sind auch weltweit anerkannt und Gegenstand zahlreicher Studien geworden. Obwohl Ören viele Werke hat, wurden in dieser Arbeit nur vier seiner Werke einbezogen: "Gündoğduların Yükselişi (1985)", "Kaybolan Şevkat (1987)", "Büyülü Çınarlar (2003)" und "Yanılsamalar ve Sonrası (2004)". Wenn die Ergebnisse der Arbeit untersucht wurden, wurde gesehen, dass Ören in seinen Werken die Alltagssprache reflektiert. Wie in den Arbeiten von Rösch (2000), Holdenreid (2002) und İlkılıç (2018) schon gefunden wurden, wurden auch in dieser Arbeit die Sprache der Werke von Ören ist schlicht gefunden. Den Ergebnissen zufolge hat Ören seine Werke in einer Form verfasst, die der Leser leicht verstehen kann. Darüber hinaus die aus der Arbeit gewonnenen Ergebnisse zeigen, dass in seinen Werken sich in der Regel Situationen nicht nur Ereignisse widerspiegelt und diese Werken die Raumlosigkeit im Vordergrund steht. Manchmal lebt er im Hier und Jetzt, nur um plötzlich in die Vergangenheit zurückzukehren oder Gedanken über die Zukunft darzulegen. Ein weiteres bemerkenswertes Merkmal in den untersuchten Werken ist der konsistente Stil, mit dem Ören seine Inspiration in all seinen Werken einführt. Ören beginnt seine Werke, indem er seine Inspiration

vorstellt. Manchmal erscheint diese Inspiration als Nachbar, manchmal als jemand, den er auf der Straße trifft, aber die Frage bleibt dieselbe und beginnt mit: „Erkennst du mich?“ Und während er versucht, seine Inspiration zu erkennen, erzählt er dem Leser unterschiedliche Geschichten. Tatsächlich tastet sich Ören an das heran, was er vermitteln möchte, und bereitet sowohl den Leser als auch sich selbst auf die Geschichten vor, die er erzählen wird. Dieser unverwechselbare Stil hebt Ören von vielen anderen Schriftstellern ab und verleiht ihm einen einzigartigen Ansatz.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, das türkische Bild in den Werken der ersten Generation von Migranten anhand verschiedener Werke von Ören zu bestimmen, wobei sich diese Bilder im Laufe der Zeit in verschiedenen Werken auf unterschiedliche Weise manifestiert haben. Den Ergebnissen zufolge zeichnet zunächst einmal der Schriftsteller in seinem Werk das Bild der türkischen Migranten, die nach Deutschland gingen, als schüchterne, müde, um das tägliche Brot kämpfende, introvertierte Individuen, die sich ausschließlich darauf konzentrieren, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Diese türkischen Migranten bestehen im Allgemeinen aus Personen, die beabsichtigen, für einige Jahre zu arbeiten, um den finanziellen Schwierigkeiten zu entkommen, die sie in der Türkei erlebt haben, Geld zu sparen und zurückzukehren. Diese Bilder wurden auch die Arbeiten von Arabacıoğlu und Balkaya (2020) gefunden. Darüber hinaus spricht er in seinen Werken von den Türken, die nach Deutschland migrieren, um Bildungs- und Kunstaktivitäten auszuüben.

Als weiteres wurde in der Arbeit festgestellt, dass Ören betont, dass diese Türken in Deutschland unerwünscht, wertlos, ausgegrenzt, marginalisiert und sogar mit beleidigenden Worten konfrontiert werden. In seinen Werken erwähnt er, dass die Türken der ersten Generation in Deutschland als 'Kümmel-Türken' beleidigt werden. Diese Ergebnisse stimmen mit der Studie von Çakır (2012) überein und unterstützen diese Arbeit. Çakır (2012) gibt an, dass das Wort Kümmeltürke als unhöfliches Schimpfwort verwendet wird. Das Phänomen der Wertlosigkeit infolge der Entfremdung manifestiert sich auch in Sahipsizler von Bekir Yıldız deutlich. Yıldız (1987, S.6) beschreibt dieses Problem, wenn er von einem verstorbenen Arbeiter spricht, wie folgt: „Am Ende schien es, als ob diese Länder mit anderen Bergen, Tälern und Gewässern wie ein winziger Splitter, fast wie Staub, zertreten wurden“. Bekir Yıldız, ein Schriftsteller der ersten Generation von Migranten wie Ören, betont ebenfalls, dass Türken in Deutschland nicht nur während ihres Lebens, sondern auch nach ihrem Tod als wertlos angesehen werden. Darüber hinaus finden sich bei der Durchsicht der Literatur auch manche Arbeiten, die zeigen, dass Türken von Deutschen mit negativen Bildern assoziiert werden (Akpınar Dellal, 1998; 2002; 2010; 2013; Canoğlu, 2012; Coşan, 2005; Nakiboğlu, 2017).

Als ein anderes Ergebnis der Arbeit wurde herausgefunden, dass in Yanılsamalar ve Sonrası Ören nicht nur die Schwierigkeiten und Probleme vermittelt, mit denen die erste Generation in Deutschland konfrontiert war, sondern präsentiert dem Leser auch das Dilemma. Dieses Dilemma der zweiten Generation der Migrantenliteraturschriftsteller, die sich oft in ihren Werken mit dem Leben zwischen zwei Kulturen und der Unsicherheit darüber, zu welcher Kultur sie gehören also keine Identität, auseinandersetzen. In diesem Rahmen betonen Yıldız (2007) und Çavuş (2022) dass Personen, die migrieren, soziale Integrationsprobleme erleben können, wenn ihr Identitätskonzept nicht mit den vorhergesagten Eigenschaften übereinstimmt. Ören erwähnt, dass die in Deutschland geborenen Kinder türkischer Gastarbeiter, obwohl sie sehr gut Deutsch beherrschen, nicht ausreichend Türkisch sprechen können und im Alltag eine Mischung aus Türkisch und Deutsch verwenden. Die Arbeit von Günay Köprülü (2020) untermauert diese Ergebnisse. Sie erwähnt in ihrer Arbeit auch die Zwischenlage der Türken.

Die Ergebnisse der Arbeit ergaben auch, dass Ören gleichzeitig in seinen Werken reflektiert, dass das Bild der Türken, die anfangs in Deutschland nur als Arbeiter unter schweren Arbeitsbedingungen arbeiten mussten, zerbrochen ist. Er zeigt, dass die Türken inzwischen in Deutschland Wohlstand erlangt haben und Geschäftsinhaber geworden sind. In ihrer Arbeit hat Pusat (2021) auch auf den Wohlstand der türkischen Migrantenfamilien im Laufe der Zeit hingewiesen. Ören betont, dass die in Deutschland lebenden Türken Deutschland im Laufe der Zeit nicht mehr als Fremde betrachten, und sogar der frühere Wunsch, unbedingt in der Heimat begraben zu werden, verschwunden sei. In diesen Zusammenhängen hebt der Schriftsteller hervor, dass er selbst sich immer mehr den Deutschen ähnlich fühlt und sogar eine seltsame Freude daran empfindet, und er drückt aus, dass er sich im Laufe der Zeit in seiner eigenen Heimat fremd fühlt. Gleicherweise hat in seiner Arbeit Kırmızı (2016) darauf hingewiesen, dass die dritte Generation der Türken in Deutschland als eine Gemeinschaft, die weit von ihren Wurzeln in der Türkei entfernt lebt, auch gleichzeitig von den türkischen Traditionen und Bräuchen entfernt ist.

Zusammenfassend lässt sich in dieser Arbeit schlussfolgern, dass die Werke von Ören das Bild der Türken in den frühen Jahren als schüchtern, arm, gezwungen, unter schwierigen Bedingungen zu arbeiten und als den unerwünschten 'Anderen' darstellen, der der neuen Sprache und Kultur völlig fremd ist. Im Laufe der Zeit weist er auf den sich ändernden Kontext hin und betont, dass die Türken in Deutschland erfolgreich geworden sind, die deutsche Sprache beherrschen, aber dennoch kein Zugehörigkeitsgefühl zu einer der Kulturen verspüren. Er drückt aus, dass sie sich allmählich von ihrer Heimat entfernen, und zeichnet ein Bild von Türken, die dazwischen gefangen sind. Den Ergebnissen der Arbeit zufolge kann man schlussfolgern, dass literarische Werke wichtige Informationen, Bilder und Eigenschaften der Gesellschaft ermitteln.

Literaturverzeichnis

- Akpınar Dellal, N. (1998). Das Türkenbild in deutschsprachigen "Neuen Zeitungen" aus der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(5), 209-220.
- Akpınar Dellal, N. (2002). *Alman kültür tarihinden seçme tarihi ve yazınsal ürünlerde Türkler: Avrupa'da Türk imgesi'ne bir katkı*. Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akpınar Dellal, N. (2010). *Türkenbild in den deutschsprachigen Neuen Zeitungen zur Wahrnehmung der Türken im deutschsprachigen Gebiet am Beginn der frühen Neuzeit*. Deutschland: Südwestdeutscher Verlag.
- Akpınar Dellal, N. (2013). Die Darstellung von Deutschen in den Veröffentlichungen des türkischen Schriftstellers Haldun Taner. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 39-52.
- Aksan, D. (2006). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Anderson, S. C. (2002). Outsiders, foreigners, and aliens in cinematic or literary narratives by Bohm, Dische, Dörrie, and Ören. *The German Quarterly*, 75(2), 144-159.
- Arabacıoğlu, B. (2018). Göç eden kültür. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(2), 83-91.
- Arabacıoğlu, B. & Balkaya, Ş. (2020). Die Frauenbilder im Roman, Die Brücke vom Goldenen Horn' von der Migrantenliteraturautorin Emine Sevgi Özdamar. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(1), 63-82.
- Asutay, H. & Çarıkcı, T. (2015). Göçün ellinci yılında Almanya'da yükselen değer: Türk-Alman göçmen yazımı. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 17-32.

- Aydın, E. (2009). Edebiyat-sosyoloji ilişkisinde sosyolojik kaynak ve ölçütler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (1), 358-370.
- Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi: İnceleme-araştırma*. İstanbul: Papiüs Yayınevi.
- Aytaç, G. (2001). *Edebiyat yazıları 1995-2000*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Balcı, U. (2010). *Transkulturelle Dimensionen der deutschsprachigen Literatur türkischer Migranten und ihre Vermittlung im DaF-Unterricht*. [unveröffentlichte Doktorarbeit]. Adana: Çukurova-Universität Sozialwissenschaftliches Institut.
- Blioumi, A. (1999). Migrationsliteratur, der schwarze Peter für die Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft? Plädoyer für eine Komparatistik mit' doppelter Staatsbürgerschaft'. *Arcadia*, 34, 355- 365.
- Can, Ö. (2011). Göçmen yazın süreci çerçevesinde Feridun Zaimoğlu ve anlatısı. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi SEFAD*, 25, 139-156.
- Canoğlu, H. D. (2012). *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch. Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung*. Berlin: Frank und Timme Verlag.
- Cheesman, T. (2006). Juggling burdens of representation: black, red, gold and turquoise. *German Life and Letters*, 59(4), 471-487.
- Coşan, L. (2005). Alman masallarında Türk imajı. *Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Türklük Araştırma Dergisi*, 18, 261-275.
- Çakır, M. (2012). Türklerin Alman kültüründeki imajı. In Z. Gülmüş (Ed.), *Türk- Alman İşgücü Anlaşması'nın 50.Yılında Almanya Türkleri* (S.27-53). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 2581.
- Çavuş, B. (2022). Göçmen edebiyatı bağlamında modern bir göç destanı olarak Aras Ören'in Berlin Üçlemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(2), 201-209.
- Ezli, Ö. (2010). *Kultur als Ereignis. Fatih Akins Film> Auf der anderen Seite< als transkulturelle Narration*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Filizok, R. (2014) *Edebî Analiz Nedir?* Abgerufen von <https://www.ege-edebiyat.org/docs/454.pdf>
- Gezen, E. (2012). Convergent Realisms: Aras Ören, Nazim Hikmet, and Bertolt Brecht. *Colloquia Germanica*, 45(3-4), 369-385.
- Gezen, E. (2016). Aras Ören and the (West) German left. *Literature Compass*, 13(5), 324-331.
- Glaser, R., & Luserke, J. M. (Eds.). (1996). *Literaturwissenschaft-Kulturwissenschaft: Positionen, Themen, Perspektiven* (Vol. 171). Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- Günay Köprülü, S. (2020). Almanya'da yaşayan Türklerin yazınsal eserlerinde tema ve dil değişimi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5 (1), 40-48.
- Holdenreid, D. M. (2002). *Suche nach Identität oder Ausdruck von Zeitlichkeit? Annäherung an das Werk der Berliner Autoren Aras Ören* [unveröffentlichte Doktorarbeit]. Texas: Texas Tech University.
- İlkılıç, S. (2018). Identitätsproblematik in Aras Örens Roman "Berlin Savignyplatz" in Bezug auf seine Erzählung "Bitte NixPolizei". *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 55-68.
- Janík, M. (2011). *Didaktisierung des Theaterstückes Kontrakte des Kaufmannes von Elfriede Jelinek* (Doctoral dissertation, Masarykova Univerzita, Pedagogická Fakulta).
- Karaman, F. (2022). Göçmen edebiyatında türkülerin Türk kültürünü yansıtırma gücü. *Milli Folklor*, 17(133), 145-159.
- Keleş, N. (2016). Birinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında Almanlarda Türk imgesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 113-142.

- Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya'da yaşadığı sorunların dünü ve bugünü. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (3), 145-156.
- Kocadoru, Y. (2003). *Geçmişten Günümüze Almanya'da Almanca Yazan Türkler ve Emine Sevgi Özdamar*. Eskişehir: Rema Matbaacılık.
- Kocadoru, Y. (2004). Deutschsprachige Literatur von Türken in der Schweiz-Eine "Andere" Literatur?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 59-71.
- Kuruyazıcı, N. (1993). Türkische Migrantenliteratur unter dem Aspekt des 'Fremden' in der deutschsprachigen Literatur. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (8), 59-74.
- Kuruyazıcı, N. (2001). Deutschsprachige Literatur fremdkultureller Autoren und ihr Beitrag zum Fremdverstehen. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (13), 19-27.
- Kuznechyk, K., & Gugin, A. (2015). Early migrant writers of Turkish origin in modern German literature. *Materials Of VII Junior Researchers' Conference. Linguistics, Literature, Philology*, 18-19.
- Loentz, E. (2003). A Turkish-German Odyssey: Aras Ören's Eine verspätete Abrechnung oder der Aufstieg der Gündogdus. In: Writing against Boundaries: Nationality, Ethnicity and Gender in the German-speaking Context, *Amsterdamer Publikationen zur Sprache und Literatur*, 99-112.
- Matthias, D. (2014). Ich nahm meine Einsamkeit und kam her: *Imigração d SOhdao no Poema Pessimismus Vorübergehend de Aras Ören*. *Cadernos do IL* (49), 59-70.
- McGowan, M. (2021). The hand that rocks the cradle? Aras Ören's Europa. *Monatshefte*, 112(4), 645-658.
- Minnaard, L. (2011). Between exoticism and silence. A comparison of first generation migrant writing in Germany and the Netherlands. *Arcadia-International Journal for Literary Studies*, 46(1), 199-208.
- Muaremi, J. (2013). *Erinnern und Erzählen in "Spaltkopf" von Julya Rabinowich*[unveröffentlichte Doktorarbeit]. Wien: Universität Wien.
- Nakiboğlu, M. (2017). Dünden bugüne Alman toplumunda olumsuz Türk imgesi. In Z. Taştan, Z. Duman, & E. Akköprü (Eds.), *Edebiyat Fakültesi Panelleri* (s. 23-37). İstanbul: Hiperyayın.
- Oralış, M. (1993). Göçmen yazını içinde Aras Ören'in konumu. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (8), 109-122.
- Ören, A. (1985). *Gündoğduların yükselişi*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Ören, A. (1987). *Kaybolan şefkat*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Ören, A. (2003). *Büyülü çınarlar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ören, A. (2004). *Yanılsamalar ve sonrası*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özoğuz, Y. (2001). Zafer Şenocak: İki kültürün kesiştiği noktada yeni bir şiir dili. In M. Karakuş, & N. Kuruyazıcı (Eds.), *Gurbeti Vatan Edenler/Almanca Yazan Almanyalı Türkler* (s. 201-208). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Öztürk, A. O. (2002). Alamanya türküleri Türk göçmen edebiyatının sözlü/öncü kolu. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 13, 91-117.
- Öztürk, A. O., Balcı, T. & Balcı, U. (2019). "Alamanya Türküleri"ne dilbilimsel bir bakış: Code switching. In Z. Yardım Kılıçkan (Ed.), 9. *International Congress on Current Debates in Social Science Tam Metin Kitabı* (s. 137-143). London: Ijopec Yayınevi.
- Öztürk, K. (1999). *Das Frauenbild in den Werken der deutschschreibenden türkischen Autorinnen* (Vol.1112). [unveröffentlichte Doktorarbeit]. Eskişehir: Anadolu Universität.
- Pusat, E. H. (2021). Türkiye'den Almanya'ya işçi göçünün, 1960 sonrası Türk sinemasına yansımaları. *Social Sciences Research Journal*, 10 (3), 631-638.

- Reisenauer, E. (2017). Einleitung: Persönliche Beziehungen zwischen hier und dort. In *Transnationale persönliche Beziehungen in der Migration* (pp. 9-12). Springer VS, Wiesbaden.
- Rösch, H. (2000). Migrationsliteratur im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 27(4), 376-392.
- Sievers, W. (2016). Turkish migrant writers in Europe: Mehmed Uzun in Sweden and Aras Ören in West Germany. *European Review*, 24(3), 440-450.
- Şölçün, S. (2000). Literatur der türkischen Minderheit. In *Interkulturelle Literatur in Deutschland* (pp. 135-152). Stuttgart: JB Metzler.
- Talun İnce, A. (2014). *Edebiyat ve ötesi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Taş, S. (2017). Göç (er) edebiyatı yazarı Yüksel Pazarkaya ile söyleşi. *Göç Dergisi*, 4(2), 247-252.
- Taşdelen, V. (2006). Edebiyat eğitimi: Hermeneutik bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 42-56.
- Thorben, P. (2013). *Vom Gastarbeiter zum Kanaken. Zur Frage der Identität in der deutschen Gegenwartsliteratur*. München: Iudicium Verlag.
- Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, (9. bs.), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1998.
- Tuk, C. (1998). Meine Heimat ist die Fremde meines Vaters, die Fremde meines Vaters ist meine Heimat. Gedichte türkischer Migranten im DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 25(6), 702-711.
- Weinrich, H. (1984). Gastarbeiterliteratur in der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 14(56), 12-22.
- Wilkinson, J. (2006) The place of the European foreigner in contemporary German Drama. *Third Text*, 20(6), 755-764.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldız, B. (1995). *Sahipsizler*. İstanbul: Cem Yayınevi Yayınları.
- Yıldız, S. (2007). Kimlik ve ulusal kimlik kavramlarının toplumsal niteliği. *Milli Folklor*, 74(1), 1-17.
- Zengin, D. (2000). Göçmen Edebiyatı'nda Yeni Bir Yazar. Mehmet Kılıç ve "Fühle Dich Wie Zu Hause" Adlı Romanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40(3-4), 103-135.

62. Fârâbî ve Kınalızāde Ali Çelebi'ye göre devlet idarecilerinde bulunması gereken bazı ahlâkî ve erdemli davranışlar

Nazım ÇINAR¹

APA: Çınar, N. (2023). Fârâbî ve Kınalızāde Ali Çelebi'ye göre devlet idarecilerinde bulunması gereken bazı ahlâkî ve erdemli davranışlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1062-1075. DOI: 10.29000/rumelide.1379311.

Öz

Allah, ilk insan Hz. Âdem'i (as) akıl ve irade vermek suretiyle en güzel bir şekilde yaratmış ve yeryüzüne halife kılmıştır. Hz. Âdem'den günümüze kadar pek çok toplum gelip geçmiş ve başlarında bir idareci bulunmuştur. İnsanlardan bazıları doğuştan sahip oldukları meziyetler ile beraber, yaptıkları çaba ve gayretlerle toplum içinde seçkin kişiler konumuna gelmişler ve devlet idareciliği yapmışlardır. Ahlaklı ve erdemli bir toplumun tesisinde kuşkusuz en büyük görev, devleti yöneten idarecilere düşmektedir. İdarecilerin hak ve adalet üzere devleti yönetmeleri, halkın huzur ve refahını sağlamları oldukça önem arz etmektedir. İdarecilerin iyi bir yönetim sergilemeleri için bazı ahlâkî ve erdemli davranışlara sahip olması gerekmektedir. İdarecilerin devlet yönetimi ile ilgili, siyâsetnâme ismi verilen pek çok eser telif edilmiştir. Biz bu çalışmamızda ahlak ve tasavvufla ilişkisi olan iki eserden istifade ederek devlet idarecilerinde bulunması gereken bazı erdemli ve ahlaki hasletlerden bahsedeceğiz. Bunlardan birisi, filozof ve bilim adamı Fârâbî'nin *Medinetü'l-Fazla* isimli eseri, diğeri de önemli devlet görevlerinde bulunmuş Osmanlı âlimi, düşünürü ve kadısı Kınalızāde Ali Çelebi'nin *Ahlâk-ı Alâî* isimli eseridir. Kuşkusuz devleti yönetecek idarecilerde bulunması gereken pek çok meziyet ve kabiliyet vardır. Fârâbî; idarecinin adaletli olmasına, idrak ve anlama kabiliyetinin iyi olmasına, keskin bir zekâyâ sahip olmasına, iyi bir hatip olmasına, doğru ve dürüst olmasına, şehvi arzuların peşinden koşmamasına, azimli ve kararlı olmasına... dikkat çekmiştir. Kınalızāde de devlet idaresi ilgili olarak en başta sevgiye dikkat çekmiş, sevginin devlet idaresinde çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Daha sonra idarecinin; yüksek gaye, isabetli düşünceye, azim ve kararlılığa, sabır ve tahammüle, itaatkâr bir tebaaya ve seçkin bir soya sahip olmasının gerektiğini belirtmiştir.

Anahtar kelimeler: Fârâbî, Kınalızāde, devlet idaresi, sevgi

According to al-Fārābī and Kınalızāde Ali Çelebi, some moral and virtuous behaviors that should be present in state administrators

Abstract

God created Adam (as), the first human in the most beautiful way by giving him reason and will and made him the caliph on earth. From Adam to the present, many societies have come and gone, and a ruler has been found among them. Some of the people, along with their innate virtues, have become prominent in the society with their efforts and have been state administrators. Undoubtedly, the greatest duty in the establishment of a moral and virtuous society belong to the administrators who manage the state. It is very important that the administrators manage the state with rights and justice and ensure the peace and welfare of the people. Managers must have some moral and virtuous behaviors in order to exhibit good management. Many works called siyâsetnâme about the state

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Tasavvuf (Tokat, Türkiye), nazim.cinar@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9649-9066 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379311]

administration of the administrators have been copyrighted. In this study, we will talk about some virtuous and moral qualities that should be found in state administrators by making use of two works that are related to morality and mysticism. One of them is *Medinetü'l-Fazıla* by the philosopher and scientist Fârâbî, and the other is the work called *Ahlâk-ı Alâî* by Kınalızâde Ali Çelebi, an Ottoman scholar, thinker and judge who held important state positions. Undoubtedly, there are many virtues and abilities that should be found in administrators who will govern the state. Al-Farabi; He drew attention to the fact that the administrator should be fair, have good comprehension and understanding, have a sharp intelligence, be a good orator, be truthful and honest, do not follow lustful desires, be determined and determined. Kınalızade also drew attention to love in the first place regarding the state administration and emphasized that love is very important in state administration. Then the administrator; He stated that he should have a high purpose, accurate thought, perseverance and determination, patience and endurance, an obedient subject and a distinguished lineage.

Keywords: Fârâbî, Kınalızade, state administration, love

Giriş

Allah Teâlâ, ilk insan olarak Hz. Âdem'i (as) yaratmış ve aynı zamanda ona maddî ve manevî bütün eşyanın isimlerini öğretmek suretiyle ilk peygamber olarak da görevlendirmiştir.² O'na Dünyada nasıl hareket edeceğini ve insanlarla nasıl bir ilişki kuracağını öğretmek için ona ayetler indirmiş ve yeryüzünde kendi halifesi kılmak³ suretiyle de mahlûkat içerisinde seçkin bir yere koymuştur.⁴ İbn Haldûn'un (ö. 808/1406) ifadesiyle insan tabiatı icabı doğuştan medeni bir varlıktır. Dolayısıyla cemiyet içinde diğer insanlarla beraber yaşamak zorundadır. Allah Teâlâ insanı gıdasız yaşayamayacağı ve hayatını sürdürmeyeceği bir şekilde yaratmıştır. İnsana yaratılış fitratı gereği gıdasını arama ve elde etme kabiliyeti vermiştir. Ancak insanın, hayatını devam ettirmek için ihtiyaç duyduğu her şeyi tek başına temin etmesi de imkânsızdır. Mesela bir günlük yiyeceği kadar buğday olsun; bu bile öğütme, hamur yapma ve pişirme gibi birçok zahmetli merhalelerden geçmektedir. Bu işleri gerçekleştirmek için de birçok alet ve edevata ihtiyaç duyulmaktadır. Demirciye, marangoza, çömlekçiye ve fırıncıya ihtiyaç vardır. Bir insanın tek başına bunları gerçekleştirmesi çok güçtür. Dolayısıyla cemiyet içinde yaşayan insanların daha huzurlu ve refah içinde bir hayat sürmeleri için hemcinsleriyle beraber yaşaması gerekmektedir. Her insan bir şekilde bir başkasına ihtiyaç duymaktadır. Bu da toplum içinde birtakım kurallara uymayı gerekli kılmaktadır (İbn Haldûn, 2007, s. 214). Herkes istidadına göre her ne işi yapıyorsa en güzel şekilde yapmalıdır. Zira Hz. Muhammed (sav) bir hadisinde şöyle buyurmaktadır; *Allah sizden birinizin yaptığı işi, ameli ve görevi sağlam ve iyi yapmasından hoşnut olur* (Taberânî, 1990, s. 1/275).

İlk insan Hz. Âdem'den (as) günümüze kadar insanlar; küçük köyler, kabileler, şehirler, devletler ve imparatorluklar şeklinde yaşayarak günümüze kadar gelmiştir. Her kabilenin, her köyün, her şehrin ve her devletin başında insanları sevk ve idare eden bir idareci bulunmuştur. Bu idareciler bazen Allah Teâlâ'nın görevlendirdiği peygamberler olmuş, bazen de halkın içinden seçile kişilerden olmuştur.

Devletleri ve insanları en iyi bir şekilde idare etmek için seçilen idareciler, başında bulunduğu devletin huzur ve selameti için en doğru işleri yapmak zorundadırlar. İşte bu noktada idarecilere faydalı olacak

² "(Allah)Âdem'e (eşyaya ait) bütün isimleri öğretti".(Bakara 2/31)

³ Hani rabbın meleklere, "Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım" demişti.

⁴ "Âdem rabbinden bazı kelimeler(vahiy) aldı."(Bakara, 2/37);

ve onlara yön verecek siyasetname diye isimlendirilen çok sayıda eser telif edilmiştir. Bu eserlerde; devlet yönetiminin temel konuları, devlet idarecinde bulunması gereken başlıca özellikler, nelerin yapılması veya nelerin yapılmaması gibi hususlar, beytülmalin idaresi, başka devletlerle nasıl ilişki kuracakları, devlet başkanının Allah'a ve halkına karşı sorumlulukları, devletin devamı gibi birçok konu hakkında bilgiler verilmiştir (Hasan Hüseyin, 2009, s. 304).

Devlet yönetimiyle ilgili telif edilen eserlerin sayısı oldukça çoktur. 2003 yılında yapılan bir araştırmaya göre sadece İstanbul kütüphanelerinde 269 civarında eser olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2009, s. 308). Biz bu makalemizi okuyucuyu yormadan, zihin bulanıklığına sebep olmadan, ahlak ve tasavvufu ilişkisi olan iki eserden istifade ederek hazırlamaya çalıştık. Eserlerden birisi, onuncu yüzyılın ortalarında yaşamış ünlü filozof ve bilim adamı Fârâbî'nin (ö. 339/950) *Medinetü'l-Fazıla* isimli eseri, diğeri de on altıncı yüzyılın başlarında yaşamış, önemli devlet görevlerinde bulunmuş Osmanlı âlimi, düşünürü ve kadısı Kınalızâde Ali Çelebi'nin (ö. 979/1572) *Ahlâk-ı Alâî* isimli eseridir.

1.Fârâbî'ye göre idarecilerde bulunması gereken erdemli ve ahlâkî hasletler.

Fârâbî, insanın kendi hayatını devam ettirebilmek ve üstün mükemmelliğini elde etmek için birçok şey muhtaç olacak fıtratta yaratıldığından bahseder. İnsanın ihtiyaç duyduğu şeyleri tek başına elde etmesinin mümkün olmadığını, her bir insanın kendi özel ihtiyacını karşılayabilmek için başka insanlara muhtaç olduğunu belirtir. Fârâbî, *Medinetü'l-Fâzıla* adlı eserinde Allah'ın en güzel bir şekilde yarattığı insanın mükemmel bir varlık haline gelmesinin ancak; birçok insanın bir araya gelmesiyle ve birbirleriyle yardımlaşmasıyla mümkün olacağını belirtir (Farabî, 2018, s. 97).

Farabî'ye göre; bir arada yaşayan insanların düzenli ve intizamlı bir şekilde yaşamaları için başlarında onları güzel ve intizamlı bir şekilde idare edecek, bazı özelliklere sahip, bir yöneticinin olması gerekir. Fârâbî, erdemli şehir yöneticisinin rast gele bulunmuş herhangi bir insan olamayacağını vurgulayarak yöneticide bulunması gereken iki özelliği şöyle belirtir: Bunlardan birisi insanın yaratılışı ve tabiatı bakımından yöneticiliğe kabiliyetli olması, diğeri de insanın yöneticilikle ilgili tutum ve davranışlarını çaba göstererek kazanmış olmasıdır. Bu da, yöneticiliğe kabiliyeti olan insanda gelişip ortaya çıkan bir şeydir (Farabî, 2018, s. 103).

Fârâbî, erdemli toplum yöneticisinin; özgür bir iradeye sahip olmasını, üzerinde başka bir insanın hükmünün bulunmamasını, hak ve adalet üzere hükmeden ve başkasına müdahale ettirmeyen bir yapıya sahip olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Böyle bir kişinin de erdemli şehrin birinci başkanı, erdemli milletin hükümdarı ve içinde yaşanan dünyanın tümünün hükümdarı olacağını belirtmiştir. Fârâbî daha sonra, erdemli devletin yöneticisinin doğuştan sahip olduğu bazı meleklerle beraber on iki hasleti de üzerinde toplaması gerektiğini söylemiştir. Erdemli bir idarecide bulunması gereken on iki haslet şunlardır (Farabî, 2018, s. 107):

1-İdarecinin vücut organları tam ve eksiksiz olmalıdır. Kendisine ait fiillerini gerçekleştirmeye kabiliyetli olmalıdır. Organlarıyla bir işi yapmak istediğinde bunu kolayca yapabilmelidir (Farabî, 2018, s. 107).

İdareci tabii ihtiyaçlarını kendisi gerçekleştirebilmelidir. Böyle olmazsa güçlü ve etkili bir otoriteye sahip olamaz. Bu durumda yönetimde zafiyetlere sebep olabilir. Dolayısıyla en azından zaruri ihtiyaçlarını kendisi karşılayabilmelidir.

2-İdareci, kendisine söylenen her şeyi anlama ve idrak etme yeteneğine sahip olmalıdır. Kendisine arz edilen konudan kişinin maksadına veya bizzat o şeyin mantığına uygun olan neyse onu anlamalıdır(Farabî, 2018, s. 107).

İdareci özellikle yönetimle ilgili alanlarda iyi bir eğitim almalı ve alanına hâkim olmalıdır. Anlama idrak etme kabiliyetini geliştirmeli, kendisine danışılan her hangi bir konuda muhatabının maksadını anlamalıdır.

3-İdareci, anladığı, duyduğu, gördüğü, idrak ettiğı şeyi zihninde saklama yeteneğine sahip olmalı ve unutmamalıdır (Farabî, 2018, s. 107).

İdareci uyanık olmalıdır. Neyi, nerde, ne zaman, ne şekilde söylediğini bilmelidir. Ne taleplerde bulunduğunu aklında tutmalı ve yapılmayan işlerin takipçisi olmalıdır.

4-İdareci, uyanık ve zeki olmalıdır. Bir mevzu ile ilgili en ufak bir delil gördüğünde bu delilin işaret ettiğı yönde o şeyi kavramalıdır (Farabî, 2018, s. 107).

İdareci feraset sahibi olmalıdır. Gördüğü fark ettiğı delilleri kavrayıp yorumlayabilmelidir. Yönetimi altındaki kişileri de bu doğrultuda yetiştirmelidir.

5-İdareci, zihninde bulunan bir konuyu tam bir açıklıkla ifade edebilecek bir güzel konuşma kabiliyetine sahip olmalıdır (Farabî, 2018, s. 107).

İdareci, etkili bir konuşma becerisine sahip olmalıdır. Zira etkili bir konuşma ile emri altındaki kişilere görevlerini daha güzel yaptırabilir. Yerinde zamanında söylenen bir sözün tesir gücü çok etkili olabilir. Bir orduya cesaret vererek zafer elde edilmesini sağlayabilir.

6-İdareci, bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi sevmeli, ona kendini vermeli, öğrenmenin zahmetlerine katlanarak onları yenmeli, bunları yorucu ve eziyet verici bulmamalıdır (Farabî, 2018, s. 107).

İdareci her fırsatta okuyarak kendini geliştirmeli, dünyayı iyi tanımalı ve gündemi takip etmelidir. Dünyada ne olup bittiğinden haberdar olmalıdır. Bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi sevmeli ve aynı zamanda halkına da sevdirecek örnek olmalıdır.

7-İdareci, doğruluğı ve doğru insanları sevmeli, yalandan ve yalancılardan uzak durarak nefret etmelidir (Farabî, 2018, s. 108).

İdareci, özüyle sözüyle doğru olmalıdır. Halkının güvenini sarsacak, onlara kötü örnek olacak yanlış işlerden uzak durmalıdır. Doğru insanları sevmeli ve onlara değer vermelidir. Önemli görevlere doğru insanları getirmelidir.

8-İdareci, yeme, içme ve şehvi arzuların peşinde koşmamalı ve onları arzulamamalıdır. Kumar ve benzeri çirkinliklerden uzak durmalı ve bu tür şeylerden doğan zevklerden nefret etmelidir (Farabî, 2018, s. 108).

İdareci, hal, hareket, tutum ve davranışlarıyla halkına örnek olmalıdır. Yeme içme ve şehvi arzuların peşinde koşmamalıdır. Halkının yaptığı işlerini gördüğünü bilmeli ve her türlü israftan kaçınmalıdır. Yönetimi altındaki kişilere de bunları aşlamalıdır.

9-İdareci, yüksek ruhlu olmalıdır. Ruhu, çirkin ve aşağılık şeylerin üstünde olmalı ve en yüce olana doğru yükselmelidir (Farabî, 2018, s. 108).

İdareci erdemli bir kişi olmalıdır. Yüce bir ahlaka sahip olmalıdır. Çirkin ve nahoş şeylerden uzak durmalıdır. Sürekli güzel işler yaparak doğru yolda ilerlemelidir. İdarece böyle yaparsa, hem yönetimi altındaki kişilere, hem de halkına karşı daha etkili bir yönetim sergilemiş olur.

10-İdareci, altın, gümüş, para ve benzeri şeylerin peşinden koşmamalı ve onlara değer vermemelidir (Farabî, 2018, s. 108).

İdareci dünyalık malların peşinden koşmamalı ve onlara gereğinden fazla değer vermemelidir. Etkili bir yönetim sergilemek isteyen idareci, halkına kötü örnek olacak davranışlardan kaçınmalıdır. Devleti zarara uğratabilecek harcamalardan uzak durmalıdır.

11-İdareci, Allah Teâlâ'nın emri mucibince adaletli olmalı, adil kişileri sevmeli, baskı ve zulüm yapanlardan nefret etmeli, kendi idaresi altında bulunanlara ve diğer insanlara insafli olmalı ve tebaasını da böyle olmaya teşvik etmelidir. Baskıya maruz kalan insanlara acımalıdır. Güzel, asil ve doğru olan her şeyi desteklemelidir. Adil olmaya ve adaleti uygulamaya davet edildiğinde bunları yapmada ve gerçekleştirmede isteksiz ve inatçı olmamalıdır. Bunların aksine kötülük ve haksızlık yapması istendiğinde bunları yapmama konusunda dirençli ve kararlı olmalıdır (Farabî, 2018, s. 108).

İdareci adaletli olmalı ve adaleti elden bırakmamalıdır. Yaptığı bir işi kusursuz ve tam olarak yapmalıdır. Herkesin hakkını vermeli ve ölçülü davranmalıdır. Adil kişileri sevmeli ve gerektiğinde onlara devlet idaresinde görevler vermelidir. Baskı ve zulüm yapanlara da tavrını koymalı ve onlarla mücadele etmelidir. Doğru ve güzel olan işleri desteklemeli, eğri ve çirkin işlerle mücadele etmeli, düzeltmeye ve ıslah etmeye çalışmalıdır. Bir işi yaparken de şu ayeti zihninde tutmalıdır: *Muhakkak ki Allah, adaleti, iyiliği, akrabaya yardım etmeyi emreder, çirkin işleri, fenalık ve azgınlığı da yasaklar. O, düşünüp tutasınız diye size öğüt veriyor* (Nahl, 16/90).

Hz. Muhammed (sav) adaletli devlet başkanını övmüş, hiçbir gölgenin olmadığı, herkesin başı derdine düşüğü, kimsenin kimseyi tanımadığı o sıkıntılı kıyamet gününde Allah'ın arşının gölgesinde gölgeleneceğini belirtmiştir:

Başka bir gölgenin bulunmadığı Kıyamet gününde Allah Teâlâ, yedi sınıf insanı, arşının gölgesinde barındıracaktır:

-Âdil devlet başkanı,

-Rabbine kulluk ederek temiz bir hayat içinde serpilip büyüyen genç,

-Kalbi mescitlere bağlı Müslüman,

-Birbirlerini Allah için sevip buluşmaları da ayrılımları da Allah için olan iki insan,

-Güzel ve mevki sahibi bir kadının beraber olma isteğine "Ben Allah'tan korkarım" diye yaklaşmayan yiğit,

-Sağ elinin verdiğini sol elinin bilemeyeceği kadar gizli sadaka veren kimse,

-Tenhâda Allah'ı anıp gözyaşı döken kişi (Buhârî, 2001, Ezan, 36).

Hadiste görüldüğü gibi, başka bir gölgenin bulunmadığı kıyamet gününde Allah Teâlâ yedi sınıf insandan birinci sırada yer alan, adaletli devlet başkanını arşının gölgesinde barındırmaktadır. Âdil devlet başkanı, Müslümanların yönetimini üstlenmiş kişi demektir. Müslümanlar dünyada onun himâyesindedir. Bu sebeple böyle bir yöneticinin âhirette göreceği karşılık da yaptığına uygun olarak ilâhî koruma altında olmaktır (Nevevi, 2017, s. 583). Âdil devlet başkanı, diğerlerinden üstün olduğu için birinci sırada zikredilmiştir. Zira devlet başkanının himâyesi onların hepsini içine almaktadır.

12-İdareci, yapılmasını gerekli gördüğü şeyler konusunda azimli ve kararlı olmalı, korku ve zafiyet göstermeksizin cesurca o şeyleri gerçekleştirmelidir (Farabî, 2018, s. 108).

İdareci bir işi yaparken son derece azimli ve sabırlı olmalıdır. Gevşeklik göstermemelidir. Korkak olmayıp cesaretli olmalıdır. Konu ile ilgili ayet-i kerimede şöyle buyrulmuştur; (*Ey Resûlüm*) iş hakkında onlara danış, artık karar verdiğin zaman da, Allah'a güvenip dayan (onu yap). Şüphesiz Allah kendisine güvenip dayananları sever (Âl-i İmrân 3/159). Görüldüğü gibi bir iş hakkında istişare edip karar verdikten sonra Allah'a güvenerek sabırla o işi gerçekleştirmeye çaba göstermek gerekmektedir.

Fârâbî, idarecide bulunması gereken on iki şartı saydıktan sonra bütün bu özelliklerin bir insanda bir araya gelmesinin zor olacağını, bu şartlardan bir kısmına sahip olan kişinin de idareci olabileceğini vurgular. Ona göre erdemli şehirde yukarıda saydığımız şartların altısını veya beşini sağlayan kişi de idareci olabilir (Farabî, 2018, s. 108).

Farabî'nin saydığı bu özelliklerin hepsinin bir idarecide bulunması zordur. İdarecinin her şeyiyle mükemmel olması da mümkün değildir. Mutlaka bazı eksiklikleri olacaktır. Ancak devlet idarecisi, sahip olduğu meziyetleri samimi bir şekilde yerine getirir, devletin ve halkının menfaatlerini gözetirse Allah'ın da yardımıyla görevinde başarılı olması da muhakkaktır. İnsanın mutlaka birtakım hataları, zafiyetleri ve eksiklikleri olacaktır. Önemli olan kişinin hatasında ısrar etmemesi ve hatasından dönmesidir.⁵

2.Kınalızâde Ali Çelebiye göre idarecilerde bulunması gereken erdemli ve ahlâkî hasletler

Kınalızâde de İbn Haldûn ve Fârâbî'nin dile getirdiği gibi; insanın medeni bir varlık olduğunu, sosyalleşme ihtiyacının olduğunu ve toplum içinde yaşayan insanların birbirleriyle yardımlaşmalarının zorunlu olduğunu vurgular. Zira kişinin ihtiyaç duyduğu şeyleri tek başına temin edemeyeceğini, dolayısıyla toplumun içinde hemcinsleriyle birlikte yaşamak suretiyle elde edebileceğini belirtir. İnsanın tabiat ve arzularının değişik olması sebebiyle toplumsallığın ve medeniyetin mutlak olarak kötülüğü giderme ve iyiliği tesis etmeye yetmeyeceğini vurgular. Kınalızâde, toplumun içinde bulunan faziletli bir idarecinin; kötülüğü giderip iyiliği tesis etme hususunda Allah Teâlâ tarafından buyrulan emir ve yasaklar doğrultusunda bir yönetim sergilemesi gerektiğini belirtir. İyi bir İslami eğitim ve öğretim görmüş faziletli bir şahsa idarecilik verilmesi durumunda, Raşit Halifeler döneminde olduğu gibi bereketlerin ve güzelliklerin her tarafı kaplayacağını, halkın huzur ve refahının artacağını dile getirir (Kınalızâde, 2020, ss. 371-373).

Kınalızâde, cihanı faziletli ve adaletli kişiler yönetmezse zamanın yüzünün adaletle süslenmeyeceğini, fesat ve kötülüklerin artacağını, mazlumların iniltisinin ve adalet arayanların feryadının eksik olmayacağını belirtir. Ona göre Hulefâ-yi Râşidîn'den sonra zorbaların egemenliği adil halifelerin atanmasını engellemiş; dünya, adaletli yöneticilere hasret kalmıştır. Her asırda şeriat koyucu lazım değildir ama şeriatı uygulayacak tikel meselelerde nass bulunmadığında tümel esaslardan çıkarımda bulunacak hükümdarların bulunması gereklidir. Bu konuda âlimler Hakk'a tabi olan idarecide içtihat kudretinin olması gerekliliğini belirtirler. Kınalızâde, dünyayı yöneten idarecileri dünya mizacının tabibi olarak nitelemiştir. Nasıl ki tabip insan mizacını birtakım hastalıklardan koruyup sağlıklı hale getiriyorsa, devletleri yöneten yöneticilerin de dünya düzeninin sağlanması için çaba göstermeleri gerekmektedir. Yönetici, devlet yönetimiyle ilgili mevcut güzellikleri korur, eğer güzellikler kaybolmuşsa

⁵ Konuyla ilgili olarak Hz. Muhammed (sav) şöyle buyurmaktadır: "Her insan hata yapabilir. Hata yapanların en hayırlısı tövbe edenlerdir"(Tirmizi, 1998, s. 4/240).

geri getirir. Devlet yönetimi insanı ayakta tutan vücut organlarına benzer. Vücut organlarının bazıları yönetici bazıları yönetilen olarak her biri diğerine muhtaçtır. Mesela ciğer organı hayvanî ruh ile hayat bulmada kalbe muhtaçtır. Kalp ise tabii ruh ile beslenmede ciğere muhtaçtır. Kalp ve ciğer ise nefsanî ruh ve duygu gücü bulmada beyne muhtaçtır. Beyin ise beslenmede ciğere ve hayat bulmada kalbe muhtaçtır. Aynı şekilde insanların da bazıları yönetici bazıları yönetilen olup birbirinden feyiz ve destek almaktadır. Her biri bir şekilde diğerine muhtaçtır. Bu sebeple insanlar birbirlerine karşılaşarak yaşamak zorundadır. Kendi cinslerinden ayrılıp dağ başlarında ve mağaralarda yaşayan, yaptıklarını zühd ve kâmil insan mertebesi sayan, geçimlerini halka yükleyen, halkın ziraat ve sanatıyla kazandığından beslenen kimseler; adaletten sapmış ve zalim sıfatını almış kimselerdir (Kınalızāde, 2020, ss. 373-375).

Halk içinde çalışan, mal kazanan ve başkalarına faydalı olan bir kimse, insanların ulaşamayacağı yüksek yerlerde ve mağaralarda inzivaya çekilerek tek başına yaşayan kimseden daha iyidir. Zira İslam, sürekli bir şekilde tamamen dünyayı terk ederek insanlardan uzak bir yerde tek başına bir hayat sürmeyi hoş görmemiştir. Hz. Muhammed (sav); *Her ümmetin bir ruhbanlığı vardır. Benim ümmetimin ruhbanlığı ise Allah yolunda cihad etmektir* (Heysemi, 1994, s. 278) buyurmak suretiyle insanlardan uzak bir yerde tek başına yaşamayı hoş karşılamamıştır. İnsan başkalarının hak ve hukukunu gözeterek hem cinsleriyle beraber yaşamak zorunda olan bir varlıktır.

Kınalızāde devlet idaresi ile ilgili bölüme geçmeden önce sevgi üzerinde durmuştur. İnsanların, işlerini düzenleyip mutlu ve huzurlu bir hayat sürmeleri için sosyal hayata ihtiyaç duyduklarını, sosyal hayatında rekabete ve üstünlük yarışına sahne olduğunu, bu durumunda insanlara zarar verdiğini belirtmiştir. Rekabet ve üstünlük yarışı zararından kurtulmanın da iki yolla mümkün olacağını vurgulamıştır (Kınalızāde, 2020, s. 377): Birisi, bütün insanların uymak zorunda olduğu adalet kanunları ve devletin koyduğu hükümlere uymaktır. Diğerisi ise seçkin ve ileri gelenlere mahsus sevgi yoludur. Zira insanların çoğu birbirini sevmez. Ancak bir toplumda sevgi yolu varsa insanlar birbirini sever ve muhabbet hâsıl olur.⁶ Bir toplumda sevgi ve muhabbet hâsıl olunca da zaten adalet ihtiyacı kalmaz. Zira kişi bir şeyi elde etmek için adalet ihtiyacı duymaktadır. Aynı şeyi bir başkası da istediği zaman rekabet oluşur, bu da husumete ve üstünlük yarışına sebep olabilir. Ancak kişilerin aralarında sevgi bağı varsa kişi, sevdiği, elde etmeye çaba gösterdiği bir şeyi sevdiği kişiye gönül rahatlığı ile verir. Hatta bu yaptığı işten haz da duyar. Bilge kişiler, sevginin adaletten üstün olduğunu söylemişlerdir. Sevgi, tabii birliğe adalet ise yapay birliğe benzer. Sevgi, birliği gerektirerek ikiliği ortadan kaldırır. Adalet ise ikiliğin ortaya çıkmasından sonra söz konusu olur. Sevgi sayesinde birliğe ulaşıldığı zaman ikiliğin sebep olacağı şeyler ortadan kalkar. Yerini huzur ve sükun doldurur (Kınalızāde, 2020, ss. 378-379).

Şiirleriyle insanların gönlüne taht kurmuş olan Yunus Emre; “Yaratılanı severiz yaratandan ötürü” diyerek, dünyaya gelişini sevgiye bağlamıştır:

*Ben gelmedüm da'vîyi için benüm işüm seviyi için
Dostun evi gönüllerdür gönüller yapmaga geldüm
(Ben, benlik (nefis) için gelmedim, benim işim sevgi için;
Dost'un evi gönüllerdür, gönüller yapmaya geldim) (Boz, 2021, s. 296).*

⁶ Hz. Muhammed (sav) konu ile ilgili şöyle buyurmuştur: Sizden biriniz kendisi için sevip arzu ettiği şeyi din kardeşi için de sevip arzu etmedikçe gerçek anlamda iman etmiş olmaz. (Buhârî, 2001, İmân, 7)

İnsanlar arasında gönüller yapıp dostluklar hâkim olunca; ikilik ortadan kalkar, kavgalar biter ve bunların yerini birlik doldurur. Böyle bir toplumda da insanlar huzur ve afiyet içinde yaşarlar.

Sevgi bu derece önemli olduğuna göre, idareciler başta olmak üzere insanlar neleri sevmelidirler? Hz. Muhammed (sav); *Allah güzeldir, güzelliği sever*, (Müslim, ty, İman, 33) buyurmuştur. Allah Teâlâ insanın faydasına olan güzel şeyleri yapmayı emretmiş, zararına olan çirkin şeyleri de yasaklamıştır. Kınalızâde eserinde geniş bir şekilde sevgiye yer verdikten sonra sevginin ölçüsü ile ilgili olarak; iyi bir sevginin altı mertebesinden bahsetmiştir:

Birincisi: Hayır ve mutluluğun kaynağı olan Allah sevgisidir (Kınalızâde, 2020, s. 399). Allah sevgisi bütün sevgilerin üstündedir: Zira Allah sevgisi tam olan bir kimse Allah'ın yarattığı canlı-cansız bütün mahlûkatı Allah'ın hatırına sever. Hiçbir şeyi incitmeye, kırmamaya ve dökmeye özen gösterir. Güzelliği, doğallığı, fitratı bozmamaya çalışır. Baktığı her nesneyi Allah'ın yaratmasının bir tezahürü olarak görür. Allah sevgisi gönlüne iyice yerleşen bir kimse her yaptığı işte Allah'ı görüyormuş gibi hareket eder. Güzeli olan şeyleri yapar, çirkin olan şeylerden uzak durur. Kişinin bu haleti ruhiyesi de toplumda her alanda etkisini gösterir. Hz. Muhammed (sav) Allah sevgisi ile ilgili şöyle buyurmuştur;

Üç şey vardır ki bunlar kimde bulunursa o kişi imanın tadını alır:

1. Allah ve Resûlü'nü her şeyden çok sevmek,
2. Sevdiğini sadece Allah rızası için sevmek.
3. Allah kendisini küfürden kurtardıktan sonra, tekrar küfre dönmeyi, ateşe atılmak kadar korkunç ve tehlikeli görmek (Müslim, ty, İman, 67).

İkincisi: İnsanlara ilim ve iyi davranış öğreten, ahlak eğitimi veren öğretmen sevgisidir. Kınalızâde insanın manevi yönüne dikkat çekerek, manevi yönün gelişmesi için ruhani hayatın önemli olduğundan bahseder. İyi bir öğretmen öğrencisine faydalı ilimler öğretmek suretiyle kötü huylara ve düşük şehvi arzular peşine düşmesine engel olur. Bu durumda rol model olarak alınabilecek en güzel öğretmende, kuşkusuz insanları doğru yola çağıran ve güzel ahlakı tamamlayan Hz. Muhammed'dir. Öyleyse Hz. Muhammed'i sevmek ve onun yolundan gitmek gerekir. Bu sevgi insanların dünyada daha huzurlu bir hayat sürmelerine, ahirette de sayısız nimetlere kavuşmasına vesile olur (Kınalızâde, 2020, s. 399).

Üçüncüsü: Anne, baba, nine ve dedeyi sevmektir. Çocuk, varlık sebebi olan ebeveyninin yanında ilk sevgiyi öğrenir. İyi yetişmiş bir ebeveyn, evlatlarına güzel bir eğitim vererek başta Allah sevgisi olmak üzere, Allah'ın yarattıklarını sevmeyi öğretirse hem dünyada mutlu olur hem de ahirette mutlu olur (Kınalızâde, 2020, s. 400). Böyle bir ortamda yetişen genç, sevmeyi öğrenir. İleride seçkin görevlere geldiği zaman, edindiği sevgi sayesinde halkına ve ülkesine daha faydalı olur.

Dördüncüsü: Halkın sultanı sevmesidir. Kınalızâde halkın sultanı sevmesini oğlun babayı sevmesine benzetmiş, halkın sultana olan sevgisini oğlun babaya beslediği sevgiden üstün tutmuştur. Zira sultan adalet ve siyasetiyle ülkede güvenliği ve huzuru sağlamazsa; ne baba oğuldan ne de oğul babadan faydalanabilir. Baba sadece oğlunu yönetir, onu eğitir ve ahlakını güzelleştirir. Oysa sultan hem babayı hem de oğlu yönetir ve idare eder (Kınalızâde, 2020, s. 400). Halkın idarecilerle iyi geçinmesi, onların işlerini kolaylaştırması oldukça önemlidir. Konuyla ilgili Hz. Muhammed'in şu hadisi de oldukça dikkat çekicidir; *İdarecilerinize sövmeyiniz. Onların iyiliği için dua ediniz. Çünkü onların iyiliği sizlerin yararındır* (Taberânî,2/169).

Beşincisi: Kardeşler, amcalar, dayılar, teyzeler, halalar ve akrabalara duyulan sevgidir, sila-i rahimdir (Kınalızâde, 2020, s. 401). Sila-i rahim; akrabalık bağlarını yaşatmak, akrabalarla ilişkiyi sürdürmek,

haklarını gözetmek, ilgi göstermek, yardımda bulunmak, iyi zamanda ve kötü zamanda ziyaretlerde bulunmak olarak ifade edilen, Hz. Muhammed'in de oldukça önem verdiği bir kavramdır (Çağrıncı, 2009, s. 112). Haset, rekabet, makam, dünya düşkünlüğü sebebiyle akrabalar arasında sevgi kaybolursa yerini düşmanlık alır ve herkese zarar verir. Hz. Muhammed (sav) akrabalarla ilişkiyi sürdürmeye çok önem vermiştir. Bir hadiste şöyle buyurmuştur: *Kim Allah'a ve ahiret gününe inanıyorsa, misafirine ikramda bulunsun. Kim Allah'a ve ahiret gününe inanıyorsa, akraba ilişkilerini sürdürsün* (Buhari, Edeb, 85).

Altıncısı: Arkadaş ve dost sevgisidir. Her bir arkadaşın ve dostun sevgi mertebesinin korunması ve haklarının gözetilmesi gerekir. Dostların hakları emanet edilen mallar gibidir. Emanet edilen malların korunmasına özen göstermemek ihanete ve güvensizliğe sebep olabilir (Kınalızāde, 2020, ss. 401-402). Arkadaş ve dost sevgisi de idarecinin halkına karşı tutum ve davranışlarına mutlaka etki eder. Sevgisiz idarecilik zayıf kalır. Sevginin yerini kabalık ve zulüm alır. Böyle bir devletin tabası huzursuz olur. Devlet sağlıklı bir şekilde işlemez, zayıflar ve sonunda yıkılır.

2.1. Devleti idare edecek kişide bulunması gereken yedi haslet

Kınalızāde, devlet siyaseti ile ilgili olarak devleti; erdemli devlet ve erdemli olmayan devlet şeklinde ikiye ayırmıştır. Ona göre erdemli devlette medeniyet ve toplanmanın sebebi iyilikler ve menfaatlerdir. Erdemli olmayan devlette ki medeniyetin sebebi ise kötülük ve yanlışlıklardır. Erdemli devlette Hak birdir, çokluktan münezzehdir, dolayısıyla Hak yolu da birdir. Erdemli devlet yöneticisinin amacı; ahlâkı yetkinleştirmek, insanları dünya ve ahiret mutluluğuna erdirmektir (Kınalızāde, 2020, ss. 409-418).

Kınalızāde, siyaseti de ikiye ayırmıştır; birincisi tam siyaset denilen “erdemli siyaset”, ikincisi ise eksik siyaset ve üstünlük siyaseti de denilen “erdemsiz siyasettir”. Erdemli siyaset sahibinin amacı Allah'ın ahlâkına sahip olmak ve tebaasını mutluluğa ulaştırmaktır. Erdemsiz siyaset sahibinin amacı ise üstünlük ve otorite yoluyla nefis-i emmârenin (kötülüğü emreden nefis) isteklerine erişmek olup kazancı mutsuzluktur. Erdemli siyasetçi, adalete sarılıp halkını dost sayar. Zira erdemli idarecilerden bazıları yönetime geldiklerinde halkı toplayıp; “Ey şehir halkı, yaşlılarımız babam, gençleriniz kardeşim ve küçükleriniz evladım konumundadır” diyerek şehri emniyet, sükûnet, afiyet, sevgi, adalet, iffet, vefa, paylaşım ve refah gibi iyiliklerle idare eder. Erdemsiz idareciler ise zulme sarılıp tebaasını köle ve hizmetçi olarak görür. Devleti korku, ıstırap, halk arasında kin, düşmanlık, çekişme, husumet, gasp, hırsızlık, hıyanet, katlık ve pahalılık gibi kötülüklerle idare ederler (Kınalızāde, 2020, ss. 418-419).

Kınalızāde, halkın genelinin çoğunlukla padişahlara ve sultanlara uyduğunu, onları taklit ettiklerini vurgular. İdarecilerin, hal, hareket, tutum ve davranışlarının halkın yaşantısına etki ettiğini belirtir (Kınalızāde, 2020, s. 419). Hz. Muhammed'in (sav) şu hadisi de bu konuya işaret etmektedir: *İnsanlar kralların dini üzeredir* (İbn Hacer Askalânî, 1379, s. 151). Hikâye edildiğine göre, Emevî Halifesi Velid b. Abdülmelik (ö. 96/715) köşk, eyvan, bağ, bahçe, bina ve mescit yaptırmayı çok severdi. Hatta mimari özellikleri, süslemelerindeki ihtişam ve haiz olduğu mânevî değerleriyle bütün İslâm âleminde müstesna bir yere sahip *Beni Ümeyye Camii*'ni de O yaptırmıştı. Onun yaptırdığı bu eser oldukça şöhret bulmuş hatta dördüncü mabet ve teberrükte dördüncü harem olarak isimlendirilmişti. Onun zamanında yaşayan insanlar birbirleriyle karşılaştıklarında; *İmaretin tamamlandı mı? Köşkün ne durumda? Benim sofam ve eyvanım bitti, havuz ve bahçem eskidi...*, derler bina ve imaretlerle ilgili olarak buna benzer sözler söylerlerdi. Velid b. Abdülmelik'in vefatından sonra kardeşi Süleymân b. Abdülmelik (ö. 99/717) halife oldu. O da tatlı yiyecekler ve lezzetli yemeklere düşkün idi. Onun döneminde de halk birbiriyle karşılaştığında; *Bu gece ne yemeği pişirdiniz? Biz filan yemeği pişirdik, çok lezzetli idi, filan kavurma çok tatlı idi...*, şeklinde yiyecek ve içeceklerle ilgili konuşurlardı. Süleymân b. Abdülmelik'ten

sonra salih bir kul olan Ömer b. Abdülaziz (ö. 101/720) halife oldu. O, geçici dünya nimetlerinden yüz çevirir ve kalıcı olan uhrevi iyilikleri yapmakla meşgul olurdu. Onun zamanında insanlar birbirleriyle karşılaştıklarında; *Bu gece kaç rekât namaz kıldın, bu ayın kaç günü oruç tuttun? Kur'an'dan virdin ne kadardır...?* diye itaat, ibadet ve hayırlar hakkında konuşurlardı (Kınalızâde, 2020, s. 419). Bu örnekler padişahın yaptığı iyilik ve kötülüğünün halka tesir ettiğine ve hâllerinin sultan ve yöneticilerin yaşantısına göre şekillendiğine dair güzel bir örneklik teşkil etmektedir.

Allah Teâlâ Hz. Davud'a (as) hitaben; *Biz seni yeryüzüne halife kıldık. O halde insanlar arasında adaletle hükmet, nefsin isteklerine uyuma* (Sâd 38/ 26) buyurmak suretiyle insanı yeryüzünde kendine halife kılmıştır. Halifesi kılığı insandan da hüküm verdiği zaman adaletle hükmetmesini istemiştir.

Devlet idareciliği, Allah Teâlâ'nın bazı kullarına verdiği yüksek meziyetlerdir. Bu meziyetlere mazhar olmuş idareci, sorumlu olduğu toplumda görevini güzel bir şekilde yerine getirmek için bir takım güzel hasletlere sahip olması gerekir. Kınalızâde devlet idarecilerinde bulunması gereken yedi hasletten bahsetmiştir. Ona göre devleti yönetmeye mazhar olan kişi, Allah'a hamt ederek halkına merhametle davranmalıdır. Devletin hayatiyetini devam ettirmesi ve beldelerin şefkat gölgesinde afetlerden korunması için devlet idarecileri işleri düzenleme ve hükümleri uygulama hususunda; Hz. Muhammed'i örnek almalıdır (Kınalızâde, 2020, s. 420). Devlet idarecilerinde bulunması gereken yedi haslet şunlardır:

1. İdareci yüksek gayeli olmalıdır.

İdareci hem dünyevi hem de dini alanda büyük işler yapmaya ve çoğunluğun mutluluğunu sağlamaya yönelik yüksek gayeli olmalıdır. İdarecinin gayesi yönettiği devleti; emniyet, refah ve adaletle donatmak, askerlerin ve halkın kendisine itaatini sağlamaktır. Bütün bu icraatlarını gerçekleştirirken şeriatın emir ve yasakları doğrultusunda Ehl-i sünnet çizgisinde İslamın izzetini yükseltecek işler yapmalıdır (Kınalızâde, 2020, s. 420).

İdareci için yüksek gayeliğin aslı; fani saltanat ve gelip geçici iki günlük dünya saltanatını talep etmek değil, ölümlü başlayan ahiret hayatında ebedi saltanatı talep etmektir. Konuyla ilgili rivayet edildiğini göre Ömer b. Abdülaziz halife olunca; adaleti yayma, zulmü ortadan kaldırma, sünneti ihya etme ve bidatleri yok etme işine o kadar önem verdi ki dağda hayvanlarını otlatan çobanlar şehre gelip; "Halife olan bu iyi kul kimidir?" dediler. Nedenini de "yırtıcı hayvanların sürülere saldırmaz olduğunu söylediler" (Kınalızâde, 2020, s. 473). Şehirdeki huzur ve sükûnet dağdaki yırtıcı hayvanları bile etkilemiştir. Bu da kuşkusuz Ömer b. Abdülaziz'in adaletli yönetimi sayesinde olmuştur.

Sadık bir Müslüman idareci yaptığı amellerin hepsinde gaye olarak Allah'ın rızasını gözetmelidir. Yaptığı her işi Allah'ın emir ve yasakları doğrultusunda yapmalıdır. Yaptığı amellerini Allah'ın rızası terazisiyle tartmalıdır. Böylece Müslüman idareci tuttuğu yolun doğru olup olmadığını farkına varır (Haşimi, 2007, s. 22).

2. İdareci isabetli düşünceye sahip olmalıdır.

İdareci feraset sahibi olmalıdır. Zira Hz. Muhammed (sav); *Müminin ferasetinden sakının. Çünkü o Allah'ın nuruyla bakar* (Tirmizi, 1998, s. 5/149) buyurmuştur. Müslüman bir idareci olaylara ferasetle bakmalıdır. Kınalızâde, isabetli düşünmenin iki şeyle gerçekleşeceğini belirtmiştir;

-İdarecinin yaratılışı itibariyle zihin zekâsı ve akıl sefası ileri düzeyde olmalıdır. Zira her insan ayrı bir zekâ seviyesinde yaratılmıştır. Zekâ seviyeleri eşit değildir. Ayet-i Kerime’de buyrulduğu üzere; *Bu, Allah’ın dilediği kimseye verdiği bir lütuftur* (Maide 5/54). Görüldüğü gibi zekâ Allah’ın kullarından dilediğine verdiği bir haslettir.

-İdareci bazı tecrübeleri ve deneyimleri yaşamalıdır. Eğer gençliğinin baharında devlet idaresi ile ilgili bazı şeyleri tecrübe fırsatı bulamadıysa eksikliği olduğu konularla ilgili tarihi kitapları okumalıdır. Zira tarih geçmiş kralların hallerini yansıtan bir ayna mesabesindedir. Geçmişteki idarecilerin bin bir zorlukla elde ettiği tecrübeler kolay yoldan ulaşılabilir (Kınalızāde, 2020, s. 425).

3. İdareci azimli ve kararlı olmalıdır.

İdareciler yaptıkları icraatlar da azimli ve kararlı olmak zorundadırlar. Bir işi tamamen bitirmedikçe bırakmamalıdır. Azimlilik ve kararlılık gayeli insanlar için mutlaka lazımdır. Ancak idareciler için elzemdir. Zira idareciler önemsiz işlerle uğraşmazlar. Uğraştıkları işler önemlidir. Durum böyle olunca başlanılan işlerin de azim ve kararlılıkla neticelendirilmesi gerekmektedir. Zaten idareci önemsiz bir iş için hareket etmez ve karar vermez. İdareci faydasız işlerde inatçı da olmamalıdır. Azim ve sebat yerinde zayıflık ve gevşeklik göstermek hoş olmadığı gibi, tedbir ve ihtiyat mahallinde inat ve dik başlılık da hoş değildir (Kınalızāde, 2020, ss. 425-428).

Azim ve kararlılığın en güzel örneğini Hz. Muhammed’in (sav) hayatında görmekteyiz. Uhud savaşından önce Hz. Muhammed (sav) Mekkeli müşriklerin Medine’ye saldıracağı haberini alınca derhal harp meclisini topladı. *İş hakkında onlara danış. Kararını verdiğin zaman da artık Allah’a dayanıp güven. Çünkü Allah, kendisine dayanıp güvenenleri sever* (Âl-i İmrân 3/159) ayeti mucibince ashâbiyla istişare etti. Hz. Muhammed (sav) Medine’de kalıp müdafaa savaşı yapmak taraftarı olduğu halde ashâbiyla; “Medine’de kalıp savunma savaşı mı yapalım, yoksa şehir dışına çıkıp taarruz savaşı mı yapalım” diye istişare etti. Özellikle Bedir gazvesine katılmayan gençler, Hz. Hamza, Sâ’d b. Ubâde ve Numân b. Malik gibi sahâbiler şehir dışında düşmanla göğüs göğüse çarpışma istekleri ağır basınca Hz. Muhammed (sav) zırhını giymek için hücrelerine girdi. Bu arada Medine’de kalıp savunma savaşı yapmak taraftarı olan sahâbilerin de aralarında olduğu grup ile şehir dışında savaşmayı savunanlar arasında geçen istişarede; Allah’ın Resûlü’nün Medine’den çıkmak istemediği halde siz ısrar ettiniz, oysa Allah Resûlü daha iyi bilir diyerek serzenişte bulundular. Netice de yaptıklarının doğru olmadığını anladılar. Hz. Muhammed’e (sav) pişman olduklarını belirterek savaşın nerede yapılacağına kendisinin karar vermesini söylediler. Bunun üzerine Muhammed (sav); *Bir peygamber zırhını giydikten sonra Allah onunla düşmanları arasında hüküm verinceye kadar zırhını çıkarmaz. Eğer sabreder ve görevinizi yaparsanız Allah zaferi size ihsan edecektir*, diyerek azimli ve kararlı olduğunu göstermiştir (Vâkîdî, 1989, ss. 213-214).

4. İdareciler musibetlere sabır ve tahammül göstermelidirler

Sabır ve tahammül her ne kadar bütün insanlar için gerekli olan bir haslet ise de idareciler, krallar ve padişahlar için daha çok gereklidir. Zira devlet idarecileri aceleci, çabuk, hızlı ve tahammülsüz olursa din işlerinde ve devlet işlerinde zillate sebep olur. Din ve devlet işlerinin düzeltilmesine zarar verir. Sabır; faydalanılması kolay bir ilaç ve sonuçlarına güvenilen bir yoldur. Sıkıntıların ve felaketlerin ortaya çıktığı bir zamanda kararlı bir şekilde sabır ve sebatı şiar edinmelidir (Kınalızāde, 2020, s. 429).

Ayet-i kerimelerde ve hadis-i şeriflerde sabrın ne derece önemli olduğu dikkat çekmektedir. Bazı ayet-i kerimelerde ve hadis-i şeriflerde şöyle buyrulmuştur; *Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla;*

mallardan, canlardan ve ürünlerden eksiltmekle sınıyacağız. Sabredenleri müjdele (Bakara 2/155). *Ey iman edenler, sabır ve namaz ile Allah'tan yardım isteyin. Muhakkak ki Allah sabredenlerle beraberdir* (Bakara 2/153). *Kim sabreder ve affederse işte bu güçlü irade gerektiren davranışlardandır* (Şûrâ, 42/43). *Ey Peygamber sabret, çünkü iyi son günden sakınanlarındır* (Hûd, 11/49). Hz. Muhammed (sav); *Güçlü kimse insanları güreşte yenen değil, bilakis öfke anında kendisine hâkim olandır* (Müslim, ty, Bir, 107). *Sabır, ancak musibetin ilk başa geldiği anda olmalıdır* (Müslim, ty, Cenaiz, 15). *Kim sabrederse Allah ona dayanma gücü verir. Bir kimseye sabırdan daha hayırlı ve daha geniş bir ikram verilmemiştir* (Müslim, ty, Zekât, 124). Görüldüğü gibi ayetlerde de, hadislerde de sabır övülmüştür. Her insanın sabırlı olması gerekir, idarecilerin daha sabırlı olması gerekir.

5. İdareci zengin olmalıdır.

Devleti idare eden yönetici, halkın malına göz dikmemeli ve halkın malını koruyup gözetmelidir. İdarecinin zengin bir kimse olmasının asıl amacı; hazinenin tükenmesi veya azalması sebebiyle halkın malına tamah etmemesi için devlet hazinesinin mallarını ve kendi özel mallarını israf etmekten ve saçıp savurmaktan sakındırmaktır. İdareciler müsrif de olmamalı, cimri de olmamalı, orta bir yol tutmalıdırlar (Kınalızâde, 2020, s. 429). Konuyla ilgili Allah Teâlâ şöyle buyurmaktadır; *Onlar (Rahmanın has kulları), harcadıklarında ne israf ederler ne de eli sıkı davranırlar; bu ikisi arasında orta bir yol tutarlar* (Furkan, 25/67). Devlet idarecisi orta yolu tutmak suretiyle halkını en güzel şekilde idare edecektir.

6: İdareci uygun asker ve itaatkâr bir tebaaya sahip olmalıdır.

Adil bir devlet idarecisinin itaatkâr asker ve tebaaya sahip olması gerekir. Zira komutanlar, askerler, valiler ve ileri gelenler devlet idarecisine tam olarak itaat etmezse, şımarıklık, muhalefet, asilik ve yumuşaklık gösterirse; bu durum devlet sisteminin çökmesine ve saltanat düzeninin bozulmasına sebep olur. Askerlik görevini icra eden komutanların devlet yöneticisine karşı çıkması sebebiyle heybetin sarsıldığı, memleket düzeninin bozulduğu, bu zararın neticede muhalefet edenleri de etkilediği, onların da çaresiz kalıp sahip oldukları evlerinden, barklarından oldukları da görülmüştür (Kınalızâde, 2020, s. 430).

Azimli ve ihtiyatlı devlet idarecisi ülkenin huzur ve refah içinde yaşamlarını sürdürmeleri için gayret göstermelidir. Valiler ve ordu komutanlarından şımarıklık ve serkeşlik yapan olursa bu hareketlere göz yummayıp onlara gerekli cezayı vermelidir (Kınalızâde, 2020, s. 431). Zira zalimlerin cezalandırılmaması mazlumlara ihanettir.

7. İdareci seçkin bir soya sahip olmalıdır.

Devlet idarecisinin yüksek bir nesebe sahip olması gerekir. İdarecinin geçmişi belli, saygın bir eski soydan gelmesi siyaset düzeni için faydalı ve uygun ortam sağlayacaktır. Zira insan ruhları emsal ve akranlarına itaat etmekten, onların emir ve yasaklarına uymaktan kaçınırlar. Bu da devlette kargaşa ve gürültüye sebep olabilir. Ancak seçkin bir soya sahip olan idareci halk arasında itibar sahibi olur. Böyle bir idareciye halk saygı duyar. Böylece fitne ve inat ortadan kalkar, dünya huzurla dolar ve insanlar rahat ederler (Kınalızâde, 2020, ss. 431-432).

Osmanlı'nın en görkemli devirlerinde yaşayan Kınalızâde kaleme aldığı "Ahlâk-ı Alâî" isimli eserini 1564 yılında telif etmiştir. Bu zaman diliminde Osmanlı Devleti'nin idaresinde de padişah Kanuni Sultan

Süleyman (ö. 974/1566) bulunmaktadır. Kınalızâde görevde bulunan padişah Kanuni'ye dikkat çekerek övücü ifadelerle soyunun üstün soydan geldiğini şu şekilde ifade etmiştir (Kınalızâde, 2020, s. 432) ;

“Allah'a hamd olsun ki bu kutlu dönemde söz konusu olan hasletlerin tamamı sağlanmış ve şüphesiz dünya tam bir refaha kavuşmuştur. Saadetli padişahımız şerefli nesep ve üstün soydandır. Atadan ataya ululuk bayrakları göğün zirvesinde dalgalanmaktadır. Kölelik zilleti ta Hz. Âdem'e (as) kadar büyük babaları ve amcalarından fersah fersah uzaktır.”

Görüldüğü gibi Kınalızâde, güçlü bir devlet yönetiminde soyun önemine vurgu yapmaktadır. Kuşkusuz devlet yönetiminde bulunan bir kimsenin asaletli bir soya sahip olması kendisine saygınlık kazandıracak ve devlet idaresinde işini kolaylaştıracaktır.

Kınalızâde, geçmişte hüküm sürmüş birçok devleti incelediğini vurgulayarak; Osmanlı Devletinin büyüklüğünü belirtmiştir. Ona göre asker ve beylerin itaati, başkanlarının edep ve teslimiyeti en üst düzeydedir. Geçmişte hüküm sürmüş muteber devletleri Osmanlı Devleti ile kıyaslandığında; askerlerde görülen itaat, beyler ve vezirlerdeki edep ve sevgiye dayalı korku başka devletlerde görülmemiştir. Beyler, vezirler, askerler, komutanlar, yüksek ve düşük rütbeli herkes kulluk kemerini beline bağlayıp emir ve yasaklara uymakla iftihar etmiş ve bu uğurda yaşamışlardır (Kınalızâde, 2020, s. 433).

Sonuç

Doğuştan medeni olan insan hemcinsleriyle bir arada yaşamak zorunda olan bir varlıktır. Bir arada yaşayan insanların huzur ve güven içinde bir hayat sürmeleri için tarih boyunca başlarında bir idareci bulunmuştur. Bu idarecinin de sıradan bir insan olmaması, devleti güzel bir şekilde sevk ve idare edecek kabiliyetlere sahip olması gerekir. Halkın huzuru ve refahı için idarecilerin bazı ahlaki erdemlere ve faziletlere sahip olması gerekir. Zira kendisi ahlaklı ve dürüst olmayan bir idareci halkına da dürüst davranmaz.

Birçok âlim, idarecilerde bulunması gereken hasletlerle ilgili başta siyasetnameler olmak üzere edebi eserler yazmışlardır. İslam âlimi ve filozofu Fârâbî, erdemli toplum yöneticisinin; yaratılış ve tabiatı bakımından yöneticiliğe kabiliyeti olmasını, yöneticiliğe dair tutum ve davranışları çaba göstererek kazanmış olmasını, anlama ve idrak etme kabiliyetinin yüksek olmasını, uyanık ve zeki olmasını, düzgün ve etkili konuşma kabiliyetine sahip olmasını, bilgi edinmeyi ve öğrenmeyi sevmesini, doğru olmasını, özgür bir iradeye sahip olmasını, hak ve adalet üzere hükmetmesini, yüksek ruhlu olmasını, yapılacak işlerde azimli ve kararlı olmasını dile getirmiştir.

Osmanlıda devletinde önemli görevlerde bulunmuş olan Kınalızâde, idareci konumunda olan kişinin iyi bir eğitim ve öğretim görmüş olmasını, kötülüğü giderip iyiliği tesis etme hususunda Allah'ın emir ve yasakları doğrultusunda bir yönetim sergilemesini vurgulamıştır.

Kınalızâde, siyaseti erdemli ve erdemsiz diye ikiye ayırmıştır. Erdemli siyaset sahibinin amacını; Allah'ın ahlâkına sahip olma ve tebaasını mutluluğa ulaştırmak olarak zikretmiştir. Erdemsiz siyaset sahibinin amacını da üstünlük ve otorite yoluyla nefsi emmârenin isteklerine erişmek olup kazancının mutsuzluk olduğunu belirtmiştir. Erdemli idarecinin adalete sarıldığını, erdemsiz idarecinin ise zulme sarıldığını belirtmiştir. Kınalızâde, idarecinin hal, hareket, tutum ve davranışının halkın yaşantısını etki ettiğini belirtmiştir. Devlet idaresinde sevginin önemine dikkat çekmiş ve nelerin sevilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Kınalızâde devlet idaresinde bulunacak kişinin; yüksek gayeli, isabetli düşünceye sahip, azimli ve kararlı, musibetlere sabırlı, halkın malına göz dikmeyecek kadar zengin, itaatkâr bir tebaa ve seçkin bir soya sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Kaynakça

- Boz, E. (2021). *Yunus Emre Dîvan*. Yunus Emre Enstitüsü.
- Buhârî, E. A. M. b. İ. b. İ. (2001). *Sahihu'l-Buhârî*. Dâru Tavki'n-Necât.
- Çağrııcı, M. (2009). Sila-i Rahîm. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 37). TDV Yayınları.
- Farabî, E. N. el. (2018). *El-Medinetü'l-fâzıla* (A. Arslan, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hasan Hüseyin, A. (2009). Siyâsetnâme. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 37). TDV Yayınları.
- Haşimi, M. A. (2007). *Kur'an ve Sünnet'e Göre Müslüman Şahsiyeti* (R. Tosun, Çev.). Risale.
- Haşimi, M. A. (2014). *Kur'an ve Sünnet'e Göre Müslüman Toplum* (M. B. Eryarsoy, Çev.). Risale.
- Heysemi, N. el-. (1994). *Mecma'uz zevaid ve-menbau'l-fevaid* (C. 5). Mektebetü'l-Kudsî.
- İbn Hacer Askalânî, E.-F. Ş. A. b. A. b. M. (1379). *Fethu'l-bârî* (C. 7). Daru'l-Marife.
- İbn Haldûn. (2007). *Mukaddime I* (S. Uludağ, Çev.). Dergâh Yayınları.
- Kınalızâde, A. Ç. (2020). *Ahlâk-ı Alâî*. Sadeleştiren Murat Demirkol, Fecr Yayınevi.
- Müslim, E.-H. el-Kuşeyrî en-Nisaburi. (ty.). *Sahih-i Müslim*. thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Dâru İhyai't-Türasi'l-Arabiyye.
- Nevevi, İ. (2017). *Riyazü's-Salihin* (R. Küçük & M. Y. Kandemir, Çev.; C. 2). Erkam Yayınları.
- Taberânî, E.-K. M.-D. S. b. A. b. E. (1990). *El-Mü'cemu'l- evsat*. Daru'l-Haremeyn.
- Tirmizi, E. İ. M. b. İ. b. S. es-Sülemi. (1998). *Sünenü't-Tirmizî*. Dâru'l-Mağribi'l-İslâmî.
- Vâkidî, E. A. M. b. Ö. b. V. el-Eslemi. (1989). *El-Megâzî* (C. 1). Daru'l-e'lamî.
- Yılmaz, C. (2009). Siyâsetnâme (Osmanlı Dönemi). İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 37). TDV Yayınları.

توظيف الآيات القرآنية في الرسائل النبوية (دراسة دلالية)**Halid HALLAF*****APA:** Hallaf, H. (2023). توظيف الآيات القرآنية في الرسائل النبوية (دراسة دلالية). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1076-1085. DOI: 10.29000/rumelide.1379313.**ملخص**

سعى الباحث في هذا البحث إلى دراسة توظيف الآيات القرآنية في الرسائل النبوية، المقصود بالرسائل النبوية هنا الرسائل التي وجهها النبي محمد صلى الله عليه وسلم إلى ملوك الدول وأمرائها ليدعوهم إلى الإسلام، فيعد أن استقر حكم النبي صلى الله عليه وسلم في المدينة المنورة بدأ تأسيس دولة الإسلام بالتزامن مع نشر الدعوة الإسلامية خارج الجزيرة العربية، فأرسل النبي صلى الله عليه وسلم مجموعة من الصحابة رسلا إلى ملوك وأمراء الدول الأخرى، فأرسل إلى ملوك وأمراء الفرس والروم ومصر واليمن والحجاز وغيرهم، وقد اعتمد أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم في هذه الرسائل على توظيف آيات ومعاني القرآن الكريم لتبليغ الملوك والأمراء برسالة الإسلام، وقد عني البحث بتوضيح أهمية توظيف النص القرآني في تلك الرسائل، ودور هذا التوظيف وأثره في السياق الدلالي للرسائل، وكذلك بيان إحياءاته النفسية والمعنوية ووقعه أو أثره في نفوس المخاطبين بتلك الرسائل. كما اهتم البحث ببيان بلاغة النبي صلى الله عليه وسلم في توظيف النص القرآني واقتباس الآيات التي تناسب كل مخاطب من المخاطبين، فاختلف خطاب كل ملك أو أمير وفقا لعقيدته، وقد اعتمد البحث على مبحثين رئيسيين: الأول: توظيف نص الآيات القرآنية لفظا ومعنى، وقد تناول الآيات التي اقتبسها النبي من القرآن الكريم بلفظها تاما، ومن ثم قصد بها معانيها المباشرة وغير المباشرة، والمبحث الآخر: اقتباس الآيات القرآنية بشكل جزئي لتوظيف معانيها دون نقل نصها كاملا، ووضح الباحث بلاغة الخطاب النبوي في هذه الرسائل، وكذلك روعة الاقتباس ومناسبته لمقتضى الحال والمقام، وخلص الباحث إلى جملة من النتائج المهمة، منها: اختلاف أسلوب النبي ﷺ في خطابه من ملك إلى آخر، حيث استخدم ﷺ مع كل شخص ما يناسبه، فجاءت الرسائل في عمومها مطابقة لمقتضى حال المخاطبين، وكذلك تنوع توظيف الآيات في الرسائل وفق الهدف من الرسالة، فتضمن الترغيب تارة والترهيب أخرى، وحمل التحذير أحيانا والتبشير أحيانا أخرى، فكان للتوظيف أثره البالغ في نفوس الملوك والأمراء فانعكس ذلك على ردة فعلهم بعد الرسالة.

الكلمات المفتاحية: توظيف النص، المعنى، الرسالة، الدلالة**63. Kur'an Ayetlerinin Hz. Peygamberin Mektuplarında Kullanımı -Delalet Temelinde İnceleme -****Öz**

Bu çalışmamızda, İslam'a davetin Arap Yarımadası dışında yayılmasıyla birlikte İslam'a davet edilen ülkelerin kral ve prenslerine yönelik bir mesaj olan peygamberlik mesajlarında Kur'an ayetlerinin kullanımını incelemeye çalıştık. Peygamber (s.a.v.), ashabından bir grubu diğer milletlerin kral ve prenslerine özellikle İran, Roma, Mısır'a, Yemen'e, Hicaz'a elçi olarak gönderdi. Bu mesajların Kur'an metnine aktarılmasındaki vurgu, kullanımın önemi, bu kullanımın rolü ve mesajın anlamsal bağlamı üzerindeki etkisi üzerinde durularak aynı zamanda psikolojik ve ahlaki etkisini, mesajı alan kişilerin zihinleri üzerindeki tesirini de açıklamaya çalışacağız. Araştırma, bu mesajlarda Kur'an metninin kullanılmasının önemini açıklığa kavuşturmayı amaçlamış ve o mesajların semantik bağlamında rolü ve etkisini ele almıştır. Ayrıca Kur'an metninin psikolojik ve ahlaki vahiylerini ve bu mesajlarla muhatap olanların kalpleri üzerindeki etkisini veya izini açıklamaya çalışmıştır. Yapılan araştırmalar, Peygamber Efendimiz (s.a.v.)'in Kur'an metinlerini kullanmadaki maharetini de göstermektedir. Zira her kralın ya da prensin konuşması, davranış biçimi, inançlarına göre değiştiğinden bizde araştırmamızı şu iki konu üzerinde temellendirdik. Bunların ilki, Kur'an ayetlerinin metinlerini söz

* Dr. Öğr. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi (Samsun, Türkiye), khaled.khalifa@omu.edu.tr, ORCID ID: 0009-0004-8978-5242 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379313]

ve anlam olarak kullanıp, Hz. Peygamber'in Kur'an-ı Kerim'den aktardığı ayetleri tam metniyle ele almak, diğeri ise Hz. Peygamber'in doğrudan ya da dolaylı olarak vermek istediği anlamı kavramaktır.

Anahtar kelimeler: Metin, Anlam, Mektup, Gösterge

The Semantic Method of Quranic Verses in the Letters of the Prophet

Abstract

In this study, I tried to examine the use of Quranic verses in prophetic messages, which are messages to kings and princes of countries invited to Islam, along with the spread of invitations to Islam outside Arabia peninsula. The Prophet sent a band of companions as messengers to the kings and princes of other nations, especially Iran, Rome, Egypt, Yemen and the Hijaz. While emphasizing the transfer of these messages into the Koranic text, the importance of their use, the role of this use, and their impact on the semantic context of the messages, I also attempt to explain their psychological and moral implications. The mind of the person who receives the message. In international relations, the resolution of problems through diplomacy and negotiations based on the rule of law is certainly a phenomenon essential for global security. To ensure a just and lasting peace in the world, international actors must be honest without ulterior motives. Therefore, the use of Quranic documents had a great impact on the souls of the kings and princes involved. Studies also show the prophet's (pbuh's) skill in using Quranic texts. We also focused on the message of this revelation. Since the behavior and beliefs of kings and princes change according to their beliefs, my research focuses on the following two points. The first is the use of Quranic verse texts as words and meanings. It deals with the full text of the verses that the Prophet passed on from the Qur'an, and the other is Hz.

Keywords: Text, Meaning, Letter, Indication

مشكلة البحث

تظهر مشكلة البحث فيما تطلبه من جهد لتحديد آلية توظيف الآيات القرآنية في الرسائل النبوية، وعلاقتها بالسياقات والظروف المختلفة للرسائل، والربط بين تفسير الآيات في كتب التفسير، وشرح الرسائل وما يحيط بها من ظروف في كتب السنة، إضافة إلى صعوبة الوقوف على الدلالة الإيحائية والآثار النفسية لتلك الرسائل في نفوس المخاطبين.

مقدمة

إن في القرآن الكريم ما فيه من روعة البيان، وعظمة النظم، وجلال المكانة؛ فهو أحسن الكلام، الذي يعلو ولا يعلى عليه، ومن ثم كان ولا يزال النبع الأصفى الذي نهل منه بلغاء العرب وفصحاءهم منذ نزوله، فلم يعرفوا خطاباً أعمق منه، ولا حديثاً أجمل من حديثه، ولا نظماً أبدع من نظمه، فاستمدوا منه الحجة الواضحة، والبرهان القاطع، ولم لا؟ وهو الذي ﴿لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ (فصلت، 42/41).

وكان القرآن الكريم رافدا مهما من روافد الخطاب النبوي؛ فقد اتخذته نبينا ﷺ دليلاً على الحق، يقيم به الحجة على أهل الشرك، مرشداً يهدي به أهل الضلال، فكانت ألفاظ القرآن وآية حاضرة في خطابه معهم، شاهداً على الحق الذي يدعوهم إليه، لا سيما في رسائله ﷺ إلى ملوك الدول الأخرى وأمرائها.

إن رسائل النبي صلى الله عليه وسلم إلى ملوك الدول وأمرائها كانت ولا زالت موضع دراسات عديدة؛ لما فيها من فوائد علمية جمة، وفي هذا الصدد تجد الإشارة إلى الدراسات السابقة التي تناولت الرسائل من جوانب عدة، لعل أبرزها: دراسة بلاغية لـ "طلعت بسبوني" بعنوان: من بلاغة النبي في رسائله إلى الملوك والأمراء، وهي دراسة للرسائل من الوجه البلاغي، فتناول الكاتب بلاغة الأسلوب،

والصورة البيانية، وهناك رسالة ماجستير باللغة التركية للطالب: Mehmet Akif YALÇINKAYA ، ونوقشت 2006 بإزمير، وعنوانها: "تقويم الرسائل النبوية في اللغة العربية وآدابها" وركزت هذه الدراسة على ترجمة الرسائل إلى اللغة التركية وتناول الخلفية التاريخية والسياسية لها.

وتختلف دراستي عن هذه الدراسات؛ فدراستي تتناول توظيف الآيات القرآنية في الرسائل، ودلالة هذه التوظيف، فقد عمد ﷺ إلى توظيف أي القرآن في هذه الرسائل، فكان لهذا التوظيف دلالات لغوية عظيمة، وإيحاءات معنوية ونفسية كبيرة، وهذا ما سنحاول توضيحه في هذه الدراسة من خلال تناول الشواهد والآيات القرآنية في الرسائل النبوية، وإلقاء الضوء على بلاغة توظيف هذه الآيات التي ساهمت في خروج الخطاب النبوي في تلك الرسائل بتلك القوة وهذا البيان.

وينبغي لنا في هذا الصدد أن نشير إلى اختلاف آلية استدعاء الآيات القرآنية في رسائل النبي ﷺ من رسالة إلى آخر، فكان الاستدعاء أو التوظيف كاملاً في بعض الرسائل من خلال اقتباس نص الآية بلفظها ومعناها، بينما كان استدعاء معنى الآية وتوظيف مدلولها دون لفظها شائعاً في الرسائل الأخرى، وهذا ما جعلنا نميل إلى تقسيم الدراسة وفقاً لطبيعة هذا التوظيف أو آلية الاقتباس، فتكونت الدراسة من:

مقدمة: تناولنا فيها نبذة عن أهمية القرآن الكريم في الخطاب النبوي، ودور توظيف الآيات القرآنية في دلالة الرسائل النبوية، ووضحنا كذلك فيها أقسام الدراسة.

تمهيد: وضحنا فيه مفهوم التوظيف لغة واصطلاحاً وكذلك الرسالة، وسلطنا الضوء على أهم الرسائل النبوية التي اعتمد فيها ﷺ على توظيف الآيات القرآنية.

أولاً: توظيف النص: درسنا فيه الآيات التي وظفها النبي في رسالته توظيفا نصياً، فاقتبسها بلفظها ومعناها من القرآن الكريم.

ثانياً: توظيف المعنى: درسنا فيه الآيات التي وظف النبي معناها دون لفظها في رسائله، فاستدعى من الآيات القرآنية معناها دون لفظها.

الخاتمة: رصدنا فيها جملة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة إليها.

قائمة المصادر المراجع: وأثبتنا فيها جميع مصادر البحث ومراجعته التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة.

تمهيد

ينبغي لنا قبل أن نتناول دلالة توظيف الآيات القرآنية في الرسائل النبوية أن نقف عند مصطلح التوظيف؛ لنوضح دلالاته اللغوية والاصطلاحية، فالتوظيف في اللغة من الفعل "وظف"، وظفت الشيء على نفسه ووظفه توظيفا أي ألزمها إياه، وقد وظفت له توظيفا على الصبي كل يوم حفظ آيات من كتاب الله عز وجل (منظور، 1414، صفحة 358/9)، في "المعجم الوسيط" الفعل "وظفه" يعني عين له في كل يوم وظيفة وعليه العمل والخراج ونحو ذلك قدره، يُقال وظف له الرزق ولدابته العلف ووظف على الصبي كل يوم حفظ آيات من القرآن عين له آيات لتحفظها، ووظفه يعني واقفه ولازمه (أنيس، 2004، صفحة 1042).

فالتوظيف لغة يعني الالتزام والحفظ والمتابعة والملازمة، وفي الاصطلاح يعد أسلوب أو طريقة من طرق إجادة الحفظ والملازمة، وهو مما يعتمد عليه الأديب أو الخطيب في بناء نصه، فيوظف المبدع في نصه ما يبني عليه فكرته أو ما يؤدي رسالته، ويقوي حجته. (المخلف، 2010، صفحة 212)

وهناك مصطلح آخر لا يقل أهمية عن مصطلح التوظيف وهو مصطلح "الرسالة" وهي في اللغة تعني التوجيه، والاسم الرسالة والرسالة والرسول، وكذلك تعني الكتاب، وقد تطلق بمعنى الرسول، وسُمي الرسول رسولا؛ لأنه ذو رسالة، يقال: راسله مراسلة فهو مراسل ورسيل، وأرسله في رسالة فهو مُرسل ورسول، وجمع رسالة: رسائل، والرسول: اسم للمُرسل وللرسالة. (منظور، 1414، صفحة 283/9) ويؤكد الفيروزآبادي المعنى نفسه فيقول: «والإرسال التسليط والإطلاق والإهمال والتوجيه والاسم الرسالة بالكسر والفتح» (الفيروزآبادي، 2003، صفحة 905)

أما معناها الاصطلاحي فهي الكلام الذي أرسل إلى الغير وخصت في اصطلاح العلماء بالكلام المشتمل على قواعد علمية والفرق بينها وبين الكتاب على ما هو المشهور إنما بحسب الكمال والنقصان فالكتاب هو الكامل في الفن والرسالة غير الكامل فيه. (التهانوي، 1996، صفحة 859/1)

وهي المعاني التي تنتقل إلى العقل المدرك من خلال رموز لغوية، أو وسائل توصيلية أخرى. (وهبة و المهندس، 1984، صفحة 177) كما يمكن القول بأنها المكتوب الذي يتعلق في مضمونه بأكثر من طرف، وتستعمل بمعنى الكتاب، ولكنها تختلف عنه في أن الكتاب لا يكون إلا مكتوباً، أما الرسالة فتكون مكتوبة كما تكون شفاهة. (قميحة، 1986، الصفحات 10-11)

والمقصود بالرسائل في هذا البحث تلك الرسائل النبوية التي أرسلها النبي إلى الملوك، فقد كتب ﷺ إلى ملوك وأمراء الدول حول الجزيرة العربية مجموعة من الرسائل والأمراء يدعوهم فيها إلى الإسلام، وأرسل إليهم هذه الرسائل مع مجموعة من الصحابة.

وقد اعتمد النبي ﷺ في هذه الرسائل على استدعاء النصوص القرآنية، وتوظيف أي القرآن لمخاطبة أولئك الملوك والأمراء، فكان للآيات القرآنية حضور بارز في تلك الرسائل، وقد برز ذلك التوظيف في ثلاث صور: الأولى توظيف لنص الآيات بلفظها ومعناها، والأخرى توظيف للمعنى دون استدعاء نص الآيات أو ألفاظها، وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في الصفحات التالية من هذه الدراسة.

أولاً: توظيف النص

لقد وهب الله تعالى نبيه فصاحة في القول، وبلاغة في الخطاب لم يحظ بها غيره من بلغاء العرب، فأوتي ﷺ جوامع الكلم، وتميز خطابه بالدقة والانسجام والتوافق والتسلسل، فكل كلامه بريء من التناثر والتناقض والاختلاف، وكل جزئية من معانيه متممة لما قبلها، ممهدة لما بعدها. (الصباغ، 2003، صفحة 68)

كما كان للقرآن الكريم أقوى الأثر في بيان النبي ﷺ، فوافق أسلوبه القرآن الكريم وتأثر به، ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل جعله النبي نبعا يستقي منه كل ما ينتهي من أمر الدارين، ووصفه ﷺ للقرآن يؤكد ما ذهبنا إليه؛ فقد روي عن علي بن أبي طالب رضي الله عنه أن النبي قال عن القرآن الكريم: «كتاب الله، فيه نبأ ما كان قبلكم، وخبر ما بعدكم وحكم ما بينكم وهو الفصل ليس بالهزل، من تركه من جبار قصمه الله، ومن ابتغى الهدى في غيره أضله الله، وهو حبل الله المتين وهو الذكر الحكيم، وهو الصراط المستقيم، هو الذي لا تزيغ به الأهواء، ولا تلتبس به الألسنة ولا يشبع منه العلماء ولا يخلق على كثرة الرد ولا تنقضي عجائبه، هو الذي لم تنته الجن إذ سمعته حتى قالوا: ﴿إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا، يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ﴾ (الجن، 1/2/72). من قال به صدق ومن عمل به أجر ومن حكم به عدل ومن دعا إليه هدي إلى صراط مستقيم» (الترمذي، 1975، صفحة 172).

لقد اعتمد خطاب النبي ﷺ على استدعاء آيات القرآن الكريم للتعبير عن مراده ونقل معانيه للمتلقي أو المخاطب، وقد كان توظيف النص بلفظه ومعناه غالبا على رسالته ﷺ إلى الملوك والأمراء؛ فاستدعى ﷺ بعض الآيات بكامل نصها، ومن نماذج ذلك ما جاء في رسالته ﷺ إلى قيصر ملك الروم، التي قال فيها: «بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، مِنْ مُحَمَّدٍ عَبْدِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ، إِلَى هِرَقْلَ عَظِيمِ الرُّومِ، سَلَامٌ عَلَى مَنْ اتَّبَعَ الْهُدَى، أَمَا بَعْدُ، فَإِنِّي أَدْعُوكَ بِدِعَايَةِ الْإِسْلَامِ، أَسْلِمْتَ تَسْلَمَ، يُؤْتِكَ اللَّهُ أَجْرَكَ مَرَّتَيْنِ، فَإِن تَوَلَّيْتَ فَإِنَّ عَلَيْكَ إِثْمَ الْأَرِيسِيِّينَ» ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا آدِبًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِن تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ (آل عمران، 64/3)، (العسقلاني، 2013، الصفحات 68-69) وبعث ﷺ بالرسالة نفسها إلى كسرى ملك فارس، مع تغيير محدود في في عبارة واحدة: «فَإِن أَبَيْتَ فَإِنَّ عَلَيْكَ إِثْمَ الْمَجُوسِ» (الدمشقي، 1987، صفحة 66)

ونلاحظ في الرسالتين اعتماد النبي على توظيف الآيات القرآنية للدعوة إلى الله بالتالي هي أحسن، فاستهل ﷺ الرسالة بالبسملة والسلام كعادته في مخاطبة جميع الملوك والأمراء، ولأن المخاطب في جميع هذه الرسائل على غير دين الإسلام كانت صيغة السلام هي: «سَلَامٌ عَلَى مَنْ اتَّبَعَ الْهُدَى» وهذا اقتباس من آية قرآنية يأمر الله تعالى فيها موسى وهارون بأن يأتيا فرعون فيدعوه إلى السلام والإيمان برفق: ﴿فَاتِيَاهُ فَقُولَا إِنَّا رَسُولَا رَبِّكَ فَأَرْسِلْ مَعَنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ وَلَا تَعَذِّبْهُمْ ۖ قَدْ جِئْنَاكَ بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكَ وَالسَّلَامُ عَلَيْنَا مَنِ اتَّبَعَ الْهُدَى﴾ (طه، 47/20). يقول ابن كثير: أي: والسلام عليك إن اتبعت الهدى. (ابن كثير، 1997، صفحة 297) فإن لم تكونوا من المهتدين فلا سلام عليكم، ولا يشملك الله - تعالى- بسلامه أو أمنه، فاحذروا أن تكونوا ممن أعرضوا عن الهدى، ورفضوا السلام.

والتوظيف هنا توظيف جزئي، فقد اقتبس النبي الجزء الأخير من الآية، ووظفه لخدمة المعنى والمبنى؛ وهو مناسب تماما للسياق الذي وردت فيه الآية، فنبي الله موسى وأخوه هارون كانا بصدد دعوة فرعون إلى الإيمان بالله، والإقرار برسالتهم، وعدم تعذيب بني إسرائيل، فهي دعوة للسلام والمحبة والإيمان تقتضي تحية رقيقة لينة، وخطاب النبي ﷺ مع هرقل وكسرى يدور في سياق الدعوة ذاتها، فلم يجد نبينا ﷺ تحية أرق من الكلام اللين الذي أمر الله به في كتابه الكريم.

كما تحمل هذه التحية تعريضا بالمخاطب وأتباعه بأنهم ليسوا على الهدى، وليسوا من أهل ذلك السلام، وبالتالي فإنهم لن ينعموا به ما داموا كذلك. ومن ثم فإن هذا الاقتباس القرآني يحمل نوعا من الترهيب أيضا يجعله من أثرى الاقتباسات دلالة وإيحاء.

ثم كان التوظيف الأبرز والأجمل في معظم الرسائل الموجهة إلى الملوك والأمراء لا سيما أهل الكتاب منهم، وهو توظيف الآية الكريمة التي يأمر الله فيها نبيه أن يدعو أهل الكتاب جميعا إلى التوحيد: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ (آل عمران، 64/3).

والخطاب هنا يعم أهل الكتاب من اليهود والنصارى، ومن جرى مجراهم ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ﴾ والكلمة تطلق على الجملة المفيدة كما قال هنا، ثم وصفها الله عز وجل بقوله: ﴿سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ﴾ أي: عدل ونصف، نستوي نحن وأنتم فيها. ثم فسرها بقوله: ﴿أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا﴾ لا وثنا، ولا صنما، ولا صليبا ولا طاغوتا، ولا نارا، ولا شيئا بل نفرد العبادة لله وحده لا شريك له. ثم قال: ﴿وَلَا يَتَّخِذُ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا﴾ وقال ابن جريج: يعني: يطبع بعضنا بعضا في معصية الله. وقال عكرمة: يعني: يسجد بعضنا لبعض، ﴿فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ أي: فإن تولوا عن هذا النصف وهذه الدعوة فأشهدوهم أنتم على استمراركم على الإسلام الذي شرعه الله لكم. (ابن كثير، 1997، الصفحات 55-56)

لقد منحت الآية السابقة الرسائل النبوية دلالات بالغة الأثر في نفس المتلقي، فهذه الآية تعد - بلا شك - دستورا دينيا محكما، وميثاقا دعويا متينا، لا يسع المتلقي ذو الفطرة السوية إلا قبوله، ولا يجد أهل الكتاب بدا من الاستجابة إليه، لما فيها من أدب الخطاب الذي يأسر القلب، ورقة الأسلوب التي تألفها النفس، واللين في الدعوة القائمة على الحكمة والموعظة الحسنة؛ ولذلك جعلها النبي محور خطابه الدعوي إلى الملوك والأمراء من أهل الكتاب، فنجد الآية نفسها في رسالته ﷺ إلى الْمُؤَقِّيسِ مَلِكِ الْقَبِيطِ أيضا.

كما أدى توظيف الآية هنا وظيفة دلالية كبيرة؛ تعتمد على ترسيخ الفكرة وتأكيدا في نفس المتلقي، من خلال استخدام الدليل الرباني والحجة الإلهية القاطعة التي تتفق مع الفطرة البشرية والكتب السماوية، فأدى التوظيف دورا بالغ التأثير في دلالة الرسالة من ناحية، في الحالة النفسية للمتلقي من ناحية أخرى.

ومن التوظيف النصي أيضا في رسالته ﷺ إلى كِسْرَى مَلِكِ الْفُرْسِ ما ورد في ختام الرسالة: «فَإِنِّي أَنَا رَسُولُ اللَّهِ إِلَى النَّاسِ كَافَّةً، لِيُنذِرَ مَنْ كَانَ حَيًّا وَيَحِقِّ الْقَوْلَ عَلَى الْكَافِرِينَ، أَسْلَمَ تَسْلَمَ، فَإِنْ أَبَيْتَ فَإِنَّ عَلَيَّ إِثْمَ الْمُجُوسِ» (الدمشقي، 1987، صفحة 66) فوظف النبي ﷺ قوله تعالى: ﴿لِيُنذِرَ مَنْ كَانَ حَيًّا وَيَحِقِّ الْقَوْلَ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ (يس، 70/36). توظيفا نصيا كاملا، حيث استدعى الآية بلفظها ومعناها لأداء المعنى المراد. وقوله ﴿لِيُنذِرَ مَنْ كَانَ حَيًّا﴾ يقول: إن محمد إلا نذر لكم لينذر منكم أيها الناس من كان حي القلب، يعقل ما يقال له، ويفهم ما يُبين له، غير ميت الفؤاد بليد. وقال الضحاك: من كان عاقلا. وعن قتادة: حي القلب، حي البصر. وقوله ﴿وَيَحِقِّ الْقَوْلَ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ يقول: ويحق العذاب على أهل الكفر بالله، المؤمنين عن اتباعه، المعرضين عما أتاهم به من عند الله. (الطبري، 1994، صفحة 287/6)

وكان النبي ﷺ يميل في جميع رسائله إلى المزاجية بين الترغيب والترهيب، والإعراء والتحذير؛ وفقا لشخص المتلقي أو طبيعة المرسل إليه، فيغير أسلوب الخطاب بما يناسب الملك أو الأمير المرسل إليه، ويختار لكل منهم ما يناسبه من آيات القرآن ومعانيه؛ لتكون الرسالة مؤثرة في نفس الملك وقلبه قبل أن تؤثر في عقله، فيكون الخوف أو الرجاء الباعث الأكبر لديه على اتخاذ القرار.

في الرسالة السابقة قد اختار ﷺ التضمين أو الاقتباس المناسب لملك كسرى، فقوله تعالى ﴿لِيُنذِرَ مَنْ كَانَ حَيًّا﴾ يحمل إشارات واضحة إلى أن كل ذي قلب سليم وضمير حي وعقل رشيد يدرك ما يقال له، لا يمكنه سوى قبول هذه الدعوة، والاستجابة لهذا النذير، فكأنه يثير في الملك سلامة قلبه، ورجاحة عقله ليستجيب للدعوة. وفي الوقت نفسه يحذر من الإعراض والبقاء على الضلالة والكفر، بقول الله عز وجل: ﴿وَيَحِقِّ الْقَوْلَ عَلَى الْكَافِرِينَ﴾ فيحذر من سوء العاقبة والعذاب في الآخرة إن كان من المعرضين عما أتاهم النبي ﷺ به من عند ربه.

وفي رسالته ﷺ إلى النَّجَاشِيِّ مَلِكِ الْحَبَشَةِ توظيف آخر جزئي لنص الآية القرآنية؛ حيث أخذ النبي ﷺ من الآية الكريمة ما يتم مراده ويحكم رسالته، فقال: «بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، مِنْ مُحَمَّدٍ رَسُولِ اللَّهِ إِلَى النَّجَاشِيِّ، مَلِكِ الْحَبَشَةِ، سَلِّمْ أَنْتَ، فَإِنِّي أَحْمَدُ إِلَيْكَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهِمُّ...» (الدمشقي، 1987، صفحة 54)

فوظف النبي ﷺ الجزء الأول من الآية القرآنية: ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهِمُّ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ (الحشر، 23/59). في سياق الثناء على الله تعالى، فقوله ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ﴾ أي: هو المالك لجميع الأشياء المتصرف فيها بلا ممانعة ولا مدافعة. ﴿الْقُدُّوسُ﴾ أي الطاهر المبارك الذي تقدسه الملائكة الكرام. ﴿وَالسَّلَامُ﴾

من جميع العيوب والنقص؛ بكماله في ذاته وصفاته وأفعاله. و﴿الْمُؤْمِنُ﴾ في قول ابن عباس: أي أمن خلقه من أن يظلمهم. وقال ابن زيد: صدق عباده المؤمنين في إيمانهم به. و﴿الْمُهَيِّئُ﴾ أي الشاهد على خلقه بأعمالهم، فهو رقيب عليهم. (ابن كثير، 1997، صفحة 80/8)

وهذا التوظيف أيضا له دلالاته في سياق الرسالة؛ فالمخاطب من أهل الشرك الذين يلحقون بالله ما ليس له من صفات وينسبون إليه ما ينسب للبشر من الولادة والأبوة وغير ذلك، فجاء النبي ﷺ بهذا الثناء لله - عز وجل - ليؤكد تنزهه - سبحانه - عن الشرك، وتقديسه - جل وعلا- عما يصفه به أهل الكتاب، وتبرئته - تعالى - مما ينسبونه إليه من صفات لا تليق به، فأكد التوظيف هنا بعض المعاني في ذهن المتلقي من خلال الحجج الدامغة والبراهين الواضحة، وهكذا يكون تأثير الرسالة في المرسل إليه أقوى، وتكون درجة استجابته لما فيها أعلى.

ثانيا: توظيف المعنى

لا يتوقف ارتباط البيان النبوي بالقرآن الكريم عند استدعاء النص القرآني لفظا ومعنى، بل يتجاوز ذلك كله إلى درجات أعلى أشبه بوحى يوحى في النفس، فيحل في فؤادها ولا يبرحها، ويستقر في وجدانها فلا تفرغ منه، وتسيطر على لبها فلا تجد منه خلاصا؛ فما يلبث أن ينعكس ذلك كله على النص النبوي جمالا في النظم، وقوة في التعبير، وروعة في البيان.

لقد عمد النبي في الكثير رسائله إلى استنباط المعاني القرآنية وتوظيفها في سياق رسائله لتؤدي تعبيره دورها بإحكام، وتمتزج أفكاره بما في الوحي من دلالات وبراهين تجعل المعاني المقصودة أوضح، والدلالات اللغوية أثرى، والإيحاءات النفسية والشعورية أقوى.

والمتمثل لرسائل النبي التي نحن بصدد دراسة التوظيف القرآني فيها، نجد أنه ﷺ كرر بعض الاقتباسات المعنوية التي استدعاها من القرآن الكريم في رسائله، من ذلك قوله مخاطبا الملك أو الأمير: «أَسْلِمُ تَسْلَمُ، يُؤْتِكَ اللَّهُ أَجْرَكَ مَرَّتَيْنِ» فالمعنى هما مستمد من قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ يُؤْتُونَ أَجْرَهُمْ مَرَّتَيْنِ بِمَا صَبَرُوا وَيَدْرَءُونَ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ (القصص، 54/28). وموافق له، وإعطائه الأجر مرتين لكونه كان مؤمناً بنبية ثم آمن بمحمد، ويحتمل أن يكون تضعيف الأجر له من جهة إسلامه ومن جهة أن إسلامه يكون سبباً لإدخال أتباع. (العسقلاني، 2013، صفحة 82/1)

وفي هذا الصدد يقول ابن كثير: ﴿أُولَئِكَ يُؤْتُونَ أَجْرَهُمْ مَرَّتَيْنِ﴾ أي أن هؤلاء المتصفون بهذه الصفة الذين آمنوا بالكتاب الأول ثم بالثاني سيؤتهم الله أجرهم مرتين وذلك لإيمانهم بالرسول الأول ثم بالثاني؛ وبما صبروا على اتباع الحق. ويؤكد المعنى حديث أبي أمامة فقد روي عنه أن النبي ﷺ - يوم الفتح قال: «من أسلم من أهل الكتابين فله أجره مرتين، وله ما لنا وعليه ما علينا، ومن أسلم من المشركين، فله أجره، وله ما لنا وعليه ما علينا» (ابن كثير، 1997، صفحة 244/6)

وهكذا أكد النبي ﷺ - المعنى نفسه في الرسالة معتمدا على معنى الآية الكريمة، غير أنه وظفها في سياق الحوار والخطاب لا في سياق التقرير والإخبار الذي ورد في الآية، فاكتملت الرسالة بتوظيف المعنى في هذا السياق دلالة أعمق وتأثيرا أكبر.

ويمكن القول إن ألفاظه ﷺ - في جميع رسائله تعكس تأثير القرآن الكريم في نفسه؛ وكيف لا تكون كذلك؟! وقد نبعت من قلب متصل بجلال خالقه، وأصقلت بلسان نزل عليه القرآن بحقائقه، فهي إن لم تكن من الوحي ولكنها جاءت من سبيله، وإن لم يكن لها منه دليل فقد كانت هي من دليله، مُحكَمَة الفصول، حتى ليس فيها عروة مفصولة، محذوفة الفضول، حتى ليس فيها كلمة مفصولة؛ وكأنما هي في اختصارها وإفادتها نبض قلب يتكلم، وإنما هي في سموها وإجادتها مظهر من خواطره ﷺ. (الرافعي، 2013، صفحة 571/2)

وفي رسالته ﷺ إلى كسرى ملك الفرس التي سبق ذكرها، توظيف آخر لمعنى الآية، ففي قوله: «فَإِنِّي أَنَا رَسُولُ اللَّهِ إِلَى النَّاسِ كَافَّةً» استدعاء لمعنى الآية ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (سبا، 28/34). فما أرسلناك يا محمد إلى هؤلاء المشركين بالله من قومك خاصة، ولكننا أرسلناك كافة للناس أجمعين؛ العرب منهم والعجم، والأحمر والأسود، بشيرا من أطاعك، ونذيرا من كذبك، أي أن الله أرسلك كذلك إلى جميع البشر. (الطبري، 1994، صفحة 223/6)

ولهذا الاستدعاء دلالاته أيضا؛ ففيه تفسير واضح لمخاطبة النبي هؤلاء الملوك والأمراء ودعوتهم إلى الإسلام من خلال هذه الرسائل، على الرغم من أنهم ليسوا من قومه، ففي اقتباس معنى الآية جواب السؤال الذي قد يرد بأذهان هؤلاء: لماذا يخاطبنا محمد ويدعونا إلى دينه، ونحن ملوك أمم أخرى ولنا ديننا وأتباعنا؟! فقوله ﷺ - : «فَإِنِّي أَنَا رَسُولُ اللَّهِ إِلَى النَّاسِ كَافَّةً» يوضح الأمر، ويقرر الحقيقة التي عليهم - بداية - أن يعلموها جيدا، ثم في نهاية الأمر يعملوا بها ويستجيبوا لها.

لقد بلغت رسائل النبي ﷺ درجة عظيمة من البلاغة النبوية التي تعتمد على مطابقة حال المخاطب، فكل نفس طبيعة تقتضي خطابا خاصا، وكان الله - تعالى - أطلع على قلوب هؤلاء الملوك والأمراء، فخاطب كل واحد بما يتناسب مع حاله؛ فكان لأسلوب الخطاب علة التأثير. (أبو حلو، صفحة 943/1ع)

وفي رسالة النبي ﷺ إلى (هُودَ بنِ عَلِيِّ الحَنَفِيِّ) أمير اليمامة، وإلى (المُنْذِرِ بنِ سَاوَى) أمير البَحْرَيْنِ، تضمين لمعاني القرآن أيضا، فيقول ﷺ في ختام الرسالتين: «وَأَعْلَمُ أَنَّ دِينِي سَيُظْهَرُ إِلَى مُنْتَهَى الحُفِّ والحَاوِرِ، فَأَسْلُمُ تَسْلُمًا، وَأَجْعَلُ لَكَ مَا تَحْتَ يَدَيْكَ» (الدمشقي، 1987، صفحة 109)

فالمعنى هنا مستمد من معنى الآية: ﴿هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَى وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ﴾ (الصف، 61/9). فإن الله ليظهر دينه الحق الذي أرسل به رسوله على كل دين سواه، وذلك عند نزول عيسى ابن مريم، وحين تصير الملة واحدة، فلا يكون دين غير الإسلام. (الطبري، 1994، صفحة 288/7)

فسوف ينتشر الدين حتى يصل إلى أقاصي الأرض، وهذا ما قصده نبينا بقوله: «مُنْتَهَى الحُفِّ والحَاوِرِ» وهذه حقيقة يجب أن يعلمها هؤلاء، فسواء أسلموا ودخلوا في الإسلام طواعية، أم رفضوا الدعوة وأعرضوا عن الدين، فإن دين الله سيظهر وكلمته ستعلو، وفي هذا التوظيف لمعنى الآية أيضا رسالة قوية لهؤلاء، تجمع بين التهديد والترغيب، أما التهديد فالدين سيظهر بدونكم، وحينها ستكون عاقبتكم وخيمة وحسابكم عسير، وأما الترغيب فإن عقلمت الأمر، واستجبتم للدعوة فسترحون بظهور هذا الدين، وستكون لكم منزلة في ظل أكبر مما سيكون لكم بدونه.

إن التدقيق في مفردات هذه الرسائل، والبحث فيما وراء معانيها وما تشعه لغتها، يدرك أن البيان النبوي قد جاوز كل حدود الفصاحة والبيان العربي، حتى وصل إلى درجة من كمال المبنى والمعنى لم يبلغها سلف أو خلف؛ وفي هذا الصدد يقول الرافعي: «ومن كمال تلك النفس العظيمة، وغلبة فكره ﷺ على لسانه قل كلامه وخرج قصداً في ألفاظه، محيطاً بمعانيه، تحسب النفس قد اجتمعت في الجملة القصيرة والكلمات المعدودة بكل معانيها؛ فلا ترى من الكلام ألفاظاً ولكن حركات نفسية في ألفاظ، ولهذا كثرت الكلمات التي انفرد بها دون العرب، وكثرت جوامع كلمه، وخُصَّ أسلوبه، فلم يقصر في شيء، ولم يبلغ في شيء، واتَّسَقَ له من هذا الأمر على كمال الفصاحة والبلاغة ما لو أرادهُ مُرِيدٌ لَعَجَزَ عنه، ولو هو استطاع بعضه لما تمَّ له في كل كلامه؛ لأن مجرى الأسلوب على الطبع، والطبع غالبٌ مهما تشدَّد المرء وارتاض، ومهما تنبَّت وبالغ في التحفظ.» (الرافعي، 2013، صفحة 582/2)

ولم يقف توظيف النبي لمعاني القرآن في رسائله عند ما سبق ذكره، ففي رسالته ﷺ إلى النَّجَاشِيِّ مَلِكِ الحَبَشَةِ توظيف آخر لمعاني القرآن، يبدو جلياً في قوله: «وَأَشْهَدُ أَنَّ عَيْسَى بِنَ مَرْيَمَ رُوحَ اللَّهِ وكَلِمَتُهُ، أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ البَتُولِ الطَّيِّبَةِ الحَصِينَةِ، فَحَمَلَتْ بِهِ، فَحَلَقَهُ مِنْ رُوحِهِ وَنَفَخَهُ كَمَا حَلَقَ آدَمَ بِيَدِهِ، وَإِنِّي أَدْعُوكَ إِلَى اللَّهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، وَالمُؤَالَاةَ عَلَى طَاعَتِهِ، وَأَنْ تَتَّبِعَنِي، وَتُؤْمِنَ بِالَّذِي جَاءَنِي؛ فَإِنِّي رَسُولُ اللَّهِ، وَإِنِّي أَدْعُوكَ وَجُنُودَكَ إِلَى اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ، وَقَدْ بَلَّغْتُ وَنَصَحْتُ، فَاقْبَلُوا نَصِيحَتِي، وَالسَّلَامَ عَلَى مَنْ اتَّبَعَ الهُدَى.» (الدمشقي، 1987، صفحة 54)

فالمعنى هنا لا شك أنه مستمد من قوله تعالى في خلق نبيه عيسى - عليه السلام -: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلاَّ الْحَقَّ إِنَّمَا الْمَسِيحُ عَيْسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ﴾ (النساء، 171/4). فعيسى - عليه السلام - عبد من عباد الله وخلق من خلقه، قال له: كن فكان، ورسول من رسله، وكلمته ألقاها إلى مريم، أي: خلقه بالكلمة التي أرسل بها جبريل - عليه السلام - إلى مريم، فنفخ فيها من روحه بإذن ربه - عز وجل - فكان عيسى بإذن الله؛ ولهذا قيل لعيسى: إنه كلمة الله وروح منه؛ لأنه لم يكن له أب تولد منه، وإنما هو ناشئ عن الكلمة التي قالها الله له: كن فكان. والروح التي أرسل بها جبريل. (ابن كثير، 1997، صفحة 477/2)

وهذا ما حاول النبي تقريره للنجاشي في رسالته، بأسلوب رقيق يغلب عليه الرفق واللين في التبليغ، فالنبي ﷺ يعلم جيدا سلامة قلب هذا الملك، ويحسن سريره، وحبه للعدل وسهولة إدراكه للحق، فقد سبق أن نصر المستضعفين من المسلمين الذين هاجروا إليه، ومنعهم من المشركين؛ ولهذا هدأت نبرة خطاب النبي ﷺ معه، فكانت هادئة لينة، توحى بمنزلة هذا الرجل في نفس النبي ﷺ.

وهكذا لعب توظيف المعاني القرآنية دورا بارزا في رسائل النبي ﷺ إلى الملوك والأمراء، إضافة إلى البلاغة النبوية، التي جعلت من هذه المعاني نظما بديعا لا يوازيه نظم، ولا يبلغه ناظم؛ فاجتماع الكلام وقلة ألفاظه، مع اتساع معناه وإحكام أسلوبه في غير تعقيد ولا تكلف كان أبرز ملامح هذا البيان النبوي التي انفرد بها دون فصحاء وبلغاء العرب جميعا.

وبعد ما تناولناه من التوظيف القرآني في رسائل النبي ﷺ يمكننا القول: إن موافقة الكلام لمقتضى الحال يعد أبرز سمات البلاغة النبوية في هذه الرسائل، فقد أحسن النبي ﷺ توظيف الآيات ومعانيها بما يتفق مع عقيدة الملك أو الأمير المقصود بتلك الرسائل، فكانت الآيات التي تدعو أهل الكتاب إلى الاجتماع على كلمة سواء، وعدم الشرك بالله حاضرة في رسائله ﷺ إلى عظيم الروم، وإلى النجاشي ومن على شاكلتهم من أهل الكتاب، وكانت آيات النذير والوعيد للمجوس وغيرهم ممن لا يؤمنون بأي دين سماوي، فكان النبي ﷺ يراعي حال المخاطبين، ويبعث لهم من الآيات ما يمكن أن يقع في قلوبهم، أو يلقى صدى لديهم، وهكذا فالبيان النبوي بحر لا حدود له، ومعين عذب لا ينضب أبداً، ولا يمكننا مهما بلغنا من علم، أو أوتينا من بيان أن ندرك دقائقه ونعرف أسراره، أو نخرج كنوزه ونكشف عن مكنوناته، وسيظل هذا البيان النبوي المعجز هكذا إلى أن تقوم الساعة، ينهل منه الدارسون، ويبحث في أسراره العارفون.

وخلاصة القول: إن بلاغة الرسول من صنع الله وما كان من صنع الله، تضيق موازين الإنسان عن وزنه، وتقتصر مقياسه عن مقياسه، فنحن لا ندرك كنهه وإنما ندرك أثره، ونحن لا نعلم إنشائه، وإنما نعلم خيره. والبلاغة النبوية هي المثل الأعلى للبلاغة العربية، وإذا كان كلام الله كتاب البيان المعجز، فإن كلام الرسول سنة هذا البيان، وإذا كان البلاغ صفة كل رسول، فإن البلاغة صفة محمد ﷺ وحده (الزيات، 1973، صفحة 105/3)

خاتمة

في نهاية دراستنا حول توظيف الآيات القرآنية في الرسائل النبوية يمكننا ان نخلص إلى جملة من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، ونجملها فيما يلي:

- اعتمد توظيف الآيات القرآنية في رسائل النبي ﷺ إلى الملوك والأمراء على اقتباس الآيات القرآنية وتوظيفها في البناء اللغوي لتؤدي وظيفة دلالية من ناحية، وتبعث في النص نفس المخاطب أو القارئ إichاءات نفسية ومعنوية من ناحية أخرى؛ فكان للتوظيف أثر كبير في الرسائل على مستوى البناء الفكري والتأثير النفسي.
- جاء توظيف الآيات في الرسائل على صورتين: الصورة الأولى: اعتمدت على توظيف كلي للآية بلفظها ومعناها، فكان الاقتباس فيها كلياً، والصورة الأخرى: اعتمدت على توظيف معنى الآية دون لفظها فكان التوظيف فيها جزئياً.
- أدى التوظيف في أغلب الرسائل الهدف منه، فنقل دعوة النبي إلى هؤلاء الملوك والأمراء، وزاد من تأثيرها في أذهانهم وقلوبهم بما تضمن من حجج وبراهين، وبما حمل من دلالات وإichاءات نفسية ومعنوية، فلم يكن الاقتباس القرآني يهدف تزيين النص أو تجميل الخطاب.
- اختلف أسلوب النبي ﷺ في خطابه من ملك إلى آخر، فاستخدم ﷺ لكل ملك أو أمير ما يتفق مع شخصيته من ناحية، وما يناسب دينه من ناحية أخرى فجاءت الرسائل في عمومها مطابقة لمقتضى حال المخاطبين.
- تنوع توظيف الآيات في الرسائل واختلفت من رسالة إلى أخرى وفق الهدف من الرسالة، فتضمن الترغيب تارة والترهيب أخرى، وحمل التحذير أحياناً والتبشير أحياناً أخرى، فكان للتوظيف أثره البالغ في نفوس الملوك والأمراء فانعكس ذلك على ردة فعلهم بعد الرسالة.
- اتسم الاقتباس أو التوظيف القرآني بدقة الاختيار وبلاغة النظم، فاستطاع النبي ﷺ أن يوظف الآيات القرآنية في السياق المناسب لها تماماً، وفي الموضع الذي تنوب في مع نسيج الرسالة، فلا يبدو الاقتباس غامضاً متنافراً أو غريباً متكلفاً؛ فأدى ذلك إلى وضوح المعاني وعمقها، وتحديد الأفكار وإحكامها، وإصابة الغرض من الرسالة وهو تبليغ الدعوة بدقة بالغة ووضوح كبير، دون إسهاب أو غموض أو التواء
- اعتمد النبي على توظيف القرآن بشكل كبير في رسائله، فغلب على أسلوبها أسلوب الوحي القرآني، كما اصطبغت بالصبغة الإسلامية معنى ومبنى.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

إبراهيم أنيس. (2004). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

- ابن جرير الطبري. (1994). جامع البيان عن تأويل آي القرآن. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ابن حجر العسقلاني. (2013). فتح الباري بشرح صحيح الإمام البخاري (المجلد 1). دمشق: دار الرسالة العلمية.
- ابن منظور. (1414). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أحمد حسن الزيات. (1973). وحي الرسالة. بيروت: دار الثقافة.
- الحافظ ابن كثير. (1997). تفسير القرآن العظيم (المجلد 2). الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- الفيروزآبادي. (2003). القاموس المحيط. بيروت: دار الفكر.
- جابر قميحة. (1986). أدب الرسائل في صدر الإسلام. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسن علي المخلف. (2010). التراث والسرود. الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث.
- حمد لطفي الصباغ. (2003). الحديث النبوي (مصطلحه، بلاغته، كتبه). بيروت: المكتب الإسلامي.
- طلعت بسيوني أبو حلوة. (بلا تاريخ). من بلاغة النبي في رسائله إلى الملوك والأمراء يدعوهم إلى الإسلام. مجلة كلية الدراسات الإسلامية بنين بأسوان، صفحة 92.
- مجدي وهبة، و كامل المهندس. (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. بيروت: مكتبة لبنان.
- محمد بن طولون الدمشقي. (1987). إعلام السائلين عن كتب سيد المرسلين. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- محمد بن علي التهانوي. (1996). كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. بيروت: لبنان ناشرون.
- محمد بن عيسى الترمذي. (1975). الجامع الصحيح (سنن الترمذي) (المجلد 5). القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
- مصطفى صادق الرافعي. (2013). تاريخ آداب العرب. القاهرة: مؤسسة هنداوي.

Kaynakça

Kur'ân-I Kerîm

İbrahim Enis (2004) el-Mu'cemu'l- Vasît. Kahire: Mektebetü's-Şurûki'd-Devliyye

İbni Cerîr et-Taberî (1994). Câmi'u'l-Beyan an Te'vîli Âyi'l-Kur'ân. Beyrut: Müessesetü'r-Risale

İbni Hacer el-Askalânî (2013). Fethü'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-İmami'l-Buhârî (c.1). Dimeşk: Dâru'r-Risâleti'l-İlmiyye

İbni Manzûr (1414). Lisânü'l-Arab. Beyrut: Dâru Sâdır

Ahmed Hasan ez-Ziyyât (1973). Vahyu'r-Risâle. Beyrut: Dâru's-Sakafe

el-Hâfiz İbni Kesîr. (1997). Tefsîru'l-Kur'âni'l-Âzîm (c. 2) Riyad: Dâru Taybe li'n-Neşri ve't-Tevzî'

el-Fîrûzâbâdî (2003). El-Kâmusu'l-Muhît. Beyrut: Dâru'l-Fikr

Câbir Kumayha (1986). Edebü'r-Resâili fi Sadri'l-İslâm. Kahire: Dâru'l-Fikri'l-Arabî.

Hasan Ali el-Mahlef (2010). et-Turâsü ve's-Serdü. Doha: Vizâretü's-Sekâfeti ve'l-Fünûni ve't-Türâsi.

Hamid Lütfi es-Sabbâğ. (2003). el-Hadîsu'n-Nebevî (Mustalahuhu, Belâgatühü, Kütübühü). Beyrut: el-Mektebü'l-İslâmiyye

Tal'at Besyûnî Ebû Halve (t.y.) min Belâgati'n-Nebiyyi fi Resâilihi ile'l-Müluki ve'l-Ümerâi Yed'ühüm ile'l-İslâm. Ed-Dirâsâtü'l-İslâmiyye Benîn Be'sevân

Mecdî Vehbe, Kâmil el-Mühendis. (1984). Mu'cemu'l-Mustalahâti'l-Arabiiyeti fi'l-Lugati ve'l-Edebi. Beyrut: Mektebetü Lübnan.

Muhammed b. Tolun ed-Dimeşkî. (1987) İ'lâmu's-Sâilîn an Kütübî's-Seyyidi'l-Mürselîn. Beyrut: Müessesetü'r-Risale

Muhammed b. Ali et-Tahânevî. (1996). Keşşâfu Istilâhâti'l-Fünûni ve'l-'Ulûmi. Beyrut: Lübnan Nâşirûn

Muhammed b. İsâ et-Tirmizî. (1975). El-Câmi'u's-Sahîh (Süneni't-Tirmizî) (c.5) Kahire: Matbaatü Mustafa el-Bâbî el-Halebî

Mustafa Sâdık er-Râfi'. (2013). Târîhu Âdâbi'l-Arab. Kahire: Müessesetü Hindâvi

Adres

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

Address

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

64. Mısırlı Yazar Hâlid el Hamîsî'nin "Tâksi Havâdîsi'l Meşâvîr" romanında sosyolojik tespitler ve siyaset

Ercan BARAN ¹

APA: Baran, E. (2023). Mısırlı Yazar Hâlid el Hamîsî'nin "Tâksi Havâdîsi'l Meşâvîr" romanında sosyolojik tespitler ve siyaset. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1086-1100. DOI: 10.29000/rumelide.1379314.

Öz

İnsanlar doğduklarından bu yana sorunlarla yüzyüze gelmiş ve çözüm üretmişlerdir. Yani bu ne kadar sorun varsa o kadar çözüm üretilebilir demektir. Modern zamanların Mısır devletinde yaşayan halklar içinde sorunlar bitmek bilmemiştir. Bu sorunları gündeme getirmek amacıyla Hâlid el Hamîsî gibi yazarlar da kurgu anlatılar yazmışlardır. Toplumsal sorunları en iyi öğrenmenin yolu gözlem gücüdür. Gözlem gücü ise halkla sürekli iç içe olan insanlarla iletişim kurmaktan geçer. Bir toplumda halkla en iyi iletişim kuran meslek grupları taksiciler (şoförler), din adamları, berberler, fırıncılar, öğretmenler olarak ele alınabilir. Bu grupları öne çıkarmamızın nedeni halkla daima iç içe olmalarındandır. Bu gruplardan taksicileri ele alırsak taksiciler her gün sokaklarda ve caddelerde olduklarından ve birbirinden farklı birçok insanla karşılaştıklarından zengin bir toplumsal birikim sahibidirler. Bazı taksicilerin yaptıkları siyasi analizlerin derinliği dünyayı yerinden oynatan nice siyaset eleştirirlerinde bulunmaz. Mısır'da taksicilerin çoğunluğu toplumun ekonomik açıdan yıpranmış bir kesimine mensuptur. Bundan dolayı yazar Hâlid el Hamîsî'de 2007 yılında "Tâksi Havâdîsi'l Meşâvîr" adlı bu kitabıyla 58 taksicinin monologlarını içeren bir kurgu anlatı meydana getirmiştir. Müellif bu anlatısında Mısır'ı ve halkını 80.000 taksi şoförünü 58 taksicinin gözünden anlatıyor. Anlatıcı-deha bu anlatısını fasih Arapça ile değil Mısır lehçesiyle anlatmayı tercih etse de çok okunan ve satanlar listesine girmiştir. Bu romanın 25 Ocak 2011 Devrimini ön görmüş romanlardan biri olması da ayrıca romana değer kazandıran bir faktör olmuştur. Roman olarak yazılan bu kitap diyaloglardan oluştuğu için roman olup olmadığı konusunda tartışılabilirliği de içinde muhafaza etmektedir. Yazar özellikle Taksi adlı bu romanında Mübarek rejiminin siyasi adaletsizliklerini kınayan Kahireli taksi şoförlerine ses veriyor.

Anahtar kelimeler: Hâlid el Hamîsî, Siyaset, Mısır, Taksiciler

Sociological findings and politics in the novel "Tâksi Havâdîsi'l Meşâvîr" by Egyptian Author Khalid al-Hamisi

Abstract: People have faced problems and produced solutions since they were born. In other words, the more problems there are, the more solutions can be produced. The problems among the peoples living in the Egyptian state of modern times were endless. In order to bring these problems to the agenda, writers such as Khalid al-Hamisi also wrote fictional narratives. The best way to learn about social problems is the power of observation. The power of observation is to communicate with people who are constantly intertwined with the public. Occupational groups that communicate best with the public in a society can be considered as taxi drivers (drivers), clergy, barbers, bakers, and teachers. The reason why we highlight these groups is that they are always intertwined with the public. If we take the taxi drivers from these groups, they have a rich social background as they are on the streets

¹ Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı (Bingöl, Türkiye), ercanbaran773@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9604-0300 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379314]

and on the streets every day and meet many different people. The depth of the political analyzes made by some taxi drivers is not found in many political critics who move the world. The majority of taxi drivers in Egypt belong to an economically devastated segment of society. For this reason, the writer Khalid al-Hamîsî created a fictional narrative that includes the monologues of 58 taxi drivers with his book "Tâksî Havâdisi'l Meşâvîr" in 2007. In this narrative, the author describes Egypt and its people through the eyes of 80,000 taxi drivers and 58 taxi drivers. Although the narrator-genius prefers to tell this story in Egyptian dialect, not in fluent Arabic, it has entered the list of best-sellers and bestsellers. The fact that this novel is one of the novels that predicted the 25 January 2011 Revolution was also a factor that added value to the novel. Since this book, which was written as a novel, consists of dialogues, it preserves the debatability of whether it is a novel or not. In his novel Taxi, the author gives a voice to the Cairo taxi drivers who condemn the political injustices of the Mubarak regime.

Keywords: Khalid al-Hamisi, Politics, Egypt, Taxi Drivers

Giriş

Hâlid El Hamîsî'nin hayatı

1962'de Kahire'de doğan yazar, yapımcı ve yönetmendir. Yazar Kahire Üniversitesi'nden siyaset bilimi lisans derecesi aldı. Çok erken yaşta ölen yazar bir babanın oğlu olarak Fransa'da okumak için Mısır'dan ayrıldı ve Sorbonne Üniversitesi'nden dış politika alanında yüksek lisans derecesi aldı. Mısır'a döndüğünde Mısır Ulusal Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nde çalıştı ve Mısır sineması için çok sayıda senaryo yazdığı film yapım şirketi Nile Production Company'yi kurdu. Uzun süre Noussous yayınevini yönetti, Lewis Awad ve Nasr Hamid Abu Zayd gibi Mısırlı yazarların kitaplarını yayınladı. 1986'dan 1990'a kadar günlük el-Ehram gazetesinde köşe yazarlığı yaptı. Ve halen çeşitli Mısır gazetelerinde ve haftalık gazetelerde siyaset ve toplum üzerine makaleler ve eleştirel analizler yazıyor. Hamîsî şu anda bir dizi Mısır ve Avrupa gazetesinde düzenli olarak yazı yazmaktadır. 1990'lardan beri Hamîsî şu kültürel alanda uluslararası konferanslara katılmıştır. Frankofon Teşkilatı ve Avrupa Birliği ile birlikte birçok konferans ve kültürel etkinliğe katıldı. 1998 yılında Akdeniz Havzası Kültür Üreticileri Birliği'nin kuruluşuna katıldı. Ayrıca dünya çapında altmıştan fazla ülkede edebi ve kültürel festivallerde ders verdi. Hamîsî şu, Mısır toplumunda eleştirel düşüncüyü desteklemeyi amaçlayan bir Mısır kuruluşu olan Dom Kültür Vakfı'nı kurdu. Her yıl Mart ayında Qena Valiliği'nde düzenlenen Mısır'daki ilk hikâye anlatımı festivali olan Qena'daki Hikâye Anlatma Festivali'ni kurdu ve yönetti. Ayrıca her yıl Kasım ayında Mansura'da düzenlenen Edebi Okuma Festivali'nin de başkanlığını yaptı. Hamîsî şu anda Büyük Kahire Kütüphanesi Yönetim Kurulu Başkanındır. Hamîsî, Ocak 2007'de yayınlanan ve geniş kitlelerin büyük beğenisini kazanan Taksi adlı romanı ile ünlenmiştir. Kitap çoksatarlar listesine girmiş ve yirmiden fazla dile çevrilmiştir. Roman İngilizce olarak "Taxi: The Walking Talks" adıyla yayınlanmıştır. Yazar, 2009 yılında Mısırlıların ülke dışına göç etme hayalini anlattığı " Nuh'un Gemisi " romanını yayınladı. 2014 yılında Dom Vakfı tarafından, "2011: Bir Nokta ve Çizginin Başlangıcından" adlı romanını yayınladı. Kitap, 2011 olaylarına geniş bir bakış açısıyla bakar ve 2011 Mısır'ını yirminci yüzyılın başından itibaren dünyadaki toplumsal ve siyasi hareket haritasının çerçevesine yerleştirir ve geleceğe dair çıkarımlarda bulunur. Kitap Mısır savcılığı tarafından yasaklanır.

Profesör Hâlid El Hamîsî'nin 2018'da yayınlanan son kitabı "eş-Şemnder/ Pancar"dır. Yazarın "Sefinetu Nûh (Nuh'un Gemisi)" adlı romanında ayrıca önem taşımaktadır. 2009'da yayınlanan bu roman 2011 Ocak Mısır devrimini önceden görebilmesi açısından ilginç bir kurgu kabul edilebilir. Bu roman özellikle Mısır toplumunun ve genel olarak Arapların, yolsuzluk, adam kayırmacılık konularını ele alır ve

toplumda oluşan bu adaletsizliği çok çeşitli karakterler üzerinden anlatır. Bu karakterler dolandırıcı bir iş adamı, bir avukat, bir üniversite profesörü, bir doktor ve bir şeftir. Farklı geçmişlerden gelen kişiler, hayatta kalmanın imkânsız hale geldiği Mısır'ı terk etme fikri üzerine hem fikirdirler. Hamîsî, 2003-2004 yılları arasında Delta ve Yukarı Mısır'da çok sayıda Mısırlıyla görüştüğünü, ancak 2007'de roman yazmaya başladığını söyler. "Görüştüğü insan karakterlerini yazamadığını anlar. Yazar, benim için yazmak hatırlamak üzerine değil, unutmak üzerine kurulu der.

Hamîsî Nuh'un Gemisi'ni yazmak için bu görüşmeden sonra üç yıl bekler. Roman bir karakterle başlar ve ondan sonra ikinci bir karakter çıkar, sonra üçüncü bir karakter çıkar ve son bölümde yazar tekrar ilk karaktere döner.

Hamîsî "Romancının basit ve doğrudan bir bakış açısı benimsemesi gerektiğini düşünmüyorum, aksi halde bunu bir makalede yazardı." diye ifade eder.

2002 yılında tüm faaliyetleriyle Mısır'daki gençler arasında eleştirel düşünceyi yerleştirmeyi amaçlayan Dum Kültür Vakfı'nı kurdu. Sayın Hâlid El Hamîsî şu anda Büyük Kahire Kütüphanesi Yönetim Kurulu Başkanındır (Alkhamissi, 2018:1).

Hâlid El Hamîsî 'nin yazdığı eserler:

1-2007 - Tâksî Havâdîsi'l Meşâvîr (Taksi: Gezinti Konuşmaları): İlk kitabı "Taxi.. Al-Mashawir", Ocak 2007'de Dâr el-Şurûk tarafından basıldı ve Mısır ve Arap dünyasında yayınlanmasının hemen ardından rekor satışlar elde etti.

2-2009 – *Sefnetu Nûh (Nuh'un Gemisi)*: İlk romanı Nuh'un Gemisi 2009'da Dâr el-Şurûk tarafından yayınlandı.

3-2014 - *2011 Nokta* ve Dum Kültür Vakfı tarafından yayınlanan Simply serisi İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Lehçe, İspanyolca, Rumence, Almanca, Yunanca, Korece, Malayca, Yunanca ve daha birçok dile çevrildi.

4- 2018-*eş-Şemender (Pancar)* Dâr el-Şurûk tarafından yayınlandı. (Roman orta sınıf Mısırlı plastik sanatçısı Shehab Al-Shamander'in biyografisi etrafında dönüyor.)

5- 2014- *2011 Nokta ve min Evveli's Satri* (Bir nokta ve çizginin başından itibaren 2011) Dum Vakfı tarafından yayınlandı (Alkhamissi, 2018:1).

Bu roman Türkçe'ye Prof. Dr. Kazım Ürün tarafından "Taksi" adıyla 2018 yılında çevrilmiştir. Makaledeki Türkçe alıntılar bu kitabın çevirisinden alınmadır. Ürün yazarın adını Khaled Alkhamissi olarak yani İngilizce olarak yazmayı tercih etmiştir. Ürün kaynak kitaptan erek dile istenen çeviriyi yaparak eşdeğersizliği değil eşdeğerliliği öncelediğini biz okuyucularına göstermiştir. Çeviri anlamında Ürün hem biçimsel hem anlamsal eşdeğerliliği sağlayarak çeviri kuramcısı Eugene Nida (1914-2011)'nin stratejisini doğrulamıştır.

Bu roman, Mısır'ın siyasi, ekonomik, radikalizm ve uyuşturucu koşulları hakkında dürüstçe ve utanç verici bir şekilde konuşan ve kişisel sorunlarına ve endişelerine değinen anlatıcı ile Kahire'deki taksi şoförleri arasındaki diyalogların bir derlemesidir (Alkhamissi, 2018:1-207). Roman 58 taksici ile hayali

olarak konuşulduğu için 58 bölümden oluşmaktadır. Roman tek bir olay örgüsünden oluşmadığı için bölüm özetleri verilecektir.

Romanın özeti şöyledir:

"1. Bölümde taksici Allah'ın verdiği rızıktan ve Allah'a olan inancından bahsederek Hz.Peygamber efendimizin torunu Ebu Hüseyin'e olan inancından da bahseder. Ayrıca taksicinin eski 504 model pejosuna rağmen Umman'dan gelen bir müşterisinin kendisinin iyi niyeti karşısında onu parasla anlamda ihya ettiğini belirtir. İkinci bölümde taksici polisliğin 1970 yılında onurlu bir meslek olduğunu ama şimdilerde polislerin aldığı rüşvetle bu onuru yitirdiğinden bahseder. Üçüncü bölümde taksici 1980 yılında taksi bulmak Ali Baba'nın hazinesine ulaşmaktan zordu ama şimdi taksilerin sayısı çok diye anlatır. Bu bölümde 2004 yılında Hüsnü Mübarek aleyhine başlatılan Kıfaye (Yeter) hareketinden de ayrıca bahsedilir. Bu hareketi yani Arap Baharını Mısır'da başlatanlardan biri de Ala el Asvani'dir. Ayrıca taksici Cemal Abdunnasır ve Enver Sedat dönemindeki gösterilerden bahseder. Dördüncü bölümde taksici taksinin borçlarını ödemek için yedi yirmi dört taksisinin başında çalışmaktadır. Hatta çoğu kez taksici bu sebepten kaza geçirmiştir. Taksici borçları Üstat İbrahim İsa'ya ödeyeceğine dair üç talakla yemin etmiştir. Beşinci bölümde taksici ekonominin kötü olmasından bahseder. Altıncı bölümde yurtdışına giden insanların ülkelerine katkılarından bahsedilmiştir. Bu bölümde taksici Enver Sedat ile Hüsnü Mübarek arasındaki farkı şöyle açıklar. Enver Sedat Mısır dışındaki vatandaşlarını korurken Hüsnü Mübarek Mısır dışındaki vatandaşlarını korumamıştır. Yedinci bölümde Tahrir (Özgürlük) Meydanı ve ülkedeki rüşvetten ve emniyet kemerinden alınan paradan bahsedilir. Sekizinci bölümde yabancı filmlere öykünme, eski günlerin ucuzluğuna özlem, sinema ve tiyatronun pahalı olmasından dolayı gidilememesinden yakınılır. Dokuzuncu bölümde kadının fitne olmasından, kızların açık giymesinden, kıyamet alametlerinden, Filistin'deki zulümden, Mesih'ten ve kıyamet gününden bahsedilir. Onuncu bölümde Saddam Hüseyin'in Amerika'ya yeneceğinden bahsedilir. Ayrıca Saddam Hüseyin'in Mısır Kahire'de okumasına da vurgu yapılır. Saddam Hüseyin'in Amerika tarafından yakalanması ve gençlerin Amerikan ürünlerine olan bağımlılıklarına vurgu yapılır. On birinci bölümde kapalı bir bayanın peçesini çıkarıp ailesini geçindirmek için taksi içerisinde mini etek giymesi ve farklı işlerde çalışması anlatılır. On ikinci bölümde Hüsnü Mübarek'in ülkeyi çatışmadan korumasına atf yapılır. Ayrıca İsrail'in rahat durmayıp İslam ülkelerinin geneline saldıracağından bahsedilir. Taksici Arapların barış istediğini İsrail'in se barış istemediğini Arapların ise barışı tek başına yapamayacağını söyler. On üçüncü bölümde taksici Mısır siyasetini bırakarak Bush'un Amerikan siyasetine hile karıştırdığını söyleyerek Amerikan siyaseti hakkında yorum yapar. Taksici ayrıca Amerika'nın nüfus nasıl artırılır diye öğrenmesi için Mısırdaki her bir eve kamera yerleştirilmesini ister. On dördüncü bölümde Nubiyan (Sudanlı) bir taksici ile konuşulur ve taksici modern Mısır ordusunu Mehmet Ali Paşa'nın kurduğundan bahseder. On beşinci bölümde taksici Kaddafi'den bahseder ve bekârlığın güzelliğini anlatır. On altıncı bölümde eskilerin aileleri ile zaman geçirdiğini ama ekonomik sıkıntılardan dolayı şimdiki erkeklerin ailelerine zaman ayıramadığı anlatılır. On yedinci bölümde Mısır'daki piramitlerden ve borsadan bahsedilerek borsanın kumar olmadığı özellikle vurgulanır. On sekizinci bölümde taksici çocuklarının yedi olmadığından bahseder. Yedi yıl çocukları olsun diye her çareyi denerler. Erkek çocukları olunca da pirleri Hüseyin anısına çocuğa Hüseyin adını verirler. Ama çocuk dört yaşında kanser olur sonra annesi de kalp hastası olur ve taksici ailesinin hasta fertleriyle uğraşını müşterilerine anlatır. Ayrıca taksici Abdunnasır döneminde hapse atılmayan başka dönemlerde hapse atılmaz, Sedat döneminde zengin olmayan asla zengin olmaz, Mübarek zamanında dilenmeyen bir daha dilenmez diyerek üç başkan dönemini kısa üç cümle ile özetler. On dokuzuncu bölümde Amerika Birleşik Devletlerindeki ikiz kuleler ve patlamalardan bahsedilir. Bu patlamaları

Amerika'nın yapıp İslam toplumunun üzerine atılmasından bahsedilir. Yirminci bölümde Müslüman Kardeşler teşkilatının yasaklanması anlatılır. Mısır'da istendiği takdirde kolaylıkla bir insan tutuklanabilir ve tutuklanmak için bahane üretilebilir. Müslüman Kardeşlerle yan yana yürümek bile Mısır'da tutuklanmanın nedeni olabilir. Yirmi birinci bölümde taksici namaz kılmadığını anlatır. Taksici Mısır için krallık başta olmak üzere, Abdülnasır'la sosyalizmin denendiğini, daha sonra kapitalizmin denendiğini bundan sonra sıkıyönetim ve diktatörlük yasalarının geldiğini önce Amerikalı sonra İsraili olduklarından bahseder. Yirmi ikinci bölümde Irak'tan bahsedilir ve Iraklıların iyi insanlar olduklarını ve yaşadıklarını hak etmedikleri üzerinde durulur. Yirmi üçüncü bölümde taksici gününü üçe ayırdığını ilk bölümde takside çalıştığını, ikinci bölümde eşi ve çocuklarına vakit ayırdığını üçüncü bölümde ise balık tuttuğunu ifade eder. Taksici ayrıca Mısır'ın adının kutsal kitapta yer aldığını ve Mısırlıların Allah'ın askerleri olduğundan bahseder. Yirmi dördüncü bölümde taksici kazandığı paranın ayın ancak on günü için yettiğinden bahseder. Yirmi beşinci bölümde taksici futbol maçlarının seyretmenin pahalılığından şikâyet eder. Birleşik Arap Emirlikleri'nde futbol maçının pahalı olması anlaşılabilir ama Mısır'da bunu kimseye anlatamazsınız. Yirmi altıncı bölümde Mısır'da insanların parasızlıktan gazete okuyamamaları anlatılır. Yirmi yedinci bölümde Mısır halkının dünyanın en iyi halkı olduğu anlatılır. Taksici Akira Kurusava'nın Ahlam/Rüyalar adlı filminden bahseder. Bu da taksicilerin kültür düzeyini ve okuyan kesimin işsizliğini ortaya koyar. Yirmi sekizinci bölümde Kahire'de 80.000 taksicinin olduğundan bahsedilir. Yirmi dokuzuncu bölümde eğitim ve özel derslerden bahsedilir. Mısırdaki özel derslerin pahalı olmasına da ayrıca vurgu yapılır. Mısır'da kitaplara para ödendiğini de bu bölümden anlıyoruz. Para ödemeyene kitap verilmediğinden de bahsedilir. Bu bölümde geri kalmış toplumlarla gelişmiş toplumlar arasındaki uçurumdan bahsedilir. Otuz birinci bölümde taksicinin güzel bir müzik açtığından Ümmü Gülsüm'ün "Lissa Fakir/Henüz düşünüyorum" adlı şarkısından söz edilir. Otuz ikinci bölümde taksicileri Allah'ın kazalardan koruduğu ve Mısır toplumunun yetersiz beslenmesine dikkat çekilir. Ayrıca taksicilerin kazançlarını gizli tuttuklarına da vurgu yapılır. Otuz üçüncü bölümde üniversite mezunu bir şoförden ve isyankârlığından bahsedilir. Şoför telefonla konuştuğundan dolayı ruhsatının alınması ve karşılığındaki rüşvetten bahseder. Mısır'da rüşvetsiz hiçbir işin yürümediğine ayrıca vurgu yapılır. Otuz dördüncü bölümde yoldan geçecek olan Hüsnü Mübarek için yolların kapatıldığından bahsedilir. Otuz beşinci bölümde dünyadaki sayısız olay ve patlamaların radyodan verilmesi dinlenir. Şoför, Tahrirdeki terör olayı ve terörist faaliyetlerden bahseder. Şoför, haberlerin genelinin başkanla ilgili olmasında sinirli olsa da tutuklanma korkusuyla sesini çıkarmaz. Otuz altıncı bölümde seçime katılanları kimsenin tanımamasından bahsedilir ve durumun komikliğine vurgu yapılır. Mısır'da tanınan Adil İmam'ın filmlerine de ayrıca vurgu yapılır. Otuz yedinci bölümde taksicilerin gasp edilmesi anlatılır. Otuz sekizinci bölümde taksicilerin müşteri bulmak için saatlerce şehir içinde dolaşmalarından bahsedilir. Otuz dokuzuncu bölümde taksici Mısır'daki kaçakçılıktan bahseder. Taksici Mısır'dan Libya'ya yapılan tütün kaçakçılığından da ayrıca bahseder. Kırkıncı bölümde Uluslararası Kahire kitap fuarından bahsedilir. Kırk birinci bölümde taksinin bir hayvan ahırını gibi kötü koktuğundan bahsedilir. Kırk ikinci bölümde bütün insanlar gibi taksicilerinde hayalleri olduğundan bahsedilir. Kırk üçüncü bölümde öğrencilerin özel ders alması ve hiçbir bölümü kazanamaması anlatılır. Kırk dördüncü bölümde kıyamet ve cinlerin var olduğu anlatılır. Ayrıca cinlerle uğraşan Şeyh bir kadından bahsedilir. Kırk beşinci bölümde Cuma namazı öncesi Kahire sokaklarının boşalması anlatılır. Ayrıca Suudi Arabistan'a giden gariban Mısırlı işçilerin durumu anlatılır. Kırk altıncı bölümde el-İttihat takımından ve oyuncularını olan Tamir Hüsnü ve Heysem'den bahsedilip pasaport alabilmek için sahte askerlik belgeleri çıkarttıkları anlatılır. Ayrıca Mısır'da birçok insanın sahte belge düzenlediği anlatılır. Kırk yedinci bölümde taksicinin borç para bulmak için kardeşinden para istemesi anlatılır. Kırk sekizinci bölüm taksicilerin

akvaryumda balık gibi çalıştığı anlatılır. Bölümler arasında en kısa bölüm bu kısımdır. Kırk dokuzuncu bölüm Mısır piramitlerinden bahseder. Taksici ayrıca Hüsnü Mübarek afişlerine sinirlendiğini de bu bölümde anlatır. Ellinci bölümde taksicinin gaz almak için gaz kuyruğuna girmesi anlatılır. Elli birinci bölümde hayat pahalılığı ve hapishane anlatılır. Elli ikinci bölümde ekonomik sıkıntılardan dolayı bir ailenin kendisini Tahrir Meydanı'nda patlatması anlatılır. Elli üçüncü bölümde seçim, Hüsnü Mübarek ve parası olanların seçildiğine vurgu yapılır. Elli dördüncü bölümde taksici taşıdığı müşterilerin çoğunun kanser hastanesine gittiğini anlatır. Elli beşinci bölümde taksici özel arabaların pahalı olmasından dolayı arabası olan herkesi hırsız olarak görür. Elli altıncı bölümde Müslümanların riyakârlığından bahsedilir. Müslümanların taksiiye bindiklerinde yaptıkları dini ibadetlerden bahsettikleri hâlbuki taksiiye binen Hristiyanların yaptıkları hiçbir ibadetten bahsetmedikleri anlatılır. Elli yedinci bölümde her üç yılda bir yenilenen sürücü ruhsatından bahsedilerek polislerin bu süreçteki yolsuzluklarından bahsedilir. Elli sekizinci bölümde Ramazan ayından bahsedilir. Ayrıca resim sanatının güzelliği ve iftara vurgu yapılır (Alkhamissi, 2018:1-207)."

Bu roman 25 Ocak 2011 Mısır devriminden önce yazılmış olmasına rağmen gerçekten devrimin kitabıdır. Neden devrimin kitabı? Çünkü Mısırlıların başkan-diktatörlerini neden devirdiğini öğrenmek isteyen herkesin bu kitabı okuması yeterli. Kişi, roman, gazete veya dergi makaleleri okuyarak veya televizyon programları izleyerek mümkün olandan çok daha fazla durum hakkında bilgi sahibi olur. Bu roman, edebiyatın yapabileceği en güzel şeyi yapıyor: Mısır'ın var olan gerçek dünyasını okura kurgulayarak, olayları daha önce farkında olmadığı bir perspektiften 58 taksicinin röportajıyla görmesini sağlıyor.

Taksicilerin görevi önemli olup toplumsal anlamda önemli görevler ifa ederler. Yâsemîne Hadrâ'nın es-Sadme/Şok romanında da taksici önemli bir rol ifa eder. Başkarakterlerden olan Filistin asıllı İsraili cerrah Doktor memleketinde gezerken taksiiye biner taksici ona Şeyh Mervan'ın kasetini teybe takar ve Şeyh Mervan'ı duymayanın hayatının boşa geçtiğini söyler (Hadrâ',2013: 134).

Bu romanda yer alan taksicinin diyalog pasajını Yâsemîne Hadrâ şu şekilde kurgular:

Şeyh Mervan'ın vaazı şu şekildedir:

"Tanrı'nın secdesi kadar yüce bir nur var mı kardeşlerim? Bu fani ve değişen dünyada bizleri Allah'ın secdesinden döndürebilecek güçte başka nur var mı? Söyleyin bana hangisi? Akıldan yoksun aptalları ve zavallıları peşinden koşturan boş, yalancı parlaklık mı? Doğru yoldan uzaklaşmanın tuzağını gizleyen ve sanrılıları ölümcül güneş yanıklarına maruz bırakan aldatıcı seraplar mı? Söyleyin, hangileri kardeşlerim? Kıyamet gününde, yeryüzü yalnızca tozdan ibaret olduğunda, bizi aldatan boş şeylerden geriye sadece ruhlarımızın harabesi kaldığında, nasıl yaşadığımız sorulduğunda ne yanıt vereceğiz? Bize, büyük küçük hepimize şunlar sorulduğunda ne cevap vereceğiz: Hayatınızı nasıl yaşadınız, benim peygamberimi ve nimetlerimi nasıl kullandınız, size emanet ettiğim ahiret mutluluğuna ne yaptınız? Ve o gün, kardeşleriniz, servetiniz, tanıdıklarınızın, akrabalarınızın, yakınlarınızın hiçbiri size yardım edemeyecek. (Bir uğultu yükseldi ama hemen Şeyh'in sesi gürültüyü bastırdı.) Ashında kardeşlerim, insanoğlunun zenginliği sahip olduklarıyla değil, geride bıraktıklarıyla ölçülür. Ya biz nelere sahibiz kardeşlerim? Biz, arkamızda neler bırakacağız? ... Bir vatan mı? ... Hangisi? ... Bir tarih mi? Hangisi? Binalar mı? Neredeler? Dedelerimizin hatırına, bana gösterin... Her gün, çamurlarda değilse mahkemelerde süründürülüyoruz. Her gün tanklar üstümüzden geçiyor, at arabalarımızı deviriyor, evlerimizi yıkıyor ve ihtar etmeden çocuklarımıza ateş ediyor. Her gün dünya felaketimize şahit oluyor(Hadrâ',2013: 135)."

Taksi şoförü doktora düşmanının kim olduğunu farkında olmadan önceden haber veriyordu. Bu tesadüf değil olsa olsa tevafuk ilahi rastlantıydı. Aslına bakılırsa Şeyh'in dediklerinde doğruluk payı vardı. Ama bu masum insanların katledilmesine razı gelineceği anlamına gelmezdi. Savaş durumu askerlerle yapıldı masumlarla değil. Doktor taksi şoförüne çıkışarak vaazları sevmem deyince şoför küfrederek Doktoru gideceği yere gitmeden indirir (Hadrâ',2013: 135-136).

Bu pasajdan anladığımız taksicilerin toplumda önemli roller ifa ettikleridir. Taksiciler toplumsal dokunun fikirlerini yansıtmaları açısından önemli bir görev ifa etmektedirler.

Roman Paulo Coelho'nun Mektup adlı eserinden yapılan işlerin hayata yansımalarının önemi üzerine güzel bir alıntı ile şöyle başlar:

“Azra (Hz. Meryem) Hanımefendi, kucağında çocuğuyla (Hz. İsa) kiliseyi ziyarete geldi. Gururlu rahipler ona saygılarını göstermek için sıraya girdiler. İçlerinden biri kasideler söylerken diğeri ona süslü, mukaddes bir kitap hediye etti. Bir diğeri ise onun huzurunda azizlerin isimlerini saydı. Sıranın sonunda, dönemin bilginlerinden ders alma fırsatı elde edememiş, anne babası sirkte çalışan, sade bir yaşam süren, mütevazı bir rahip beklemekteydi. Sıra kendisine gelince diğer rahipler, kilisenin kutsiyetini zedeleyeceği gerekçesiyle saygı gösterisini sona erdirmek istediler. Ancak Azra Hanımefendi'ye o da sevgisini göstermek istiyordu. Kardeşlerinin sevimsiz bakışlarını hissederek çekingen bir tavırla cebinden birkaç portakal ve anne babasının kendisine öğrettiği gibi onları havada çevirmeye başladı. Azra Hanımefendi'nin kucağındaki çocuğu kısa bir süre için tutmasını istedi (Alkhamissi, 2018:5).

Yazar bu pasajıyla var olan bilgilerin gerçek hayatla olan bağlantısı ve bu bilginin işe yararlığı üzerinde durmaktadır. Yazar 58 taksicinin kurgusal monoloğu ile aslında şunu der. Bu kadar siyasetçi, bürokrat, medya çalışanları, bilim adamları, aydınlar varken toplumun sorunlarını taksicilerden öğrenebiliriz ve öğrenmeliyiz demektedir. Bu taksiciler Mısır sokaklarının nabzını tutan termometrelerindendirler.

Birinci bölüm 'de hayatı zorluklarla geçen bir taksicinin Umman Sultanı Kâbus'un bir adamıyla karşılaşması ve hayatını değiştirmesini anlatmaktadır. Bu bölüm özellikle zor anlar yaşayan birisine Allah'ın bahşettiği rızıkla alakalandırılabilir (Alkhamissi, 2018:11-14). Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez sözü de bu bölüm için söylenmiş gibidir.

İkinci bölüm özellikle yetmişli yıllarda polislik mesleğinin zirvede olduğu yıllardır ve bu mesleğin halk nezdinde değeri vardır. Ama geçen yıllar rüşvetten dolayı bu mesleği yıpratmış ve Mısır polislerin adının kötüye çıkmasına sebep olmuştur. Taksici küfrederek “O.... çocuklarından hırsızlık ve rüşvet almayan yok gibidir” diye ifade eder (Alkhamissi, 2018:15-17).

Üçüncü bölümde seksenli yıllarda taksi bulmanın Ali Baba'nın hazinesini bulmak kadar zor olduğu anlatılır. Ayrıca bu bölümde Kifaye hareketinin gösteri günlerinde taksi ücretini kaldırdığı da anlatılır. Üçüncü taksici ayrıca kurgusal monoloğunda Abdunnasır dönemindeki eski gösterilerin daha kalabalık olduğunu şimdiki gösterilerin ise cılız geçtiğini anlatır. Enver Sedat'a ise dünyayı zindan eden kararlar aldığı için taksici beddua eder. Ama Enver Sedat 18-19 Ocak kararlarına karşı çıkanları “haramilerin başkaldırışı” olarak niteler. Sedat döneminde her kadın kocasının elini tutup “Çık git çalış, yoksa çocuklar açlıktan ölecek” der (Alkhamissi, 2018:19-22).

Dördüncü bölümde taksicilerin taksit kredilerini ödemek için günlerce uyumadıkları anlatılır ve bu sebepten kazaların oluşabileceğine vurgu yapılır. Ayrıca taksicinin borçları ödeyeceğine dair üç talakla yemin ettiği de vurgulanır (Alkhamissi, 2018:23-25).

Beşinci bölümde Mısır insanların çok ve boş konuştuğundan taksici bahseder. Ayrıca telefon ve sigaraya verilen paralarında israf olduğu vurgulanır. Taksici medyadaki gereksiz boş reklamlardan rahatsız olduğunu da ifade eder (Alkhamissi, 2018:27-28).

Altıncı bölümde vatan sevgisi üzerine boş edebiyat yapanlar eleştirilir. Ayrıca Enver Sedat ve Hüsnü Mübarek arasındaki farka da vurgu yapılır. Enver Sedat'ın ülke dışındaki Mısırlıları koruduğu ama Hüsnü Mübarek'in bu konuda pasif kaldığının eleştirisi yapılır. Taksicinin ekonomik durumu iyi olmadığından torpidosundan sandviç çıkarıp yer (Alkhamissi, 2018:29-31).

Yedinci bölümde radikal terör eylemleri ve turistlerin yaralanması anlatılır (Alkhamissi, 2018:33). Bu bölümde hükümetin Mısır halkının elinden her şeyi aldığına dair güzel bir cin fıkrası anlatılır o fıkra şudur:

"Adamın birisi çölde yürürken Alâaddin'in lambasına rastladı. Lambayı eline alınca cin ortaya çıktı. "Emrinizdeyim dile benden ne dilerse" dedi. Adam gözlerine inanamadı; bir milyon cüneyh istiyorum dedi. Cin ona yarım milyon uzattı. Adam iyi de bunun öbür yarısı nerde? Daha başındayken yarısını araklayacak mısın? dedi. Cin, ona cevaben şöyle dedi: "Hükümet bu lambaya yarı yarıya ortaktr." Sonra bir kakkaha patlattı. Kakkahası, anlattıklarından daha fazla beni güldürmüştü (Alkhamissi, 2018:34)."

Yine bu bölümde emniyet kemeri üzerinden para kazanılması ve polislerin rütbelerine göre rüşvet alması anlatılır. Ayrıca verilen emniyet kemerinin de bir işe yaramadığı ve kaza anında yolcuların emniyet kemerleriyle beraber yerlerinden fırladığından bahsedilir (Alkhamissi, 2018:35).

Sekizinci bölümde 1984 yılındaki sinemalardan bahsedilir. Ayrıca şoförün en sevdiği film Mısır filmi Nur'un "Otobüs Şöförü" anlatılarak şoförün bu filmi en az on defa seyretmesine vurgu yapılır. Eski dönemlerde sinemanın ucuzluğuna vurgu yapılarak bilet fiyatlarının pahalılığından şikâyet edilir. Taksici yirmi yıldır film seyredemediğine de vurgu yapar (Alkhamissi, 2018:37-40).

Dokuzuncu bölümde Yâsemîne Hadrâ'nın es-Sadme/Şok romanında ki gibi bir hidayet taksici durumu söz konusudur. Taksici radyo kanallarıyla oynar ve biri üzerinde karar kılar. Bu radyodan konuşan vaaz kadınlardan uzak durulmasını öğütler. Radyodaki vaaz en büyük fitnenin kadın olduğundan bahseder. Ve bu fitnenin şerrinden Allah'a sığınılması gerektiğinden bahsedilir. Kızların açılıp saçılmaları ve dekoltelerine vurgu yapılarak kıyamet alametlerinin arttığına vurgu yapılır. Vaaz dekolte giyen kızların kafalarının kesilmesinin yetmeyip yakılması gerektiğini de ilave eder. Vaaz kıyamet alametlerini saydıktan sonra kadim dava İsrail-Filistin sorununa gelir. Filistin'in yakında kurtulacağından söz eder. Ayrıca vaaz Allah için çalışanların cennete çalışmayanların ise cehenneme gideceğinden vurgu yapar. Vaaz her dönemde Mesih'i bekleyen insanların varlığından da bahseder (Alkhamissi, 2018:41-44).

Onuncu bölümde taksici Saddam'ın Mısırlıları sevdiğini ve her Mısırlı ile kavga eden Iraklıya altı ay ceza verildiğinden bahseder. Ayrıca Saddam'ın Amerikalıları yeneceğini düşündüğünü ifade eder ancak Amerikalıların Saddam'ı yakalamasıyla bu umudu sona erer. Taksici şarkıcı Kazım es-Sahir'in "Ey gözüm! Ey Irak! Kalbim sana hasretle yanıyor" melodisini duyar gibi olur. Taksicinin ruhunda bir

iyimserlik olsa da evin alt tarafında gençlerin ağzında marlboro sigara ve ellerinde ki Coca Colalar bu umudunu bitirir (Alkhamissi, 2018:45-47).

On birinci bölüm ekonomik sıkıntılar yaşayan Mısır halkının farklı yollara başvurduğunu belirten bir bölüm. Kapalı peçeli bir bayanın taksiye binerek taksi içerisinde mini etek giyerek üstünü değiştirmesi anlatılır. Bayanın bunu yapmasına gerekçe ise ekonomik yetersizliklerdir (Alkhamissi, 2018:49-51).

On ikinci bölüm de taksici Hüsnü Mübarek'e vurgu yaparak onun ülkeyi savaşa sokmadığından bahisle över. Ayrıca taksici Mısır'ın Amerika'nın sözünden hiç dışarıya çıkmadığını da ekler. Taksici İsrail'e de değinerek İsrail'in savaş istediğini ve İran'ı yok etmek istediğini ifade eder. İsrail'in Siyonizm'i yaymak için çalıştığını ve Amerika Birleşik Devletlerinden para alabilmek Filistin'de problem çıkarttığını da ifade eder. Taksici İsrail'in barış istemediği için barış olmayacağını Mısır'ın ise barış istese dahi bir sonuca ulaşamayacağını vurgular (Alkhamissi, 2018:53-55).

On üçüncü bölüm de taksici Amerika Başkanı Bush'un seçimlerde hile yaptığını ifade eder. İslam ülkeleri medyalarının Amerika ve Avrupa'ya göre şekillendiği de bu bölümde ayrıca vurgulanır (Alkhamissi, 2018: 57-59).

On dördüncü bölüm de projeler yapıldığı ama halkın bu projelerden bir gelir elde edemediğine burjuva yapıyor (Alkhamissi, 2018: 61-63).

On beşinci bölüm de hayat şartlarının zorluğu, geçim sıkıntısı ve evliliğe vurgu yapılır (Alkhamissi, 2018: 65-67).

On altıncı bölüm de taksici eskiden babalarının ailelerine zaman ayırıp eve erken geldiğini kendilerinin ise geçim sıkıntısından dolayı ailelerine zaman ayıramadığını ifade eder (Alkhamissi, 2018: 69-70).

On yedinci bölüm de Mısır'da ki Gize piramitlerine ve borsaya vurgu yapılır (Alkhamissi, 2018: 71-703).

On sekizinci bölüm de taksici çocukları olmadığı için her yolu denediklerini pirleri Hz. Hüseyin'in yüzü suyu hürmetine dua ettikten sonra yedi yıl sonra çocuklarının olduğunu anlatır. Ama çocukları dört yaşına girince kanser hastası olur ve taksici bu çocuğunun tedavisi için para bulmakta zorlandığını anlatır (Alkhamissi, 2018: 76). Bu cümlelerden Mısır hükümetinin kanserli çocuklara gereken yardımı vermediğini anlamaktayız. Ayrıca bu bölümde üç Mısır başkanı için söylenen şu cümleler önemlidir:

“Abdunnasır döneminde hapse atılmayan başka dönemlerde asla atılmaz. Sedat döneminde zengin olmayan asla zengin olmaz. Mübarek zamanında dilenmeyen bir daha dilenmez (Alkhamissi, 2018: 77).

On dokuzuncu bölüm de radikal İslamcılara vurgu yapılır ve onlardan olumsuz olarak söz edilir. Hükümetlerin İslamcılardan korktukları için onları denetim altına aldıklarından söz edilir. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri'ndeki İkiz Kuleler'e yapılan saldırıları İslam ülkelerine saldırmak için kendilerinin yaptıklarından bahsedilir (Alkhamissi, 2018: 79-80).

Yirminci bölüm de taksici Tunus hükümetinin Müslüman Kardeşler teşkilatına bağlı olan insanların tutuklanmasına vurgu yaparak Mısır'daki Müslüman Kardeşlerin daha zekice davrandığını vurgular. Ama taksici hükümetin Müslüman Kardeşlerden rahatsız olduğu için seçimlerde onlara karşı Dokki ve Amal Uthman gibi bazı bölgelerde hile yaptığını anlatır. Taksici ayrıca dünyada hiçbir ülkede demokrasinin olmadığını da vurgular. Taksici ayrıca Mısır'da Müslüman Kardeşlerden olmanın

tehlikelerine dikkat çeker ve onlarla yan yana yürümenin bile tehlikeli olduğu vurgulanır (Alkhamissi, 2018: 81-83).

Müslüman Kardeşler İslam ve Ortadoğu dünyası özelde Mısır için önem arz eden bir konumdur. Müslüman Kardeşler ötekini tanıyıp evrilebilirse Ortadoğu barışına katkı sağlayabilir. Bunun karşısında Mısır'daki diğer kesimlerinde ötekini tanıması demokrasiyi Mısır'da kalıcı bir şekilde yerleştirecektir.

Yirmi birinci bölüm de taksici zaman sorunundan dolayı oruç tutmadığını, namaz kılmadığını ifade eder. Ama buna rağmen Müslüman Kardeşler teşkilatının seçimlerde kazanmasını da arzular. Müşteri taksiciye eğer Müslüman Kardeşler iktidar olursa seni namaz kılmadığım için bacaklarından asarlar deyince taksici hayır ben en önde namaz kılacağım der. Müşteri taksiciye neden namaz kılmayıp oruç tutmadığın halde Müslüman Kardeşlerin iktidar olmasını istiyorsun deyince taksici çünkü biz her şeyi denedik. Krallık, bir işe yaramadı. Abdunnasır ile sosyalizmi denedik; daha sonra kapitalizmi Enver Sedat ve Hüsnü Mübarek'le denedik, fakat bu da diktatörlük ve sıkıyönetim yasaları getirdi. Günden güne Amerikalı olduk. Şimdi de yavaş yavaş İsraili oluyoruz diye ifade eder. Taksici bir denenmeyen Müslüman Kardeşler kaldı bir de onları deneyelim der. Ardından kim bilir belki işe yarar diye ilave etmeyi de unutmaz. Müşteri bu elbise değil ki deneyesin ülkenin geleceği için deneme yapamazsın diye taksiciyi uyarır. Taksici Mısır ekonomisi genelev kadını giysisi gibidir. Sen kapatmaya çalıştığın her seferde açılacaktır diye ifade eder ve güler (Alkhamissi, 2018: 85-86).

Taksicini yukarıdaki pasajdaki konuşmalarından Mısır halkının çözümsüzlükten bunaldığını çözüm için her şeyi denediği ifade edilerek çaresizliğine vurgu yapılır.

Yirmi ikinci bölüm de taksici Iraklılarla iki yıl yaşadığını Iraklıların bu yaşadıklarını hak etmediklerine vurgu yapar. Taksici Iraklılar için bir şey yapamadığı içinde ayrıca üzülür (Alkhamissi, 2018: 87-88).

Yirmi üçüncü bölüm de taksici gününü üçe ayırdığını anlatır. İlk bölümde takside çalıştığını, günün ikinci bölümünde eşi ve çocukları ile vakit geçirdiğini günün geri kalan üçüncü bölümünde ise Nil'de balık tuttuğunu anlatır. Taksici temiz insan olmanın önemi üzerinde durarak temiz insanın sahtekârlık yapmayacağını ve rüşvet almayacağını ifade eder. Taksici Mısır'ın önemli bir halk olduğu için Kuran'da geçtiğini ve kendilerinin Allah'ın askerleri olduğunu vurgular (Alkhamissi, 2018: 89-90).

Yirmi dördüncü bölüm de mastır yapan bir taksici vardır. Ayrıca kullandığı taksi marka bir taksi olup kalitelidir. Markası Şahin veya Fiat değil Toyota Cressida'dır. Taksici bir ilaç şirketinde ayrıca muhasebecilik yapmaktadır. Fakat maaş yetmediği için de taksicilik yapmaktadır (Alkhamissi, 2018: 91-92). Bu pasajdan Mısır halkının acınası durumunu kavırıyoruz ve insanların geçim sıkıntısı yüzünden iki veya üç iş yapmak zorunda olduklarını okuyoruz. Bu cümleler aynı zamanda Mısır'da adil bölüşümün olmadığını da ispatlar.

Yirmi beşinci bölüm de taksici futboldan bahseder ve bilet fiyatlarının pahalılığından yakınır (Alkhamissi, 2018: 93-94).

Yirmi altıncı bölüm de Mısır'da oluşan güven soruna vurgu yapılır. Taksici müşteri gibi binip öldürülen taksicilere de ayrıca vurgu yapılır (Alkhamissi, 2018: 95-96).

Yirmi yedinci bölüm de entelektüel taksici başka bir taksicinin kızına yaptığı sapıklıktan bahseder. Taksici Akira Kurosava'nın "Ahşam/Rüyalar" adlı filminde annenin evin kapısını kapatarak oğluna

toplumla mücadele etmesi için bir hançer verdiği sahneyi anlatır. Taksici şu anda bende kızıma yarın vereceğim hançeri keskinleştiriyorum der (Alkhamissi, 2018: 97-98). Bu pasajdan İslam toplumunda cinsel sorunların fazlalığına vurgu vardır. İslam toplumu cinsel sorunlarını halledememiş bir görüntü çizmektedir. Çünkü adil paylaşım olmadığından insanlar fakir kalıp evlenememekte bu da toplumu dejenere etmektedir.

Yirmi sekizinci bölüm de Kahirede'ki 80.000 taksiye vurgu yapılarak bu kadar taksinin çok olduğu belirtilir. Ayrıca uluslararası taksi projesine vurgu yapılır. Ayrıca Başkent taksi Enver Sedat'ın Katolik eşi Cihan Sedat'ın Limuzini gibi olacak der (Alkhamissi, 2018: 99-100).

Yirmi dokuzuncu bölüm de taksici Mısır'da eğitimde özel ders meselesine değinir ve özel dersin Mısır'da pahalı oluşundan bahseder. Ayrıca Mısır'da okul kitaplarının paralı oluşuna da vurgu yapar. Taksici paran yoksa okulda kitapsız okursun diye de var olan sisteme bir eleştiri getirir (Alkhamissi, 2018: 101-103).

Otuzuncu bölüm de taksici geri kalmış toplumlarla gelişmiş ülkeler arasında büyüyen uçuruma vurgu yapar (Alkhamissi, 2018: 105-107).

Otuz birinci bölüm de taksici bir sokak kadınına âşık olduğundan bahseder. Kadını bulup ona evlenme isteğinden bahsedince kadın taksiciye "Sen gerçekten bir eşseksin." der (Alkhamissi, 2018: 109-111).

Otuz ikinci bölüm de taksici Mısır toplumunun ekonomik durumunun iyi olmamasından dolayı kötü beslendiğine vurgu yapar (Alkhamissi, 2018: 113-115).

Otuz üçüncü bölüm de taksici Mısır'da rüşvetsiz hiçbir işin yürümemesine vurgu yapar (Alkhamissi, 2018: 117-119).

Otuz dördüncü bölüm de taksici yoldan Hüsnü Mübarek geçecek diye yolu kapatmalarını ve trafiğin felç olmasına vurgu yapar (Alkhamissi, 2018: 121-123).

Otuz beşinci bölüm de taksici Mısır'da ve dünyada artık verilen haberlerin benzeştiğine işaretler haberlerden ve gazetelerden sıkıldığı ifade eder (Alkhamissi, 2018: 125-126).

Otuz altı bölüm de taksici seçimlerde tanınmayan adayların başkanlarca aday yapıldığını ve halkın bu insanları tanımamasına rağmen oy verdiğini söyleyerek bu durumu eleştirir (Alkhamissi, 2018: 127-129).

Otuz yedinci bölüm de taksici yine ikinci taksici olarak taksicilerin gasp edilmelerini kendisine ve müşterisine konu edinir (Alkhamissi, 2018: 131-33).

Otuz sekizinci bölüm de taksici taksi sayısının çoğaldığını taksilerin müşteri bulabilmek için uzun süre dolaştığına vurgu yapar. Taksici sayısının Mısır'da 2,5 milyon kişiyi bulduğu belirtilir (Alkhamissi, 2018: 135-137). Ama yine de rızık Allah verir denilerek insanların beceriksizliği Allah'ın üzerine kalır.

Otuz dokuzuncu bölüm de taksici Mısır'dan Libya'ya yapılan tütün kaçakçılığında bahseder (Alkhamissi, 2018: 139-141).

Kırkınıcı bölüm de taksici Medinet Nasr'daki Uluslararası Kahire Kitap Fuarı'ndan bahseder (Alkhamissi, 2018: 143-145).

Kırk birinci bölüm de binilen taksinin çok pis koktuğuna vurgu yapılır (Alkhamissi, 2018: 147-149).

Kırk ikinci bölüm de taksici hayallerinden bahseder (Alkhamissi, 2018: 151-152).

Kırk üçüncü bölüm de taksici Mısır'daki özel derslerden yine bahseder. Bu taksici özel derslerden bahseden ikinci taksicidir (Alkhamissi, 2018: 153-155).

Kırk dördüncü bölüm de taksici cinlerden ve cinlerin dindeki yerinden bahseder. Şeyh kadın taksiciye cinler sizin evde sizinle birlikte oturacak demişse de taksici önceleri bu durumu kafaya takmış ama sonra rahatlamıştır (Alkhamissi, 2018: 157-159).

Kırk beşinci bölüm de taksici Cuma namazları öncesi Kahire sokaklarının boşaldığına vurgu yapar. Ayrıca tekneyle Suudi Arabistan'a giden 500 kişinin ölümüne vurgu yapılarak insanların değerlerinin olmadığı anlatılır (Alkhamissi, 2018: 161-163).

Kırk altıncı bölüm de taksici futboldan ve sahte belgelerden bahseder (Alkhamissi, 2018: 165-167).

Kırk yedinci bölüm de taksicinin çalışmasına rağmen parasızlıktan kardeşinden borç para istemesi anlatılır (Alkhamissi, 2018: 169-171).

Kırk sekizinci bölüm de taksici takside hapisane gibi olduğunu bu mahpusluğun da ancak ölümle son bulduğuna vurgu yapar (Alkhamissi, 2018: 173).

Kırk dokuzuncu bölüm de taksici piramitler ve cafcıflı afişlere olan rahatsızlığını anlatır (Alkhamissi, 2018: 175-177).

Ellinci bölüm de taksici arabalara verilen gaz kuyruğunu anlatır (Alkhamissi, 2018: 179-181). Bu durum Mısır ekonomisinin iyi bir durumda olmadığını da göstergesidir.

Elli birinci bölüm de taksici Mısır'daki hayat pahalılığında bahsederek etin fiyatına vurgu yapar (Alkhamissi, 2018: 183-184).

Elli ikinci bölüm de taksici Mısır'daki hayat şartların ve geçim zorluğuna dikkat çekerek dört kişilik bir ailenin kendisini Tahrir Meydanı'nda patlatmasını anlatır. Ayrıca kendisinin de geçinebilmek için çift vardiya çalıştığından bahseder (Alkhamissi, 2018: 185-186).

Elli üçüncü bölüm de taksici Mısır'da yapılan seçimlere sözü getirir ve Hüsnü Mübarek'in parası olanları aday yaptığına vurgu yapar (Alkhamissi, 2018: 187-188). Bu pasajdaki cümle İslam ülkesi olan Mısır'daki sözde demokrasiyi anlatması açısından düşündürücüdür.

Elli dördüncü bölüm de taksici Mısır'da kanser hastalarının çokluğundan bahseder (Alkhamissi, 2018: 189).

Elli beşinci bölüm de taksici Mısır'daki arabası olan herkesi hırsız olarak gördüğünden bahseder. Ayrıca pahalı arabaların hırsızlık yapılmadan alınamayacağını anlatır (Alkhamissi, 2018: 191-192).

Elli altıncı bölüm de taksici Mısır'daki ve İslam ülkelerindeki Müslümanların riyakârlığına vurgu yapar. Müslümanların taksiye biner binmez yaptıkları ibadetlerden bahsederken, Hıristiyanların ise yaptıkları ibadetleri anlatmadıklarını ve kendilerine sakladığını belirtir (Alkhamissi, 2018: 193-196).

Elli yedinci bölüm de taksici Mısır'da her üç yılda bir yenilenen sürücü ruhsatından bahseder ve tabii ki bu iş için verilen rüşvete de değinir (Alkhamissi, 2018: 193-197-203). Bu pasaj Mısır'da hiçbir işin rüşvetsiz yürümediğinin, yozlaşmışlığın ve çürümüşlüğünde bir göstergesidir. Ayrıca Mısır'da polislerinde yoğun bir şekilde yolsuzluğa battığının göstergesidir.

Elli sekizinci bölüm de taksici Ramazan ayı ve teravih'i anlatır (Alkhamissi, 2018: 205-207).

Kitabın 2007 yılında Darûş Şurûk yayınlarından "Tâksî Havâdisi'l Meşâvîr" adıyla çıkan Arapça baskısının son sayfasında yer alan Dr. Abdül Vehhâb el-Mesîrî'nin ve Celâl Emîn'in kitap hakkında söylediği iki sayfalık kısım çevrilmemiştir. Ayrıca kitabın arka kapağında yedinci bölümde yer alan Mısır Hükümetinin rüşvetle ilişkilendirildiği fıkra da Türkçe'ye çevrilmemiştir (Hamîsî, 2006:221,222,225).

Yedinci bölümde anlatılan aşağıda vereceğimiz pasaj aynı zamanda kitabın arka kapak sayfasında da verilmiştir (Alkhamissi, 2018:226). Bu bölümde hükümetin Mısır halkının elinden her şeyi aldığına dair güzel bir cin fıkrası anlatılır o fıkra şudur:

"Adamın birisi çölde yürürken Alâeddin'in lambasına rastladı. Lambayı eline alınca cin ortaya çıktı. "Emrinizdeyim dile benden ne dilerse" dedi. Adam gözlerine inanmadı; bir milyon cüneyh istiyorum dedi. Cin ona yarım milyon uzattı. Adam iyi de bunun öbür yarısı nerde? Daha başındayken yarısını araklayacak mısın? dedi. Cin, ona cevaben şöyle dedi: "Hükümet bu lambaya yarı yarıya ortaktır." Sonra bir kahkaha patlattı. Kahkahası, anlattıklarından daha fazla beni güldürmüştü (Alkhamissi, 2018:34)."

Ashında bu bölüm tek başına Mısır'ın rüşvet açısından ne kadar kokuşmuş olduğunu göstermeye yeter.

Türk edebiyatında da Ayşe Kulin 2021 yılında "Taksii" adlı bir kitap yazmıştır. Yazar bu anlatısında doksanlı yıllardan itibaren İstanbul taksilerinde yaşadıklarından bir demet sunuyor okurlarına. Turistleri, savunmasız yaşlıları, özellikle de yaşlı kadınları hedef alan taksici eziyetine sık maruz kalmış birisi olarak yazdıklarının çok kişinin yüreğine dokunacağına inanıyor. Yazarın amacı, İstanbul'un taksi şoförlerini kırmak değil, sorunun çözümünü engelleyerek İstanbulluları kendi çıkarları için mağdur edenlere dikkat çekmektir. Yazar mesleklerini hakkıyla, namusuyla yapan çilekeş sürücülere ise saygılar anarak onure eder (Kulin,2021). Ayşe Kulin'inin de bu romanında Hamîsî gibi siyaset yapması manidardır.

Taksi burada hareketli tiyatro olarak düşünülebilir.

Romanda kurgu yoluyla oluşturulan kurgu karakter olarak 58 taksici, Umman Sultanı Kâbus, Salah Şahin, Alâ el Asvani, Emin Ma'luf, Vaaz, Mesih, Deccal, Saddam, Cemal Abdunnasır, Enver Sedat, Hüsnü Mübarek, şarkıcı Kazım es-Sahir, Mısırdaki Baltacılar (Mısır'da resmi olmayan çeteciler)'dir.

Romanın zamanı konusunda yazar ketum davranmaz. Bu kitap Nisan 2005'ten Mart 2006'ya kadar taksicilerle yapılan 58 kurgusal diyalogu içerir (Alkhamissi,2018: 7). Geriye dönüşlerle zamanlara geçişte vardır. Sekizinci bölümdeki 1984 yılındaki sinemalardan bahsedilir (Alkhamissi, 2018:37). Dokuzuncu bölümde 1980'li yıllarda kısa eteğin ortaya çıkışı modası ve 1990'lu yıllarda bu modanın

sönmesinden bahsedilir (Alkhamissi, 2018:41). Onuncu bölümde taksici geriye dönüş tekniğiyle 1980 yılı Irak'ına dönüş yapar (Alkhamissi, 2018:46).

Kapalı ve açık mekân olmak üzere anlatıda mekân ikiye ayrılır. Kapalı mekân olarak ev, taksi içi, sinema, Kahire Sineması, Bical Sineması, Holywood Sineması, Mısır Sineması, Rio Sineması, Star Sineması, İsis Sineması, Mahmut'un balık lokantası, olarak sıralanabilir. Açık mekân için ise Mısır, Kahire, Arap Ülkeleri Üniversitesi Caddesi, Nadi ez-Zemalik Suru, Dokki, Nâdi's Sayd Caddesi, Irak, Suudi Arabistan, Kuveyt, Libya, Ramses Caddesi, Tahrir Meydanı, İmadüddin Caddesi, Ordu Caddesi, Babulluk Semti, Seyyide Zeynep, Hayret Caddesi örnek verilebilir.

Yazar genelde edebiyat üzerinden kurgularında siyasasını vermektedir. Hâlid el Hamîsî'nin bu romanı Hayfâ` Zankana'nın (*Bağdat'ı Düşlemek*), Hâlid Halîfe'nin *Lâ Sekâkine Fî Matâbihi Hâzihi'l Medîne*, Yasmina Khadra'nın "*Kaddafi'nin Son Gecesi*" (Baran, 2022: 1-20) ve "*Sunûnûvât Kâbûl*" (Baran, 2022: 595-607) adlı romanlarındaki gibi siyaset yapar Ayrıca Hamîsî'nin "*Tâksî Havâdisi'l Meşâvîr*" romanı Necip Mahfûz'un *Yevm Makteli'z-Za'îm* (Baran, 2022:61-80), Radva Aşur'un *et-Tanturiyye* romanı (Baran, Mart 2022: 659-670), Sun'ullah İbrâhîm'in *Tilke'r-Râ'îha* isimli romanı (Baran, 2022:141-148), Faslı Yazar Tâhir Bin Cellûn'un *Rüşvet Üzerine Sarsıcı Bir Kurgu (Bay Ahlakın Çöküşü)* (Baran, 2022:447-456), "*Tıflu'l Rimâl*" (Baran, 2022:33-49) ve *Tilke'l Atemetü'l/Utmetü'l Bâhira* (Baran, 2022:429-445) romanları ile siyasayı ele alması açısından kurguda benzerlik gösterir.

Sonuç

Taksi romanı 58 kurgusal monoloğu içermesi anlamında roman mıdır değil midir? tartışması yapılabilir. Ama önemli olan 58 kurgusal içeriğin bize Mısır hakkında verdiği mesajdır. Bu roman edebiyatta yazarın ölümü gibi Mısır Devrimi de liderin ölümüne damgasını vuran bir devrimi öncelemesi anlamında önemli bir yere sahiptir. Taksicilerin gözüyle Mısır'ı ele aldığımızda Mısır'ın sosyal ve siyasi panoraması ortaya çıkar. Bu kurgularda Mısır halkının yaşamak için birden fazla iş yapmak zorunda oluşu ve bu sebepten ailelerini ihmal ettikleri de özellikle vurgulanır. Eski dönem taksicilerin ailelerine zaman ayırabildikleri ama yeni dönem taksicilerin hayatın getirdiği ağır şartlar yüzünden bırakın aileleri kendilerine bile vakit ayıramadıklarından özellikle bahsedilir. Taksiciler özellikle müşterilerine Mısır'daki rüşvetten şikâyetçi olduklarını da ifade ederler. Ekonomik durumların kötüleşmesi yüzünden insanlar ahlaki olmayan farklı işlerde yaparlar. Taksiye binen bir genç kadın çarşaf ve peçesini çıkararak mini eteğini giyer ve işe gider. Bu romanda asıl vurgulanan Mısır'da ki adaletsizlik, kokuşmuşluk ve adil dağılımın olmamasına yapılan vurgudur. İnsanlar ülkelerinin açık hava hapishanesine çevrilmesi karşısında çaresizlik içerisinde çırpınıp bir ömür tüketirler. Mısır'da ötekinin tanındığı demokratik bir ortamın oluşması zaman alacağı benzenmektedir. İslam ülkeleri, Ortadoğu ve özelde Mısır için bir arada yaşama kültürü gittikçe önem kazanan bir durum arz etmektedir.

Kaynakça

- Baran, E. (2022). Yâsemîna Hadrâ'nın "Kaddafi'nin Son Gecesi" Adlı Romanı Üzerine Genel Değerlendirmeler. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Baran, E. (2022). Necip Mahfûz'un Yevm Makteli'z-Za'îm Romanında Siyaset. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Baran, E. (2022). Yâsemîna Hadrâ'nın "Sunûnûvât Kâbûl" Adlı Romanında Afganistan Taliban'ı, Duvar Yayınları, İzmir (2022).
- Baran, E. (2022). Faslı Yazar Tâhir Bin Cellûn'dan "Tıflu'l Rimâl" Adlı Romanında Toplumsal Geleneklerin Sorgulanması, Duvar Yayınları, İzmir (2022).

- Baran, E. (2022). Tâhir Bin Cellûn'dan Hapishane Anlatısı (Tilke'l Atemetu'l/Utmetu'l Bâhira), Duvar Yayınları, İzmir (2022).
- Baran, E. (2022). Filistin Göç Edebiyatı (Radvâ 'Âşûr'un Et-Tantûriyye Adlı Romanı). Ankara: 2. Uluslararası Göç Sempozyumu Olgusu.
- Baran, E. (2022). Çağdaş Arap Edebiyatında Zindan Edebiyatı (Sun 'ullah İbrâhîm' in Tilke' r-Râ' iha İsimli Romanı) . *Asya Studies*, 6 (20).
- Baran, E. (2022). Faslı Yazar Tâhir Bin Cellûn'dan Rüşvet Üzerine Sarsıcı Bir Kurgu (Bay Ahlakın Çöküşü).*Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*,11(3),447-456.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssrj/issue/72477/1174233>
- el Hamîsî, K. (2006). Tâksî Havâdîsi'l Meşâvîr. Kahire: Darû's Şurûk.
- Alkhamissi', K. (2018). Taksi. (Çev: Kazım Ürün). İstanbul: Mevsimler Kitap.
- Hadrâ', Y. (2013). es-Sadme. (Çev: Nehle Beydûn). Beyrut: Darû'l Fârâbî.
- Hadrâ', Y. (2016). Saldırı. (Çev: Nevra Gürsoy). İstanbul: Destek Yayınları.
- Kulin, Ayşe. (2021). Taksiii. Ankara: Say Yayınları.

65. Bakara Sûresinin 195. âyetini infak ve ihsan bağlamında yeniden düşünmek**Mehmet ÇALIŞKAN¹**

APA: Çalışkan, M. (2023). Bakara Sûresinin 195. âyetini infak ve ihsan bağlamında yeniden düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1101-1111. DOI: 10.29000/rumelide.1379318.

Öz

İslâm, insanın günlük yaşantısıyla ilgili birebir esasları ortaya koyar. Bunun için Hz. Muhammed'in risaletiyle öncekilerin haberi ve sonrakilerin hükmü olan tüm dini hakikatleri içinde toplayan Kur'ân gönderilmiştir. Kur'ân, insanın dünyaya gönderiliş gayesini "*kimin daha güzel amel yapacağıının imtihan edilmesi*" olarak belirtmektedir. Kur'ân, insanın fitratına konmuş olan iyiliğin vahiy ve akıl dengesi içinde geliştirilmesini ister. Bu yaşayış, insanın doğrular peşinde koşmasını ferdi ve toplumsal görevlerini bir ibadet şuuru içinde yapmasını gerektirir. Allâh Teâlâ'nın kulundan istediği kendisini tanıyıp, Peygamberinin getirdikleri doğrultusunda ahlâkî bir ortam içinde yaşaması ve yine Allâh Teâlâ'nın verdiği nimetleri O'nun rızası doğrultusunda kullanmasıdır. Aksi halde kendisine verilen mal mülk ve diğer nimetlerin onun için bir zarar olarak dönebileceği hatırlatılmıştır. Dünya hayatının gereklerine uymak müminin görevidir. Doğruları anlatırken karşısına çıkacak insanlar olacaktır. Onlarla mal ve canla mücadele etmek de onun sorumluluğundadır. Üzerinde görüş beyan etmeye çalışacağımız "*Allah yolunda harcaşın. Kendi ellerinizle kendinizi tehlikeye atmayın. Yaptığınızı güzel yapın. Allah güzel yapanları sever*" (2/195) âyeti iyilik yolunda malı harcamaya teşvik ile başlıyor, yine iyilik yapanların Allah'ın sevgisini kazanacağı belirtilerek sona ermektedir. Âyetin öncesinde sulh ayları olarak bilinen haram aylardan bahsedilmiştir. Âyetin akışından anlaşılın, sulh ortamına güvenerek düşmanlara karşı hazırlıkların ihmal edilmemesidir. Önceki âyetlerde savaştan bahsedildiği için, haliyle bu âyet de savaşıla irtibatlandırılmıştır. Âyetteki tehlike ifadesi, düşmanların ani baskın yapmaları sonucunda tüm toplumun bu baskından zarar göreceğinin hatırlatılmasıdır. Bu çalışma, ilgili âyetin sağlığını korumaya yönelik mesajının yanında, esas olarak Müslümanların canını, malını ve yurdunu korumak için her zaman hazırlıklı olmalarına ve bu yönde toplumsal yardımlaşma ve dayanışma içinde bulunmalarına yönelik hedeflerin tespitini amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: İnfak, Tehlike, İhsan, cihad

Reconsidering verse 195 of Sure Bakara in the context of infak and ihsan**Absract**

Islam lays down the exact principles related to the daily life of human beings. For this, St. With the prophethood of Muhammad, the Qur'an, which gathers all the religious truths that are the news of the previous ones and the judgment of the later ones, was sent. The Qur'an states that the purpose of sending man to the world is "to test who will do better deeds". The Qur'an demands that the goodness that has been put into human nature should be developed in the balance of revelation and reason. This life requires a person to pursue the truth and to perform his individual and social duties with a consciousness of worship. What Allah wants from His servant is to know himself, to live in an ethical

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Tefsir ABD (Yozgat, Türkiye), mehmet.caliskan@yobu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1865-7732 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379318]

environment in line with what his Prophet brought, and to use the blessings given by Allah in accordance with His consent. He was reminded that otherwise, the property and other blessings given to him could turn into a loss for him. It is the duty of the believer to comply with the requirements of worldly life. There will be people who will confront you while telling the truth. It is also his responsibility to fight them with property and life. "Spend in the way of Allah, on which we will try to express an opinion. Do not endanger yourself with your own hands. Do what you do well. The verse "Allah loves those who do good" (2/195) begins with an encouragement to spend money in the way of goodness, and ends by stating that those who do good will win the love of Allah. Before the verse, the sacred months known as the months of peace were mentioned. It is understood from the flow of the verse that preparations against the enemies should not be neglected by relying on the peaceful environment. Since war was mentioned in the previous verses, naturally this verse was also associated with war. The expression of danger in the verse is a reminder that as a result of sudden raids by the enemies, the whole society will suffer from this raid. In addition to the message of the verse about protecting our health, this study mainly aims to determine the targets for Muslims to always be prepared to protect their lives, property and homeland and to be in social assistance and solidarity in this direction.

Keywords: Infaq, Danger, Ihsan, jihad

Giriş

İslâm'ın emir ve yasakları, tavsiyeleri, tamamen maslahat (maddi-manevi menfaat) üzerinedir. İslâm'ın yapılmasını veya yapılmamasını istediği hususlar hayattan kopuk değil aksine bire bir hayatla ilgilidir. Açıklama amacıyla olduğumuz âyet, hayatın tehlikeye düşmemesi için infak edilmesini ve yardımlaşmanın ihmal edilmemesini istemektedir. İnsanların çevrelerindeki kimselerle sağlıklı bir ilişki kurabilmesi için maddî manevî paylaşım içinde olmalarının gereği bu âyetten anlaşılan hususlardandır. Ailenin temelinde sevgi saygı, hüznün ve mutlulukların paylaşımı da bu anlamda değerlendirilebilir. Komşularıyla selamlaşma ve hal hatır sorma gereğinde sevincine ve üzüntüsüne ortak olma sağlıklı bir toplumun özelliğidir. Hz. Peygamberin komşusu açken tok yatmanın doğru olmadığı yönündeki sözleri (İbnHanbel, Müsned, 1/55; Hâkim, Müstedrek, 4/183, h. 7307), komşu ilişkilerinin sağlam olmasına, herkes açısından huzur ve güven ortamı oluşturması gerektiğine yöneliktir. Başkalarına yapılan iyiliğin kendine döneceğinin idrakinde olmak gerekir. İslâm anlayışında Müslümanlar bir vücuda benzetilmiştir. (Buhârî, Edeb 27; Müslim, Birr 66). Bu benzetme yardımlaşmanın önemini ve aynı zamanda zaruretini ortaya koymaktadır. "Komşu tabirinden de, Müslim, kâfir, âbid, fâsık, dost-düşman, mükim-misafir, menfeatli-mazarratlı, yakın uzak komşu tabirine dâhildir. (Zebîdî, 1980: 12/130), İslâm kardeşliğinin en güzel örneği komşuluk ilişkilerinde ortaya çıkar. Bakara 195. âyet, gerek fert gerekse toplumun güveni açısından olmazsa olmazları belirtmektedir. Gerektiğinde infak ve onun dışında yapabileceği iyilikler insanın yaratılışından getirdiği güzelliklerin dışavurumudur. İlgili âyet, hayatın bir kısmını değil, insan hayatının bütününe yönelik hükümler içermektedir. Şu hususu belirtmekte fayda var; İslâm'ın (Kur'ân'ın) muhatabı insandır. O bakımdan insanın her hali İslâm'ı ilgilendirmektedir. 2/195. âyetin toplumumuzda sadece sağlıkla ilgili olduğu kanaati hâkimdir. Ancak bu âyet doğrudan sıhhati korumaya yönelik olmadığı kanaatini taşıyoruz. Elbette İslâm'ın insan adına en çok ilgilendiği konuların başında sağlık gelmektedir. Bu bağlamda Hz. Peygamber, insanların kıymetini bilmediği ve aldandığı iki nimetin "Sıhhat ve boş vakit" olduğunu bildirmesi" (Buhârî, er-Rikâk, 1) bunun en önemli delilidir. Ancak İslâm insanın sadece sağlık bakımından fiziki yönüyle ilgilenmez, bunun yanında insanın ruhsal yönü de onun kapsamı dâhilindedir. Dine göre sağlık, insanın hayat akışı içerisinde tüm görev ve sorumluluklarını yerine getirme açısından değerlendirilmesi ve önem verilmesi gereken bir husustur.

Dünya sağlık teşkilatı da sağlıklı insanı bu yönde değerlendirmiştir. (Yorulmaz R., Erdem R., 59). Hz. Peygamber “Kuvvetli mümin zayıf müminden hayırlıdır” (Müslim, kader, 34) derken, sıhhatli insanın savaşta düşmana karşı güçlü, diğer görevlerini yerine getirme hususunda ve ibadetlerini rahatça yapabilme konusunda da daha faydalı olabileceğine vurgu yapmıştır. Hz. Peygamber yine bu konuyla ilgili olarak “Yedi şey gelmeden önce iyi ameller işlemekte acele ediniz: (Kulluk vazifelerini unutturan) Yoksulluk, (azdıran) zenginlik, (bedeni güçleri bozan) hastalık, yaşlılık, ansızın gelen ecel, deccal ve kıyamettir. Kıyâmet daha ağır ve acıdır” (Tirmîzî, ez. Zühd, 3) buyurarak nimetlerin elden gitmeden kıymetinin bilinmesini ve ömrün hayırlarda geçirilmesini ifade etmektedir. (Deniz Kuşları, 1981: 77-78) İslâm, insana zarar veren her şeyi yasaklamıştır. İslâm’ın koruduğu hususlardan birisi de akıl sağlığıdır. Çünkü dinde sorumlu olmanın yegâne şartlarından birisi de aklın yerinde olmasıdır. Hadiste sıhhatin önemine dikkat çekilirken kuvvetlinin zayıfa göre daha güzel işleri başarabileceğinden hareketle hayırlı olduğu anlayışı sıhhatin önemini açıklaması bakımından çarpıcıdır. Hastalık gelmeden önce iyi işler yapılmasını tavsiye eden İslâm, el temizliği vücut ve dış temizliği gibi hususları ısrarla dile getirerek sağlıklı kalmak için koruyucu önlemleri almanın zaruretini anlatmaktadır. 2/195. âyetin esas itibarıyla sevk noktasının fert ve toplumun zarar görmemesi için düşmana karşı hazırlıklı olmanın gereğini vurgulamış olmasının yanında elbette vücudun sağlam tutulması tavsiyesi de bulunmaktadır.

1. Bakara 195. âyetin nüzûl sebepleri

Âyetin nüzul sebebi hakkında birden fazla rivâyet bulunmaktadır. Biz burada Vâhidî’nin Esbâb-ı Nüzûlüne aldığı rivayetleri zikredeceğiz. İlki Şa’bî rivâyetidir: “Bu âyet Allâh yolunda harcamaktan geri duran Ensar hakkında nazil oldu”. İkinci rivâyet İkrime’den “Bu âyet, Allâh yolunda harcamalar hakkında inmiştir”. Üçüncü rivâyet; Ebu Cübeyr’den “Ensar Allâh’ın dediği kadar tasadduk eder ve yedirirlerdi. Derken bir sene kendilerine kıtlık isabet etti de infak etmekten ellerini çektiler. Onun üzerine Allâh Teâlâ bu âyeti indirdi.” Dördüncü rivâyet Numan b. Beşir’den “Bir kişi günah işleyip ben başışlanmam dedi. Bu yüzden Allâh Teâlâ bu âyeti indirdi” İlgili âyetin bir başka nüzul sebebi rivayetinde Eslem b. İmran şöyle demiştir: “Biz kostantiniyye’de idik. Bu sırada şehirden büyük bir rûm ordusu çıktı. Müslümanlardan bir kişi rûm safına karşı çıkıp hamle etti. Sonra da sağlam olarak yanımıza geldi. Bunun üzerine insanlar: “Sübhânellâh bu kimse kendisini tehlikeye attı” dediler. Bunun üzerine Ebu Eyyub el-Ensârî ayağa kalkıp dedi ki: “Ey insanlar siz bu âyeti yanlış yorumluyorsunuz. Bu âyet biz Ensar topluluğu hakkında nazil oldu. Allâh Teâlâ dinini kuvvetlendirip yardımcılarını çoğaltınca Rasûlullah (s.a.v)’den gizlice bazımız bazımıza dedik ki: Mallarımız zayı oldu. Mallarımıza sahip çıksak da onların elden çıkıp gidenlerini tekrar ıslah etsek. Bunun üzerine Allâh Teâlâ bizim kurduğumuz niyetlerimizi redderek şu âyeti indirdi: (*Allâh yolunda sarfedin kendinizi kendi ellerinizle tehlikeye atmayın*). Böylece mallarımız hakkında kurduğumuz göz kulak olma ve ıslah etme niyetimizin tehlikeli olduğunu bizi ihtar edip cihadı emretti.” Bu görüşün sahibi Ebu Eyyub el Ensârî Allâh onun ruhunu almaya kadar cihat etmeye devam etti. (Vâhidî, 1991: 58-60; Kurtubî, 2006: 1/257; İbn Kesir, 1969: 1/229), Âyetin harple ilgili olmayıp sadece infakla ilgili olduğu görüşü de belirtilmiştir. (İbn Kesir, 1969: 1/229). İlgili âyet sadece infak için de olsa, devletin hayatiyetinin devam ettirilmesi açısından infakın önemi vurgulanmıştır. İnfakın teşvikiyle ferdi ve toplumsal bir tehlikeye düşülmemesi için tedbir alınmıştır. Buradaki infak anlayışı zorunlu vergi olarak da anlaşılabilir. İnananların infaka teşviki aynı zamanda birlik ve beraberliğin tesanütü açısından da değerlendirilebilir. Ayetteki infak, zorunlu da gönüllü de olabilir. (Râğıb, trs. 502).

İlgili âyetin nüzul sebeplerinden beş tanesi yukarıda zikredildi. İlk üç rivayetibirlikte düşündüğümüzde Ensâr fakirlere yedirmek içirmek suretiyle infaki yerine getirirlerken bir kıtlık yılında infaktan geri durmaları sonucunda bu âyetin nazil olduğu anlaşılmaktadır. Buradan çıkarılan husus imkânlar

dâhilinde infakın devamlı olmasıdır. İnfakla toplumun bekası arasında bir alaka vardır. Böylece bu ilk üç rivâyette infakla alakalı gerekli ve yerinde harcamalar yapılmazsa toplumun mal ve can emniyetinin kalmayacağına dair uyarı bulunmaktadır. Dördüncü rivâyette kişinin günah işlemesi halinde affedilmeyeceği konusunda ümitsizliğe kapılmasından bahsetmektedir. Hâlbuki ümitsizlik kişinin kendisini tehlikeye atmasıdır. Zira bir kimsenin günah işleyip de affedilmeyeceğini düşünerek tevbe etmemesi kendisini tehlikeye atması demektir. Günah, kalbi kapladığı zaman kişi günahını önemsemez. Bu durumda o kimse günah işlemeye devam edeceğinden günahların onu götüreceği yer tehlikenin kendisidir. Mümin, havf ve reca (korku ve ümit) arasında bulunup ümitsiz olmamalıdır. Samimi olarak tevbe edildiğinde affedilmeyen günah yoktur. (ez-Zümer 39/53). ez-Zümer suresindeki bu ayette Allah'ın af ve mağfiretinin geniş olduğu, Allah dilerse bütün günahları affedeceği belirtilmektedir. Ebû Eyyûb el Ensârî'nin açıklamakta olduğumuz âyetle ilgili rivâyeti düşmanlara karşı teyakkuzda olunmasına yöneliktir. Bu rivayete göre mala meylederek cihad için hazırlanmamak, hayatın bütününe tehlikeye atılması anlamına gelir ki bu da vatan ve milletin bekasının tehlikeye girmesi demektir. Bizim de diğer rivayetlere tercih ederek üzerinde durmak istediğimiz burivayette, Ebû Eyyûb el Ensârî çok açık olarak cihadı ihmal ettik, mal ve mülkümüze kendimizi verelim dedik de bu âyet nazil oldu demektir. Vatan müdafaasındaki hazırlığın yardımlaşmayla olacağında şüphe yoktur. Cihadla infakı bu anlamda ilişkilendirebiliriz. “*İnfak edin, ellerinizle kendinizi tehlikeye atmayın*” emri kendinize ve aile efradınıza gerekli harcamaları yaptığınız gibi, cihad hususunda da infaktan kaçınmayın anlamındadır. Çünkü cihadı terk etmek, cihad için harcama yapmamak size karşı düşmanlarınızın güçlenmesine sebep olur. İnfakın peşinden nafaka ve başka işlerle “*ve ihsan ediniz*” buyurulmuş, hemen arkasından “*Muhakkak Allâh ihsan edenleri sever*” emri tamamlayıcı bir ifade olarak gelmiştir. (Zuhaylî, 2007: 1/451). Düşmanın içine tek başına dalan kimse için “kendisini tehlikeye atıyor” sözü kendisine ve Müslümanlara bir faydası olmaksızın yapılan bir hareketse bu söz doğrudur. Ancak kendisini düşmanın ortasına atan kimse kurtulmak veya Müslümanlara faydalı olmak koşuluyla bunu yapıyorsa bu durum tehlikeye atılmak anlamına gelmez. Bunun ötesinde bir kimsenin faydası olmayacak şekilde kendini helake sürüklemesi doğru değildir. (Yazır, trs: 2/701-702).

Âyette evrensel bir mesaj verilmektedir. Buna göre Müslümanların her zaman için her türlü düşmanlığa karşı tedbirli olmaları ve her türlü saldırıyı bertaraf etmeye hazırlıklı bulunmaları varlıklarının bir gereğidir. Böylece caydırıcı bir güç olarak başkalarının kendilerine zarar vermelerine engel olmuş olurlar. Bu gayretleriyle Müslümanlar, dostlarına güven sağladıkları gibi, düşmanlarının zararlarından da korunmuş olurlar. Bu sayede inanç ve yaşama özgürlüğünü de ellerinde tutmuş olurlar. Cihadın farz kılınışının ve İslâm'ın temel rûknü olmasının altında yatan anlam da bu olsa gerektir. (Derveze, 1997: 5/195). İlgili ayetin önceki ayetlerle ilgisi iki yönden görülebilir: 1. Allah Teâlâ kıtali emredince onunla ilgili alet ve edevat için mala ihtiyaç duyulduğundan infak emri gelmiştir. İnfak eden savaş etmekten aciz olabilir. Bu durumda infakla savaş yapabilecek cesaretli fakire bu imkânı sağlamış olur. 2. Bir önceki âyette “*Haram ayın karşılığı haram aydır...*” diye nâzil olunca orada bulunanlardan biri “Vallahi Yâ resûlallâh bizim infak edecek hiçbir şeyimiz yok, bizi hiç kimse de doyurmuyor” dedi onun üzerine Allah resûlü, Allah yolunda infak ve sadakayı emretti ve bir hurma da olsa sadaka verin dedi. 2/195 âyet buna uygun olarak nâzil oldu. (Râzî, 1990: 5/146).

2. Âyetteki bazı kavramlar

Kur'ân mesajında muhatap insanın kendisidir. İnsanın her hali Kur'ân'ın maksadı içindedir. Kur'ân başta hidayeti öncelemiş ve toplum içinde huzurlu ve sağlıklı bir hayatı ön görmüştür. Açıklamakta olduğumuz Bakara Sûresi 195. ayet, aşağıdaki başlıklar altında kısaca belirtileceği üzere Müslümanların huzurlu bir şekilde yaşayabilmelerinin kodlarını vermiştir. Bu kodlar, iyilik yolunda yardımlaşmak,

kendisi için istediği güzellikleri başkası için de istemek, fert ve topluma zarar veren ve hayatı tehlikeye atan her şeyden uzak olmak gibi hususlardır.

a. Allâh yolunda infak etmek

Nafaka; alıcısı bulunan, satılan, piyasada tükenen, giden şeye denmektedir. (Râğıb, trs. 502; İbn Manzûr, 6/4507). İnfak, serveti faydalı işlere “fi sebillillah” harcamaktır. İnfak, İslâm’ın hayır olarak bildirdiği her yere malı sarfetmektir. Hac veya umre için harcama yapmak, cihad için mal sarfetmek, sıla-i rahim, fakir ve yoksulları gözetmek, aile fertlerinin haklarını gözeterek yapılan harcamalar ve sadece iyilik adına yapılan tüm infak Allâh yolunda harcamaya dâhildir. (Bursevî, 2016: 2/235-236; Vehbi, 1966: 1/335-336). Bir âyette “Siz hayra ne harcarsanız, Allâh onun yerine başkasını verir.” (es-Sebe’ 34/39). Bir başka âyette “Kim bir iyilik yaparsa ona bundan daha hayırlı karşılık vardır” (Kasas 38/84). buyurulmuştur. Demek oluyor ki, yapılan infakın manen bir karşılığı olduğu gibi maddi olarak da bir karşılığı vardır. Yapılan iyiliklerin asıl faydası o iyiliği yapanın kendisindedir. Zekât da böyledir. Her ne kadar zekât verildiğinde maddi bir eksilme görülüyorsa da aslında mal temizlenerek daha da bereketli hale gelmektedir. Zekât olarak verilen ve verilmesi için ayrılan mal zaten kendisine zekât verilen kimsenindir. Bu durumda zekâtla emanet sahibine verilmiş olmaktadır. Hem o kimseye kendi malı veriliyor, hem de veren güzel bir karşılık görüyor. Bakara 195 âyet çerçevesinde düşündüğümüzde infak, vatan müdafaasıyla bizim malımızı, canımızı ve namusumuzu tehlikelerden koruyacaktır. İnfakta ve iyilikte öncelik onun miktarı değil, ondaki iyi niyettir. “Yarım hurma ile de olsa cehennemden korunun” (Buhârî, Edeb 34; Zekât 10) hadisi iyiliğin ve infakın maddî ve manevî gücünü göstermesi bakımından çarpıcıdır. İnfaktan anlaşılan “hayırlarda yarışın” (el-Bakara 2/148) anlayışı içinde iyiliklerin yayılması fert ve toplumların maddi manevî tehlikelerden uzak olmaları için yapılan destektir. Harcamanın ölçüsü, israfa kaçmadan ve cimriliğe düşmeden bu ikisinin ortasında bir yol takip etmektir. (el-Furkân 25/67). Mümin öyle yüce gönüllü olmalı ki yaşadığı yeryüzü gemisinde yalnız olmadığını ve insanlarla aynı kaderi paylaştığını bilerek ne içindekilere ne de gemiye zarar vermeden faydalı işler peşinde koşmalıdır. Bu vasat yolu kaybederek savurganlığa kaçıp, kendini ve ailesini başkasına muhtaç duruma getirmesi, âyetin işaretiyle kendisini ve başkalarını tehlikeye atmış olmaktadır. Âyette işaret edilen tehlike, bir başka yönden cihadı terk etmek veya ona hazırlığı ihmal etmek olarak anlaşılmıştır. İnfakın ihmali, toplumun zayıf düşmesi anlamına gelir. Sonuç itibarıyla maddi ve manevî yönde düşmana karşı kuvvetli ve hazırlıklı olmamak fert ve toplum hayatını tehlikeye atmak anlamına gelmektedir. Âyetin sonunda Allâh Teâlâ’nın iyilik yapanlarla beraber olduğu ve onları desteklediği açıklanmaktadır. (Derveze, 1997: 5/192-193). Yukarıda nüzul sebeplerinden biri olarak zikredilen Ebû Eyyub el Ensârî² rivayeti (Vâhidî, 1991: 60; Bursevî, 2016: 2/236) açıklamaya çalıştığımız âyetin anlaşılmasına açıklık getirmesi ve infakın insan ve toplum üzerindeki önemini anlatması açısından üzerinde özenle durulması gereken bir rivayettir. Bu bakımından gerek yakın akrabaya gerekse diğer fakirlere zekât başta olmak üzere yapılan yardımların kalplerin kazanılmasında, birlik ve beraberliğin temininde önemli rol oynayacağı açıktır. Toplum fertlerinin kendi aralarındaki tesanütü onların her bakımdan güçlü olmalarını sağlayacaktır. “Düşmanlarınıza karşı kuvvet hazırlayın” (el-Enfâl 8/60) emri de 2/195. âyetin anlamını desteklemektedir. Vücut kuvvetli olduğunda mikropların vücuda zarar veremediği gibi, Müslümanların da güçlü olmaları halinde kötü niyet besleyen kimselerin onlara zarar veremeyeceği açıktır. Âyette dış düşmanlarına karşı ferdin ve toplumun hayatı, infak yaparak güçlü ve hazırlıklı olmaya bağlanmıştır. Âyetin nüzûl sebepleri toplum hayatı ile infak arasında sıkı bir irtibatın olduğunu göstermektedir. Buradaki infak meselesini geniş anlamda yardımlaşma olarak ele aldığımızda âyetin mesajının daha rahat anlaşılacağı kanaatindeyiz. Bu da şunu gösteriyor ki, toplum hayatının devamlılığı

² Ebû Eyyûb el-Ensârî, bu rivayetine uygun olarak yaşamış, yaşlı olmasına rağmen Hz. Muaviye zamanında İstanbul kuşatmasına katılmış ve şimdiki adını verdiği semtte vefat etmiş ve oraya defnedilmiştir.

ancak hayırlarda yarışmakla mümkündür. Âyetin hedefi de bu olsa gerektir. Ülkemizde sağlık haftası dolayısıyla hastalıktan korunmayanların kendi kendisini tehlikeye atmış olacağı şeklinde tek taraflı bir yorum getirilir ve bu âyet delil gösterilir. Bu yorum âyetin esas sevk noktasından uzak bir açıklama olduğu kanaatindeyiz. Bu kanaatimi oluşturan esas delil, âyetin bizzat zahirî anlamıdır. Belki bu âyetten uzak bir ihtimal bu yorum da çıkarılabilir, fakat âyetten asıl anlaşılın toplumun birbirleriyle yardımlaşması, bu sayede güçlü olması ve düşmanlarına karşı her zaman hazırlıklı bulunmalarıdır. Âyet, toplumun bünyesinin sağlam olması gereğine işaret etmektedir. Allâh yolunda savaşmak için kuvvetli olmak gerekiyor, o da bir yönü ile infaka dayanmaktadır. Bu yolda cimrilik toplumu zayı eder. Bu bakımdan cimrilik ederek, malın elde tutulması insanın kendisini ve aynı zamanda toplumunu tehlikeye atması anlamına gelir. Ayrıca hazırlıksız olarak basiretsizce savaşa girilmesi de insanın kendisini ölüme atmış olmasıdır. Hem mal hem insan açısından savaşa hazır olunması gerektiği gibi, ruhun ilim ve ahlakla güçlendirilip koruma altına alınması, her şeyde olduğu gibi savaşla ilgili hazırlıkların da iyi yapılması Allâh'ın sevdiği hususlardır. Çünkü Allâh, iyilik yapanları sever. Onları mükâfatlandırır. (Hicâzî, trs: 1/145/146).

el-Enfâl suresi 60. âyette: “Onlara karşı gücünüzün yettiği kadar kuvvet ve besili atlar hazırlayın. Bununla Allâh'ın düşmanı ve sizin düşmanınızı ve bunların dışında sizin bilmeyip de Allâh'ın bildiği diğer düşmanları korkutup caydırarsınız. Allâh yolunda her ne infak ederseniz size eksiksiz olarak ödenir ve siz haksızlığa da uğratılmazsınız”. Yukarıda da ifade edildiği gibi Hz. Peygamber bu âyetteki “kuvvet” lafzını “atmak” şeklinde açıklamıştır. Böylece dönemin şartları içerisinde kuvvet hazırlamayı hatırlatmış olmaktadır. Düşmanın ani saldırılarına hazırlıklı olunuz. Gafil avlanmayınız. Hazırlıklı olunuz ki onlardan korku içinde yaşamayasınız. (Mevdudi, 1986: 2/167). Kuvvet hazırlamak, her çağa ve zamana uygun askeri hazırlık çeşitlerini içine almaktadır. Âyette düşmana karşı hazırlıkların yanında manevî, maddî, idarî, fennî ve malî hazırlıklarda bulunmaya da teşvik edilmiştir. Bu hazırlıklarda bulunanlara bol sevap vaat edilmiştir. Allâh yolunda malıyla ve canıyla gayret edenlere her iki dünyada da hakkı tam olarak verileceği ve hiçbir zaman onlara haksızlık edilmeyeceği açıklanmıştır. Âyetteki “kuvvetli atlar hazırlayın” ifadesi zaman ve mekâna göre göre hazırlıklı olmanın bir simgesi olsa gerektir. (Hicazi, trs: 2/433). Savaş hazırlığı, saldırının önlenmesi ve düşmanın korkutulmasına yöneliktir. Yoksa güçlü olmak, başkalarına saldırmak, onlardan mutlak olarak ganimet almak, onları rezil etmek anlamlarına gelmez. İslâm, kendini korumak için güçlü olmayı emreder ama bu güçlülük gerek içte gerekse dışta adaletli olmayı hedefler. Kur'ân mesajı, insan hayatının çeşitli yönlerine işaret ederken onun asıl hedefi “sıbgatullah”³ doğrultusunda fitrata uygun bir insan yetiştirmektir.

Allâh yolunda harcama yapmak, ülkenin savunulması için olduğu kadar, hac hizmetleri, yoksulların desteklenmesi, toplumun ihtiyaç duyduğu sosyal tesisler ve hatta tabiatın korunması ve geliştirilmesine kadar çok çeşitli hizmetler bakımından her türlü harcamayı içine almaktadır. (Karaman vd.2020: 29). Bu durumda infak, hayatın bütün gereklerini kapsayan bir yardımlaşmanın adıdır. Bu dustur, Kur'ân'da “İyilik ve (Allah'ın yasaklarından)sakınma üzerinde yardımlaşın” el-Mâide 5/2 şeklinde verilmiştir.

b. İnsanın kendisini kendi elleriyle tehlikeye atması meselesi

İslâm'da sulh esastır. “Ey iman edenler, hepiniz toptan barış ve esenliğe girin” (el-Bakara 2/208). âyeti öncelikle müntesiplerinin barış içinde ve kardeşlik dairesinde yaşamalarını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. İslâm'da barış esastır, savaş, zorunlu şartlara bağlıdır. 2/195. âyetin sibak ve siyakından ve

³ Sıbgatullah, Allah'ın boyası demektir. Allah Teâlâ, “Allah'ın (verdiği) rengiyle boyandık. Allah'tan daha güzel rengi kim verebilir? Biz ancak O'na kulluk ederiz (deyin). (Bakara 2/138). Allah Teâlâ, kendisine inananları Kur'ân ahlakıyla ahlâklandırmak ister. Bu durum Kur'ân'da “sıbgatullah” olarak adlandırılmıştır.

nüzül sebeplerinden çıkarılan sonuç, Müslümanların her zaman barış içinde yaşayabilmeleri için düşmanlarına karşı teyakkuz halinde bulunmalarınıdır. Bu zorunluluk, toplumun mal, can, namus emniyeti açısından önemlidir. Buradan hareketle âyet harbe hazırlık olarak da anlaşılmıştır. “Buna göre âyet, insanın sahip olduğu maddî imkânlarından kendine Allâh’ın hoşnutluğunu ve ahiret mutluluğunu kazandıracak hayır yollarına harcamada bulunmasını Kur’ânî kavramla infakta bulunmasını emretmektedir” (Karaman vd. 2020: 1/302). Bu âyetin öncesindeki âyette haram aylardan⁴ bahsedilmektedir. Haram ay diye nitelendirilen bu aylarda Müslümanlara bir saldırı olmazsa Müslümanlar onlara herhangi bir karşılık vermeyeceklerdir. Ancak onların saldırması halinde dengiyle karşılık verilebilecektir. “*Şu halde kim size saldırırsa onun saldırısının dengiyle siz de ona saldırın*” (el-Bakara (2/194). âyeti aynıyla karşılık vermeyi ifade etmektedir. Bakara 195 ayetten cihada hazır olma hükmü çıkarılmıştır. Cihad kelimesinin bir anlamı da harp etmektir. Cihad, cehd sözcüklerinden türemiştir. Bu kelime güçlük, zorluk ve genişlik, (Râğıb el İsfahânî,101; el-Cevherî, 1984: 1/460); anlamlarına gelmektedir. Cihad lügat anlamının dışında ıstılahi olarak şöyle tanımlanmıştır: Dini emirleri öğrenip ona göre yaşamak ve başkalarına öğretmek, iyiliği emredip kötülükten sakındırmaya çalışmak, İslâmî tebliğ, nefse ve dış düşmanlara karşı mücadele etmektir. (Râğıb, 101). Cihad bu anlamıyla hayatın bütününde Müslümanın aktif olarak hayırlarda yarışmasını (el-Bakara 2/148; el-Mâide 5/48) tanımlamaktadır. Müslümanların kendilerine yöneltilen bir saldırıya aynıyla karşılık vermelerine de izin verilmiştir. Bu saldırı haram aylarda da olsa aynıyla karşılık vermek meşrudur. Buna rağmen Müslümanlar Allâh’tan korkmaları ve haddi aşmamaları konusunda ikaz edilmektedirler. (Derveze, 1997: 5/192) Hayat mücadelesini düşmana karşı mücadele (harp) (Hac, 22/78); Şeytana karşı mücadele (et-Tevbe 9/41), Nefse karşı mücadele (el-Enfâl, 8/72), (Ragıb, 101) olmak üzere üçe ayırabiliriz. Bu anlamda cihad, gerek enfüsi gerek âfakta iyilikler peşinde koşmak olduğunu söyleyebiliriz. Fıkıh terimi olarak cihad, daha çok Müslüman olmayanlarla savaş olarak değerlendirildiği gibi; tasavvufta nefsi emmareyi yenme çabası olarak kullanılmıştır (Özel, 1993: 8/527). Hz. Peygamberin “Düşmanlarınıza karşı savaştığınız gibi gayri meşru arzularınızla da savaşınız” (Ebû Davûd, Cihad, hn. 2500) şeklindeki ifadesinin yanında, “Mücahid, Allâh’ın emrine bağlı kalarak kendi nefsiyle mücadele edendir.” (Tirmîzî, Zühd, 4/65, Cihad, hn 1621) hadisi de mücadeleden tasavvufi boyutunu göstermektedir. Bu durumda cihad kavramı harp (el-Bakara 2/279; Muhammed 47/4) ve kılâl (et-Tevbe 9/111) lafızlarından daha geniş bir anlamı ifade etmektedir. Cihad, yaşadığı müddetçe müminin yaptığı ve yapmaya çalıştığı tüm gayretleri içine alır. Savaş da bu çabaların bir bölümünü kapsar. Bir âyette müminler şöyle tarif edilmiştir: *Müminler ancak Allâh’a ve Resûlüne iman eden, ondan sonra asla şüpheye düşmeyen, Allâh yolunda mallarıyla ve canlarıyla savaşanlardır. İşte doğrular ancak onlardır.*” (el-Hucurât 49/15). Mümin olmanın şartı, önce Allah ve resulüne samimi iman, sonra bu imanın gereği bir yaşantıdır. O zaman insan hayatı tehlikeden diğer ifadeyle hüsrandan kurtulur (Asr 103/2-3) Ebu Eyyub el Ensârî’den Bakara 195. âyetle ilgili nakledilen nüzul sebebinden anlaşılan tehlike, harbe hazırlık terkedilerek mallarla meşgul olmadır. (Kurtubî, 2006: 1/257) Tehlike, israf etmekle malı zayi edip kendisini ve aile efradını geçinemez duruma düşürmektir. Bir başka anlayış, elleriyle tehlikeye atılmaktan maksadın, günah işlendiğinde affedilmeyeceği yönündeki ümit kesikliğidir. Tehlike ile infakın ilgisi, infakta israf edip yiyecek ve içecek bulamayacak dereceye vardırılmasıdır. Ayrıca âyet, düşmana zarar veremeyecek bir şekilde onların içine dalarak canını tehlikeye atmak şeklinde de anlaşılmıştır. Sebebin hususiliği hükmün umumiliğine mani olmayacağından bu sayılanların hepsi de âyetin hükmüne dâhil olabilir. (Vehbi, 1966: 1/336; Yazır, trs: 2/701-702). İlgili âyetin “siyâkı ve sebebi nüzülü, fisebilillâh harbü kıtalden ve o uğurda sarfı maldan kaçınmanın bir tehlike olduğunu ihtar içindir.” (Yazır, trs. 2/701). Tehlike, sonuç itibarıyla helake sürüklenmektir. Tehlike sakınılması gereken şeydir. Tehlike cimrilikten dolayı infakı terk etmektir. Mücahidlik, fakirlik

⁴ Haram aylar: Muharrem, receb, zilcade ve zilhiccedir.

korkusuyla infak etmekten geri durmamaktır. (Begavî, trs: 1/215) Ebu Eyyub el-Ensâri'nin anlattığı husus bu sayılanların hepsini kapsamaktadır. Güçlü olmak başkalarına zarar vermek değil, güven ortamı oluşturmaktır. el-Bakara 195. âyette savaşı teşvik değil, savaşa hazırlıklı olmak, gafil avlanmamak tembih edilmiştir. Müslümanların savaşları esas itibariyle savunma savaşlarıdır. Bedir, Uhud ve Hendek savaşları bunun açık misalleridir. İslâm, dinde baskıyı yasaklamış (el-Bakara 2/256), zor ve baskı altında gerçekleşecek imanın geçersiz olduğunu hükme bağlamıştır. İslâm, önce barışçı davet yollarını dener. Kur'ân'ın ısrarla üzerinde durduğu husus, Allâh için titizlikle hakkın gözetilmesidir. Bir topluma olan kin haksızlığa yol açmamalı ve ancak adalet gözetilmelidir. (el-Mâide 5/2, 8). Kur'ân, müminlere imanla bezenmiş, güzel ahlâkla süslenmiş bir hayatı öngörmektedir. İman ve onun günlük yaşantıdaki tezahürleri Hz. Peygamber ve ona samimiyetle inanan sahabe tarafından bir örnek yaşayış olarak ortaya konulmuştur. 2/195. âyet, İnfaka devam edilmesini, mağfiretten ümit kesilmemesini, hazırlıksız harbe girilmemesini, nefse ağır gelen israfın yapılmamasını istemektedir. (Tûsî, trs: 2/102; Neseî, 1996: 1/104).

c. İyilik etmek (İhsan)

Âyette geçen ihsan kavramı kullandığı yere göre farklı anlamlara gelmektedir. İyilik, güzellik hoşluk anlamlarında kullanımı olsa da, birilerine iyilikte bulunmak, yapılan işi kusursuz yapmak anlamlarına da gelmektedir. Hasen (güzel), kabih (çirkin) olan şeyin zıddıdır. (Çağrı, 2000: 21/544-545; Altınışık, 1999: 6). Bollukta ve darlıkta infak, öfkelerin yutulması, insanların affedilmeleri ihsan olarak değerlendirilen Allâh'ın sevdiği hareketlerdir. (Âl-i İmrân 3/134) O halde ihsan, iyilik etmeyi, başkalarına haklarından fazlasını vermeyi emreden aktif bir ahlaki davranış şeklidir. Kur'ân'da ihsan kavramı gerek Allah'a nispet edilerek gerekse insanlara nispet edilerek fiil ve isim olmak üzere yüz doksan üç yerde geçmektedir. (Abdülbaki, Mu'cem trs: 202-205). İhsan, Allah'a nispet edilirse her şeyi güzel ve kusursuz yapan ve yaratan (es-Secde 32/7; et-Teğâbûn 64/3, el-Mülk 67/3-4), anlamına geldiği gibi kuluna nimetler veren anlamı da vardır (Kasas 28/77). İnsana nispet edildiğinde işini güzel yapan anlamındadır. İhsan, bir şeyi doğru ve iyi yapmaktır. Başkasına iyilik yapıldığı zaman zaten o iş güzel yapılmış olmaktadır. İhsan, müminin imanından kaynaklanan her amel-i salih için geçerlidir. Nitekim Hz. Peygamber ihsanı, "Allâh'ı görüyormuş gibi ibadet yapmandır" diye tanımlamıştır. (Buhârî, İmân, 37). Bu ifadede ihsan kavramı, ibadeti en iyi şekilde yapma anlamında özel bir terim olarak kullanılmıştır. Allâh'ı görüyor gibi ibadet yapan, o şuur içinde yaşayan, hayatını bu doğrultuda tanzim eden, attığı her adımı dikkatli atan, söylediği her sözü ölçerek söyleyen kimse ihsan içinde yaşayan kimsedir. Diğer ifade ile bu yaşayışın adı salih amel içerisinde bir hayattır. Yine bu manada Hz. Peygamberin "Allâh her şey üzerine ihsanı (güzel bir şekilde muamele yapmayı) yazdı. Bundan dolayı hayvan kesmeyi bile güzel şekilde yapınız" (Müslim, Sayd, 57), şeklindeki ifadesi işlerdeki estetiğe işaret etmektedir. Kur'ân'da iyilik yapanlar, "muhsinûn" diye isimlendirilerek övülmüşlerdir. Bu kavram içinde doğru inanca sahip olanlardan, ibadetlerini en güzel şekilde yapanlardan ve tüm işlerinde ahlaki davrananlardan söz edilerek Allâh'ın bunlardan hoşnut olduğu, onların da Allâh'tan razı oldukları açıklanmıştır. (el-Beyyine, 98/8). Allâh Teâlâ, "Allâh size adaleti ve ihsanı emreder" (en-Nahl,16/90) buyururken Müslümanların gerek kendileri açısından gerekse diğer insani münasebetlerde adaletli olmalarını istemiştir. Adaletle yapılan işler yine ihsan içinde değerlendirilir. Adalet hakkında "her hak sahibine hakkını ver" (Buhârî, Savm, 51) hadisi aynı zamanda ihsan üzere olmayı öğütlemektedir. Görüldüğü üzere "muhsin" kavramı teorik bir durumu değil, aktif olmayı ifade etmektedir. İhsan ile adalet arasındaki fark, adalet, başkalarının haklarını ihlal etmemeyi hakkın sahibine birebir verilmesini gerektirirken ihsan, hak sahibine daha fazlasını vermek suretiyle kendi haklarından fedakârlıkta bulunmayı ve diğerkâmlık anlamlarına gelmektedir. O halde adalet olması gerekeni yapmak, ihsan, daha ileri ahlâkî bir fazilet olarak fedakârlıkta bulunmaktır. Bununla birlikte insanların birbirine karşı çeşitli

hal ve şartlara göre, ihsan türünden pek çok görevleri vardır. Allâh için iyilik yapma niyetine ve düşüncesine dayanmak şartıyla yapılan her hayırlı iş, söylenen her güzel söz, hatta gönülden geçirilen iyi niyet ve duygular birer ihsan olarak değerlendirilebilir. Varlıklı birinin çok sayıdaki insana geçim imkânı sağlayarak ihsanda bulunması mümkün olduğu gibi, bir yetimin başını okşamak yahut bir çaresizi teselli etmek suretiyle onu rahatlatmakta bir ihsandır. Hayatın bütünlüğü içinde yapılan işlerin niyetlerle kayıtlı olması nedeniyle her hareketin ayrı ayrı birer değeri vardır. (Buhârî, Bed'ül-Vahy, 1, İmân, 41). Amellerin makbul olması ancak niyetin imanla olan samimi ilişkisine bağlıdır. İnsanların takdirine mazhar olan nice işler, iyi niyetle yapılmamışsa Allâh katında değerinin ve kıymetinin olmadığı bildirilmiştir. (Müslim, İmâre, 152). O halde yapılan işler gösteriştense uzak halisane niyetle yapılmalıdır.

İhsan kavramı şöyle de değerlendirilmiştir. “İhsan mefhumunun anlamı son derece geniştir. Bir kere her iş ihsana girer. Kulun Rabbi ile olan münasebetlerinde, kulun kendi ailesiyle, kişinin toplumla olan münasebetlerinde ve ferdin bütün insanlık ile olan alakalarında ihsanın yeri vardır. Kısacası hayatın bütün cephelerini ihtiva eder.” (Kutub, 1993: 4/235).

İhsan kavramı infak kavramından daha geniş anlamlıdır. Allah yolunda verilen yardımlar infak olduğu gibi, hayatın çeşitli safhaları içinde maddî veya manevî iyilikte bulunmak, bir sıkıntısı olana maddî yardım yapamıyorsa onun gönlünü almak ve onu teselli etmek de bir ihsandır. Müminin mümine gülümsemesi de bir sadakadır (Tirmizî, Birr, 36, 45) ve ihsandır.

İhsan iki bağlamda açıklanır: İlki kulun Allâh'a karşı hissettiği derin saygı, sevgi, bağlılık ve itaat ruhunu ve bu ruh halinin ürünü olan iyi davranışları kapsar. Yukarıda da geçtiği üzere Hz. Peygamberin “Cibril hadisi” diye bilinen hadiste geçen; “İhsan Allâh'ı görür gibi ibadet etmendir; sen O'nu görmesen de O seni görmektedir” şeklindeki ifade ihsanın bu anlamdaki en güzel tanımıdır. İhsanın bu yönü takvâ ile ilgilendirilmiştir. (Çağrı, 2000: 21/545)

İkinci bağlamda ihsan, hilm erdeminden kaynaklanan bir anlayışla insanın başta anne babası olmak üzere yakınları ve diğer insanlara karşı sevgi ve saygıya dayanan özverili bir tutumu ifade etmektedir. Nitekim çeşitli âyetlerde “muhsinler” ifadesiyle anılan müminlerin hilm ruhunu yansıtan bazı seçkin özelliklerine değinilmiş ve bu suretle ihsan kavramının içeriğine giren erdemlere işaret edilmiştir (Çağrı, 2000: 21/545). Yukarıda da geçtiği üzere bunlar arasında; öfkeye hâkim olmak, affetme, hoşgörü, sabır, tok gözlülük ve cömertlik gibi hasletler bulunmaktadır. (el-Bakara, 2/134-135). Bu âyetlerde her hâlükârda infak eden, öfkelerini yutanlar, insanları affedenler, muhsinler olarak nitelendirilmiş ve Allâh'ın bu davranışlarda bulunanları sevdiği belirtilmiştir. Yine Muhsinler, çirkin bir iş yapıp nefislerine zulmettiklerinde Allah'ı hatırlarlar. Çünkü onlar her günahın kendilerini tehlikeye attığını bilirler. (2/195) Âyette ifadesini bulduğu gibi kendisini tehlikeye götüren bir durum çirkin bir şeydir. (Âl-i İmrân 3/135) âyetinde Allâh'ı hatırlayıp hemen bağışlanma diledikleri, asla günahlarda ısrar etmedikleri şeklinde ihsan üzere yaşayan kimselerin özellikleri sıralanmıştır. Allâh Teâlâ, “*Düzene konulmasından sonra yeryüzünde bozgunculuk çıkarmayın; O'na korkarak ve umutla dua edin Şüphesiz Allâh'ın rahmeti iyilik edenlere (muhsinlere) çok yakındır*” (el-A'râf 7/56) buyurmaktadır. Bu duruma göre ferdi ve sosyal görevlerin yapılmaması yeryüzünde bozgunculuk olarak nitelenmiştir. Bu durum yine insanların huzurlarını bozan bir tehlike olarak görülmüştür. Bu âlem insanın hayatını devam ettirmesi için kusursuz yaratılmıştır (el-Mülk 67/3-4). Allâh Teâlâ, yeryüzünü insanların menfaatine sunmuş ve orayı insanlar için bir yaşam alanı haline getirmiştir. Arzın ıslahından sonra orada gerek ictimai gerek itikadi açılarından bozgunculuğa gidilmesi insanın kendisini tehlikeye atması anlamına gelir. İnsanın görevi yeryüzünü imar etmektir (Hûd 11/61). Yeryüzünü ifsat etmek yaratılışa aykırıdır. “Hedefi matlubunuz şirk değil tevhid, küfür değil iman, isyan değil itaat, bozmak değil düzen, zulüm

değil adalet, tahrip değil imar, hâsılı bozmak değil yapmak, fesat değil salahlıdır. İnsan muhtaç olduğu bir lokma ekmeğin bir yudum suyun bulunmayışını düşünmeli, bastığı arzın nizamı bozulup çalkalanmaya başlamasındaki dehşeti hesap ederek her çeşit fesattan uzak olmalıdır. Faidesiz yere bir habbenin (tanenin) bile ifsat ve itlafından sakınmalıdır.” (Yazır, trs: 3/2195-2196). İnsan emrine verilen yeryüzünde yaratılış gayesinin dışına çıkıp fesada kapı açmamalıdır. Toplumun bozulması insanın yaratılış çizgisinden çıkıp nefsinin peşine düşmesiyle olur. O zaman ahlâkî ve vicimai anlamda bozulma ortaya çıkar. (Mevdudi, 1986: 2/42). İnsanların Allâh’a yönelmeleri, O’na iltica etmeleri halinde Allâh’ın rahmetinin onlar üzerine ineceği belirtilmiştir. İnsanlar dünyada başına buyruk yaşamıyorlar (el-Kıyâme, 75/36). Başkalarının hak ve hukukuyla sınırlı bir hayatın olduğu bilinmeli, kabul edilmeli ve ona göre hareket edilmelidir.

d. Allâh’ın iyilik edenleri sevmesi

İnfakı en güzel surette yapın ve herhangi bir kötülüğü en güzel (ahsen) şekilde defedin. Harbi de en güzel sebep, en güzel vasıta, kabul ederek en güzel surette yapın ve ancak bunda Allâh’ın rızası bulunsun. (Yazır, trs: 2/703). “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. (Fussilet 41/34). âyet, Müslüman davranışındaki estetiği ve inceliği ifade etmektedir. Dost kazanmanın en güzel yollarından birisi hiçbir bahaneyle sarılmadan başkasına iyilik etmektir. Yâsîn suresi 36-37. âyetlerinde bahsedilen kimse, kendisini şehit edenler hakkında “Rabbimin beni başısladığımı ve güzel biçimde ağırlananlardan eylediğini keşke kavmim bilseydi dedi.” Bu ifade, Müslüman imanının ve ahlâkının yüceliğini göstermesi açısından önemlidir. Kıssada anlatılan kimse, kendisini şehit eden kimselerin dahi iyiliğini istemektedir. Keşke onlar da bu güzellikleri bilselerdi de iman etselerdi diye temennide bulunmaktadır. Müslümanın ahlâkında sadece iyilikleri kendisi için değil başkası için de istemek gibi yüce bir haslet vardır. Ayetin sonundaki “muhsinîn” lafzı aktif olarak iyilikler peşinde koşan kimseleri ifade etmektedir. Muhsin ve müttaki olan kimse kendi halinde hiç kimseye karışmayan nemelazım içinde olan değil, maddi manevi gücü nispetinde iyiliklerin yayılmasına öncülük eden kimsedir.

Sonuç

Kurân hayatta en doğruyu gösteren ilahi kelimedir. Kurân’ın bize anlattıkları hayattan kopuk şeyler değil, bilakis hayatın içinden ve hayat gerçekleriyle örtüşen hususlardır. Yaşantımızın her noktasında Kurân’ın rehberliğini hissettiğimizde bu ilahi kelimeden istifade etmemiz mümkündür. Açıklamaya gayret ettiğimiz el-Bakara 195. âyet, Müslümanların sürekli maddi ve manevi güçlü olmalarını ve güçlü kalmalarını öğütlemektedir. İlgili âyetin sağlığı korumaya yönelik olduğuna dair mesaj doğru olmakla beraber, âyetin bütününe düşündüğümüzde ihsan ve infakın fert ve toplum açısından tehlikeyi önleyen, sağlam bir tedbir olduğu da âyetin mesajları arasındadır. Âyette birinci derecede sosyal yardım ve adaleti öne alarak yurt savunmasına hazır olunması hususuna işaret edilirken, üstlenilen görevlerin en iyi şekilde yapılmasına da telmihte bulunulmuştur. Kurân ahlâkî, her nimetin Allah’ın mülkü olduğuna işaret ederek insan nefsindeki cimriliği gidermek, malın gerçek sahibinin kendisi olmadığını belirtmek için infakın yapılmasını istemiştir. Ancak her hususta olduğu gibi infakta da israf edilmeden ve cimrilik yapılmadan orta yolun takip edilmesi gereği vurgulanmıştır. İslâm, insana zarar veren her şeyi yasaklamıştır. Akla zarar veren sarhoş edici şeyler, nesle zarar veren nikâhsız birliktelikler, haksız olarak cana kıymak, mala zarar veren hırsızlık yasaklar arasındadır. Bu yasakları çiğnemek yeryüzünde fesada yol açacağı için insanın kendisini tehlikeye atması demektir. Yeryüzünün mamur olmasına çalışmak ve

yaşadığı yerde ahlâki bir ortam oluşturmak ve ancak iyilikler peşinde koşmak fitrata uygun yaşamının adıdır.

Kaynakça

- Muhammed, F.A. (trs). el-Mu'cem el-Müfehres li Elfâzı'l-Kur'âni'l-Kerîm. Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Bagavî, Hüseyin b. Muhammed b. Mesud, (1985). *Meâlimu't-Tenzîl*, Dâru Tayyib, Beyrut.
- Cevherî İsmail b. Hammâd. (1984). *es-Sihâh Tâcu'l-Lüga*. thk. Ahmed Abdulgafûr Attâr. Dâru'l-İlm Li'l-Melâmîn, Beyrut
- Çağrı, M. (2000). "İhsan". TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul.
- Derveze, İ. (1997). *et-Tefsîru'l-Hadîs*. trc. Vahdettin İnce. Ekin Yayınları, İstanbul
- İbn Kesîr, (1969). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*. Dâru'l-Ma'rife, Beyrut.
- Denizkuşları, M. (1981). *Peygamberimiz ve Tıp*. Marifet Yayınları, İstanbul.
- Hicazî, M. Mahmud, (trs). *Furkan Tefsiri*. trc. Mehmet Keskin. İlim Yayınları, İstanbul.
- Karaman H. vd. (2020). *Kur'ân Yolu Meâlî*. Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara.
- Karaman, H.vd. (2003). *Kur'ân Yolu*. DİB Yayınları, Ankara.
- Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed. (2006). *el-Cami'u li Ahkâmi'l-Kurân*. thk. Abdullah Abdulmuhsin et-Türkî. Müessesetü'r-Risale, Beyrut.
- Mevdudî, (1986). *Tefhimu'l-Kur'ân*. İnsan Yayınları, İstanbul.
- Nesefî, Ebu'l-Berekât Abdullah b. Ahmed b. Mahmud, (1996). *Medâriku't-Tenzîl ve Hakâiku't Te'vil*. nşr. Mervan Muhammed eş-Şe'âr, Beyrut.
- Râgıb el Isfahânî, (trs). *el Müfredât fi Garîbi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Seyyin Kîlânî. Dâru'l-İlm, Beyrut.
- Taberî, (2001). *Câmi'u'l-Beyân an Te'vili'l-Kur'ân*. thk. Abdulmuhsin eTürkîDâru Hicre, Kahire.
- Tûsî, Ebû Câfer Muhammed b. el Hasen. (trs). *et-Tıbyân fi Tefsiri'l-Kur'ân*. thk. Ahmed Kasîr el-Âmilî. Dâru İyâuu't-Türâsî'l-Arabî, Beyrut.
- Vahidî, Ebu'l Hasen b. Ahmed. (1991). *Esbabu Nüzûli'l-Kur'ân*. thk. Kemal Besyûnî Zağlûl. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut.
- Vahidî, Ebu'l-Hasen Ali b. Ahmed, *Esbâb-ı Nüzûl*, trc. Necati Tetik, Necdet Çağıl, >İhtar Yayınları, Erzurum 1994, 59-61;
- Vehbi, Mehmet. (1966). *Hülâsatü'l-Beyân, fi Tefsiri'l-Kuran*. Üçdal Neşriyat, İstanbul.
- Yazır, M. Hamdi. (trs). *Hak Dini Kur'ân Dili*. Eser Yayınları, İstanbul.
- Yorulmaz R., Erdem R. *Uluslararası Sağlık Yönetimive Stratejileri Araştırma Dergisi*, c.7. Sayı 1. Yıl: 2021.

66. Arap Edebiyatındaki İlk Edebî Mahfiller

Encümen BAYRAM¹

APA: Bayram, E. (2023). Arap Edebiyatındaki İlk Edebî Mahfiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1112-1125. DOI: 10.29000/rumelide.1379319.

Öz

Sosyal bir varlık olan insan, hayatını içerisinde bulunduğu çevrenin insanlarıyla idame ettirir. Yaşamın devamlılığı için elzem olan paylaşım, ticaret, üretim ve tüketim gibi farklı mecralarda olmak zorundadır. Dolayısıyla aynı coğrafyayı paylaşan fertler için ticarî, sosyal ve kültürel alışveriş kaçınılmazdır. Arap coğrafyasında şartlar gereği üretimin azlığı, ürün çeşitliliğinin kısıtlı olması ve kültürel nedenlerden dolayı panayırlar kurulmuştur. Arapların daha çok çarşı algısıyla değerlendirdiği ve bundan dolayı pazar ifadesiyle anımlandığı bu mekânlar, sosyal, siyasal açıdan ve edebiyat açısından büyük önem arz etmektedir. Zira kabileler halinde yaşayan Araplar, üstünlüklerini göstermek için buraları kullanmışlardır. Aynı zamanda panayırlarda anlaşmalar yapılmış, savaşlar sonlandırılmış ve güçlü olana biat edilmiştir. Söz konusu faaliyetlerin yanısıra aynı saikle şair ve hatipler panayırlar kapsamında edebî mahfiller kurmuşlardır. Cahiliye Dönemi'nde ilk defa ortaya çıkan mahfiller, panayırlar dahilinde yapılanlar, şair ve hatiplerin münferit olarak icra ettikleri sıradan mahfiller şeklinde tezahür etmiştir. Panayırlar kapsamında icra edilen mahfiller vasıtasıyla edebî bir zevk yakalanmış ve Arap edebiyatı açısından önemli bir eşik olan edebî tenkitin de temelleri atılmıştır. Böylece dönemin insanları, mahfiller sayesinde hem kaynaşma hem edebî ürünlerle tanışma hem de sahip oldukları kültürel mirası aktarma ve yabancılara ait olan birikimi de alma şansı yakalamıştır. Arap edebiyatı açısından kıymetli olan kurumların başında gelen mahfillere bakıldığında sistematik bir şekilde icra edildikleri görülmektedir. İşte bu çalışmada, söz konusu mahfillerin neler oldukları, Arap edebiyatı açısından önemlerine yer verilecek ve mahiyetleriyle ilgili değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Arap Edebiyatı, Cahiliye Dönemi, Edebî Mahfiller, Panayırlar

The First Literary Gatherings in Arab Literature

Abstract

A social being shares life with the people of the environment in which it is located. It has to be in different factions, such as sharing, commerce, production, and consumption, which is essential for the continuity of life. Therefore, shopping has been inevitable for people who share the same geography. In Arab geography, there are fair parlors, due to the lack of production and the limited variety. These places, where Arabs are more concerned with the perception of the market and therefore more relevant to market expression are of great importance to social, political and literature. However; Arabs living in tribes have used these places to show their superiority. As a matter of fact that there were agreements at the fair, wars ended and obeyed the strong ones. In addition, with the same motives, poets and apostles have organized prisoners within the scope of the fair. For the first time in the period of the Pre-Islamic Arabia Period, the culprits cheered as the

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı Bölümü (Antalya, Türkiye), encumenbayram@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6891-3680 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379319]

individual executors of the fair, the poets and traitors. The crops which were performed under the fair were seized with a great deal of literary pleasure through numerous poets and apostles, and the foundations of the literary tennis a key threshold for Arabic literature were laid out. When we look at the Literary Gatherings in Arab Literature which are among the most valuable institutions in terms of Arabic literature, it is seen that they are performed in a systematic way. In this study, the importance of the crop in terms of Arab literature will be included and evaluated on their nature.

Keywords: Arab Literature, The Period of The Pre-Islamic Arabia, Literary Gatherings, Fairs

Giriş

İnsan; yaşamını idame ettirmek için zorunlu olan birtakım faaliyetleri -ihtiyacı nispetinde- zevklerinin, hayallerinin, duygularının ve isteklerinin mümkün kıldığı şekilde ve şartlar dahilinde icra eder. Bu da ancak sosyal bir çevreyle gerçekleşebilir. O halde kişinin diğer insanlarla birliktelik kurması aynı zaman ve mekân paylaşması bir zorunluluktur. Üstelik o, tüm bunları; güvenlik, üreme, kendini olası tehlikelerden koruma ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için yapar. Böylece bina edilen yapı, kültürü ve onun mirasını da tesis eder.

Elbette ki inşa edilen kültürel miras, çeşitli şekillerde kendisinden sonrakilere aktarılmayı da zorunlu kılar. Nitekim bir kimsenin belli bir konu dahilinde düşüncelerini ve fikirlerini sohbet havasında kendisine sorulan sorulara cevap vererek beyan etmesi şeklinde kısaca tanımlanan sohbet (Çetin vd., 2021, s. 795) daha çok edebiyat için kullanılır (Anar, 2011, s. 36). Arap edebiyatında ise konunun uzmanlarınca bir araya gelinerek yapılan fikir ve düşünce alışverişine sohbet ve bunun yapıldığı yere de salon denir. Ancak salon kavramı içerisindeki kişilerin toplanma amacına göre edebiyat salonu, siyaset salonu ve kültür salonu şeklinde bir tasnife tabi tutulur (Hâmid, 2016, s. 8). O halde bu kavram daha çok mekân ile ilgilidir. Salon ile edebiyatın birleşmesi sonucunda da edebiyat söyleşilerinin/sohbetlerinin yapıldığı yer anlamında edebiyat salonu ifadesi kullanılır. Dolayısıyla Arapların الصالونات/edebiyat salonları², المنتدى/forum، الندوة/sempozyum، المجلس/meclis، الملتقى/buluşma yeri ve الديوان/divan şeklinde ifade ettikleri terimin (Bayram, 2023, s. 92; Hâmid, 2016, s. 8) Türk edebiyatında tam karşılığı mahfilidir (Bayram, 2023, s. 92; Kahraman, 2003, s. 333). Kaldı ki bu edebiyat kavramının aslı (حفل-يحفل-حفلا) “bir araya gelmek, her yerde bulunmak, dolmak, önemsemek, dikkatini vermek, ihtimam göstermek ve gür akmak” (İbn Manzûr, 1993, s. 156; Zebîdî, t.y., s. 308) anlamına gelen fiilin mekân ismi (محل) toplantı, loca, meclis camia, sınıf, kurul ve toplantı yeri anlamında kullanılmaktadır. Bunun da edebiyat kavramı ile kullanılması durumunda yükleneceği anlamın Türk edebiyatında kullanılan kavramla aynı olduğu anlaşılmaktadır. Görüldüğü üzere edebiyat salonu kavramı ile mahfil kavramı aynı anlama gelmektedir. Turgay Anar’a göre mahfil, çok sayıda edebiyatçının veya “edebiyat muhibbinin” muayyen bir zaman ve mekânda buluşmak suretiyle özellikle edebiyat ve sanat ile ilgili çeşitli konularda sohbetler ve konuşmalar yapması şeklindedir (Anar, 2013, s. 272).

Mahfil için ayrılan mekân özel bir yerdir. Orası çoğu zaman soylu, zengin ve siyasî bir figürün evi, konağı veya sarayının bir odasıdır. Aynı zamanda mahfil haftalık, on beş günde bir, aylık ya da yıllık mutad bir şekilde gerçekleşir. Buna mukabil dinî literatürde mahfil, İslam mâbedlerinde halife, hükümdar gibi devlet adamları veya bu niteliği taşıyan yetkililerle beraberindeki maiyetin namaz kılmasına ayrılan özel birimler şeklinde tanımlanmaktadır (Kemâl, 1988, s. 111). İslam tarihinde ilk defa Hz. Ömer’in camide şehid edilmesiyle başlayan bu uygulama tamamen üst düzey yöneticileri korumak için yapılan özel

² Bu çalışmada, Arap edebiyatında الصالونات الأدبية/edebiyat salonları şeklinde karşılık bulan kavramın yerine Türkçeleşmiş mahfil kavramı kullanılacaktır.

alanlardan oluşmaktadır (Kahraman, 2003, s. 333). Camilerde inşa edilen bu yapılar sahip oldukları söz konusu özelliklerinden dolayı edebiyat kavramı olarak kullanılan mahfilden farklı bir özellik taşımaktadır (Bayram, 2023, s. 93).

Edebiyat, sanat, kültür ve siyaset gibi konular üzerine görüş alışverişinde bulunan edebiyatçılar, mahfillerde bir araya gelerek aynı zamanda yazar ve şair kimliklerini de inşa ederler. Böylece mahfiller, hem mahfil müdavimlerini edebî manada besler hem de onların farklı mevzularda bilgi sahibi olmalarını sağlar. Nitekim Arap edebiyatına bakıldığında mahfillerin; şairlerin, edebiyatçıların, fikir adamlarının veya zenginlerin sahip oldukları bir muayyen mekânda, haftalık, aylık veya yıllık bir zaman diliminde toplanarak görüş alışverişinde bulunmaları ve müşterek konulara dair fikirlerini şiir veya nesirle ortaya koymaları şeklinde olduğu görülmektedir (Bayram, 2023, ss. 92-94).

Ülkemizde mahfil konusuyla ilgili: tarih, sanat tarihi, sosyoloji ve edebiyat gibi bilim dallarının uhdesinde doktora, yüksek lisans, makale ve kitap şeklinde çeşitli çalışmaların yapıldığı müşahede edilmektedir. Sözü edilen çalışmaların hepsi Türkiye veya Batı merkezlidir. Ne var ki tarafımızdan yapılan kapsamlı araştırmalar sonucu Arap edebiyatında köklü bir mirasa sahip mahfil konusuyla ilgili müstakil bir çalışmaya ulaşılamadı: YÖK tez merkezi, İSAM kütüphanesi ve Dergipark'ta yapılan teferruatlı araştırmalar sonucunda Arap edebiyatına ait mahfilleri doğrudan işleyen bir belgeyle de karşılaşmadı. Söz konusu durumdan dolayı bu çalışma, kendine has bir nitelik kazanmaktadır.

Konuya Arap edebiyatı tarihi açısından bakıldığında her dönemde kendine has mahfillerin varlığı dikkat çekmektedir. Nitekim söz konusu edebî mirası, Arap edebiyatının gelişim dönemleri çerçevesinde ele almak daha doğru olacaktır. Bu çalışmada İslamiyet'ten önce ortaya çıkmış ve kendinden sonraki Arap edebiyatına yön vermiş mahfiller zikredilmeye çalışılacaktır.

1. Cahiliye Dönemi Mahfilleri

Kur'ân-ı Kerim'in nazil olmasına kadar geçen tarihi ifade eden Cahiliye Dönemi, adından da anlaşılacağı üzere her ne kadar bilgisizliği ifade ediyor olsa da Arap edebiyat mirası açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu dönemin böyle bir adla müsemma olmasının nedeni, Cahiliye Dönemi'ndeki inanç ve tutumların İslamî Dönem inanç ve tutumlarından ayırt edilmesi içindir (Fayda, 1993, s. 17). Nitekim İslamiyet öncesi dönemin Cahiliye kavramıyla karşılık bulmasının nedenleri arasında; bedevilerin belli bir yaşam tarzının olmaması, insanların bilgisiz ve medeniyetten uzak olmaları ve putlara tapmaları da yer almaktadır. Bu dönemde medeni aygıtlardan uzakta bir yaşam sürdüren Arap dili, kendini her türlü dejenerasyondan koruyabilmiştir. Hatta bunu bir avantaja çeviren dil sahipleri de onunla çeşitli anlatı sanatları icra etmişlerdir. Daha çok sözlü anlatı formunda karşılaşılan bu ürünler; mahfilde, topluluklar içerisinde ya da onların önlerinde icra edilmişlerdir. Bunun en büyük nedeni Cahiliye Dönemi'ndeki yaşam stildir. Zira bedevinin bu zaman diliminde mahfil kuracak ne bir evi ne bir sarayı ne de bir mabedi vardır (Fayda, 1993, s. 18). Ancak bu ahval içinde yapılan kültürel meclisler, toplantılar yani mahfiller modern bir olgu olmayı başarmıştır. Öyle ki Arap edebiyat tarihi böylesi bir yaşam formatında icra edilen kültürel panayır ve pazarlarda özel mahfillerin kurulduğunu ve bunlara Arap yarımadasının her tarafından özellikle Hicaz'dan ve Yemen'den şairlerin, edebiyatçıların ve ilim talebinde bulunanların katıldığını göstermektedir (Hâmid, 2016, s. 10). Bu panayırlar, sıradan bir Arab'ın ürettiklerini pazarladığı ve ihtiyaçlarını satın alarak ya da mal takasında bulunarak yaptığı alışverişin oluşturduğu kıymetin yanı sıra Arap edebiyatı tarihi açısından da son derece önem arz etmektedirler.

1.1. Panayırlar Kapsamında Yapılan Mahfiller

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

Panayır, satıcı ve alıcıların ticarî bir saikle muayyen zamanlarda toplandıkları üstü açık veya kapalı bir şekilde kamuya hizmet veren mekânlardır. Arapçada malın sevkedildiği yer anlamında سوق/sûk çoğulu ise أسواق/esvâk şeklinde kullanılmaktadır (Bayram, 2023, s. 93). Arap kültüründe önemli bir yer tutan panayırlar, yılın belli dönemlerinde kurulma özelliğine bağlı olarak sabit olanlar ve geçici olanlar şeklinde bir tasnife tabi tutulurlar (Abdulazîz, 1943, s. 8). Ticarî, kültürel ve edebî manada Arap toplumuna katkı sağlayan panayırlar, onların ticaret erbabı hüviyeti edinmelerini sağlarken burada yapılan mahfiller de onların dillerine ve kültürlerine müsbet bir şekilde etki etmiştir (Kallek, 2007, s. 195). Yazılı bir kayıttan uzak olan bu mahfiller, sözlü kültürün en belirgin hususiyetini ortaya koyarken panayırdaki kalabalık sayesinde bunun sonraki kuşaklara aktarımını da sağlamıştır. Dolayısıyla *Muallakalar*'dan da anlaşılacağı üzere Cahiliye şiirinin günümüze taşınması kolaylaşmıştır. Bilindiği üzere Arapların en büyük sanatları arasında söz sanatları da yer almaktadır. Onlar, kasideleriyle hasımlarını yererken, hısımlarını da yüceltmişlerdir. Bunu da daha çok kalabalık ortamlarda yapmayı tercih etmişlerdir. Bu sebeple panayırlar kapsamında icra edilen mahfiller, edebî miras açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim aynı adla müsemma kılınan mahfiller şu şekildedir:

1.1.1. Ukâz Mahfili

Bu çalışmada ulaşılan bilgiler ışığında Ukâz ve diğer panayırların aynı zamanda köklü mahfillere yer vermesinden dolayı panayır yerine söz konusu kavram tercih edilmektedir. Cahiliye Dönemi'nde icra edilen panayırların en çok bilineni ve en çok rağbet edileni, günümüze ulaşan belge ve bilgilerin teyidiyle Ukâz panayırdır. Tâif ile Nahle bölgeleri arasında yer alan, suyun bol olduğu vadinin adını verdiği Ukâz, Mekke'nin güneydoğusuna düşer. Burası aynı zamanda kabilelerin, kendilerini övdükleri, hasımlarını yerdikleri, alışveriş yaptıkları, şiir merasimleri icra ettikleri ve mahfillere de yer verdikleri bir mekândır. İlki 584 yılında icra edilen panayır, aynı zamanda ticaret kervanlarının iştirakiyle Mekke'nin ekonomisine büyük katkılar sağlamıştır. (Azizova, 2012, s. 61) Bu panayır, ticarî faaliyetlerin yanı sıra kültürel ve toplumsal birtakım aktivitelere de ev sahipliği yapmıştır. Aynı zamanda burada, kabileler arasında antlaşmalar yapılmış, akrabalıklar kurulmuş ve anlaşmazlıklar çözülmüştür. Edebiyat açısından büyük önem taşıyan faaliyetler kapsamında, içerisinde kırmızı deriden inşa edilen çadırlarda oturan şairler, şiirlerini takdim etmişlerdir. Şairlerin övgü dolu mısralar kurması adını bu panayıra vermiştir. Söz gelimi “كانوا يتبايعون فيها، ويتعاكظون” “Onlar (Araplar) orada alışveriş yaparlar ve kendilerinden iftihar ederlerdi” (Hâmid, 2016, s. 14). şeklinde betimlenen panayırın asıl anlam bulduğu kelimenin تعاكظ/iftihar olması, bunun da şairler ve hutbe verenler tarafından dile getirilmesi, aynı zamanda toplantı yerine bu fiilden türetilen ismin verilmesi, Ukâz'ın bir panayırdan çok bir mahfil olduğunu gösterir. Güzel ve anlaşılır bir Arapçayla sunulan bu şiirler, elbette ki dilin muhafaza edilmesi açısından da önem arz etmektedir. Burada ilk kıvılcımı çakılan mahfillerin, edebî, fikrî ve ilmî tartışmalara ortam hazırladığı görülmektedir. Daha çok sohbet/söyleşi havasında geçen bu türden çalışmalar, yerini İslamî Dönem'de hikayelerin anlatıldığı, vaazların verildiği ve inanç kaidelerinin ele alındığı mahfillere bırakmıştır (Azizova, 2012, s. 62).

Ukâz'da, Nâbiga ez-Zubyânî (ö. 604), Hansâ (ö. 645), Meymûn b. Kays el-A'sâ (ö. 629) ve Hassân b. Sâbit'in (ö. 680) de aralarında bulunduğu şairler tarafından en geniş mahfiller oluşturulmuştur. Burada söylenen şiirler daha sonra *Muallakalar*'da okuyucuların hizmetine sunulmuştur. Nâbiga ez-Zubyânî, ihanete karşı duran iyi niyetli ve namuslu bir şairdir. O, her mevsim Ukâz'a giderek orada şairler için kurulan kırmızı deriden yapılmış çadırdaki mahfile iştirak etmiştir. Nâbiga ez-Zubyânî, burada icra edilen şiir ve edebiyat sohbetlerine katılmış ve kendisi de çoğu zaman mahfile hakemlik yapmıştır (Tülücü, 2006, s. 262). Bu özelliğinden dolayı Nâbiga, bedevî olmayan, kültürlü şairler arasında

değerlendirilmektedir. Onun şiirlerinin temasını genellikle yiğitlik, hayırseverlik ve cömertlik oluşturur. Aynı zamanda şair, hiciv, tasvir ve medih türündeki şiirleriyle de dikkat çekmektedir (Derrâc, t.y. s. 1).

Nâbîga gibi Ukâz mahfilinde yer alan şairlerden birisi de Hansâ'dır. Onun burada okuduğu şiirlerin mahfilde bulunan diğer şairler tarafından çokça beğenildiği ifade edilmektedir (Ergin, 1997, s. 46). Aynı zamanda Hansâ'nın Hassân b. Sâbit tarafından okunan şiirlerdeki hataları bulduğu da rivayet edilmektedir. Nitekim onun bu özelliği, Arap şiir tarihinde şiir tenkidi sıfatıyla onu müstesna kılmaktadır. Hansâ kardeşi Sahr için dile getirdiği mersiyeyle ile ün kazanmış ve oluşturduğu divanı da günümüze ulaştırmıştır (Ergin, 1997, s. 47).

Gözündeki rahatsızlıktan dolayı kısaca A'sâ ismiyle Cahiliye Dönemi şairi olarak ün kazanan Meymûn b. Kays da Ukâz mahfili müdâvimlerindedir. O, daha çok kasideleriyle öne çıkmış ve Ortadoğu'dan Anadolu'ya kadar yaptığı seyahatlerde konuk olduğu varlıklı kişiler için övgü şiirleri dile getirmiştir. A'sâ; gazel, methiye, fahr ve hiciv türündeki şiirleriyle temayüz ederken aynı zamanda hakkında methiyeler dile getirdiği kimseleri üne kavuşturduğuna dair rivayetler de bulunmaktadır (Tülüçü, 1991, s. 544).

Çeşitli türdeki şiirleri dile getirerek hayatlarını idame ettiren Ukâz mahfilindeki şairlerden bir diğeri de Hassân b. Sâbit'tir. Hassân'ın Gassânîlerin saraylarıyla, Medine'deki saraylarda yaklaşık on yıl kalması, onun çağdaşı diğer şairlere nazaran daha çok kazandığı bahşişlerden dolayı öne çıkmasına neden olmaktadır. Onun ne denli özgüven sahibi olduğu Ukâz'da düzenlenen bir mahfilde şöyle rivayet edilmektedir: O, Nâbîga'nın hakemliğinde icra edilen bir şiir müsabakasında Hansâ ve A'sâ'dan sonra üçüncü olmasına sinirlenmiş ve mahfilde hakemliği üstlenen Nâbîga'ya karşı çıkararak "Senden, babandan ve dedenden de daha iyi bir şairim" demiştir (Elmalı, 1997, s. 399). Aynı zamanda Muhadram³ bir şair olan Hassân b. Sâbit, çeşitli hükümdarlara yazdığı methiyelerle ve Hz. Muhammed Mustafa için söylediği methiyelerle temayüz etmektedir (Elmalı, 1997, s. 400). Hassân b. Sâbit, Hz. Peygamber'in övgü ve takdirlerine mazhar olmuş bir şairdir. Resûl-u Ekrem'in ona ve sanatına verdiği değerden dolayı kendisi için Mescid-i Nebvî'de bir minber tahsis ettiği ve Hassân'ın da burayı bir mahfile dönüştürdüğü bilinmektedir (Elmalı, 1997, s. 401). Onu, çağdaşı şairlerden ayıran en büyük özelliklerden birisi de âyet ve hadislerden ilham alması ve bunu şiirlerine nakşetmesidir. Bundan dolayı Kur'an ve Hadis'in onun şiirine olan tesiri dolayısıyla Arap edebiyatında üslup açısından ilkler görülmeye başlamıştır.

Bu mahfille ilgili günümüze kadar gelen pek çok rivayetten bir tanesi de şöyledir: Nâbîga'nın mahfilinde el-A'sâ, Hassân b. Sabit ve Hansâ bir aradadırlar ve Nâbîga'nın hakemliğinde sırayla şiir okurlar. Sıra Hansâ'ya gelip şiirini okuyunca ona, Nâbîga, "el-A'sâ senden evvel okumasaydı, senin insanların ve cinlerin en iyi şiir icra edeni olduğunu haykırırdım" der. Bu söz üzerine Hassân b. Sabit çok bozulur ve Nâbîga'ya "Benim şairliğim seninkinden ve babanunkinden daha iyidir" der. Bunun üzerine Nâbîga sinirlenmeden Hansâ'ya dönerek "senden daha büyük kadın şair görmedim" şeklinde cevap verir. Hansâ da şairliğinin eşsizliğine binaen ve Nâbîga'ya cevaben: *Vallahi erkek de yoktur* şeklinde cevap verir (Demirayak, 2019, s. 79). Görüldüğü üzere Ukâz mahfilinde, edebî konularda bilgi alışverişinde bulunmak üzere çok sayıda şair, hatip, kabile reisi ve sıradan insanlar bir araya gelmişlerdir. Elde edilen bilgi ve bulgulardan Ukâz mahfilinin, Cahiliye Dönemi'ndeki mahfillerin en kapsamlısı olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu mahfile daha çok yer verilmesinin nedeni, buranın katılımcı açısından diğer mahfillerden büyük olması ve *Muallaka*'ların üretilmesiyle daha da verimli olmasıdır.

³ Hem Cahiliye hem de İslamî Dönem'de yaşamış ve İslamiyeti kabul etmiş şairler için kullanılmaktadır bkz. (Efendioğlu, 2020, s. 393).

1.1.2. Dûmetu'l-Cendel Mahfli

Dûmetu'l-Cendel, Ukâz'dan sonra Arap yarımadasında ticarî ve kültürel olarak en çok rağbet edilen panayırdır. Burası günümüzde Suudi Arabistan sınırları içerisinde. O, aynı zamanda Akabe ve Basra çizgisi üzerinde uzanan bir beldenin adıdır. Geçmişten günümüze çeşitli türdeki bitkilerin yetiştiriciliği ve hurmasıyla ün kazanan Dûmetu'l-Cendel, konumu itibarıyla Arapların en çok teveccüh ettikleri panayırların başında gelmektedir (Saîd el-Efğânî, 2017, s. 104). Burası Cahiliye dönemindeki prestijini İslâmî dönemde de sürdürmüştür.

Panayırların, sadece ticarî bir hüviyet taşımadıkları aynı zamanda toplumsal ve kültürel birlikteliklere ön ayak olduğu görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere Arapların buraya farklı yerlerden gelerek vaaz ettikleri, konuşma yaptıkları birbirlerine karşı üstünlük göstergesi niyetiyle şiirler okudukları, antlaşmalar yaptıkları ve esir mübadelesinde buldukları bilinmektedir. Nitekim bu mahfilin uhdesinde olduğu Dûmetu'l-Cendel'in hükümdarı Ukeydir b. 'Abdumelik el-Kindî misafiri olan şairlere son derece cömert davranarak daha gelişmiş edebî sohbetlerin icra edilmesine kapı aralamıştır (Hâmid, 2016, s. 13). Böylece mahfilde şiir müsabakaları düzenlenirken edebî tenkitten geçen şiirler de Ukeydir'e takdim edilmiş böylece şiirin gelişmesi noktasında en üst perdeden bir irade ortaya koyulmuştur (Sarıcık, 2013, s. 114). Tüm bunların yanısıra yazının Hicaz'a buradan söz konusu kültürel faaliyetler sonucu buradan gittiği rivayet edilmektedir. Buna göre Ukeydir'in kardeşi Bişr ile Kureyşlilerin önde gelen tacirlerinden Harb b. Umayya sıkı dostlardır. Harb, Dûmetu'l-Cendel'e gelir buradaki mahfilde alfabe öğrenir ve buna vesile olan Bişr'le de kız kardeşini evlendirir. Sonra Bişr'in de Mekke'ye yerleşmesiyle ikili sayesinde buranın halkı okuma-yazma öğrenmeye başlar (Yılmaz, 1997, s. 323). Hatta bu bilgiyi, Yusûf Ahmed el-Metû' İslam dönemine hamlederek Ebû Esved ed-Duelî'nin imlayı burada öğrendiğini belirtmektedir (Yusûf Ahmed, 1979, s. 45). Ayrıca el-Metû', bu mahfillerin Arapları ve dillerini birleştirdiğine de işaret etmektedir. Ne var ki Nihat Çetin ise Kureyşlilerin alfabeleriyle ilgili bunu tam teyid etmeyen bilgiler sunmaktadır (Çetin, 1991, ss. 278-290). Ancak konunun uzamaması için bu hususta burada daha fazla bilgi verilmeyecektir.

1.1.3. Hecer Mahfli

Hecer, Bahreyn topraklarının umumi adadır. Ancak Hecer mahfilinin yapıldığı belde, Arap körfezinin güneyine düşmekte olup verimli toprakların bulunduğu bir yerdir. Burası daha çok iyi cins hurmalarıyla ün kazanmıştır. Bu belde, aynı zamanda Fars ve Hint ticaret yolunun kesiştiği bir yerdedir. Buradaki ticarî yoğunluğu ve kendine has ticarî atmosferi Hz. Ömer'in de dikkatini çekmiş ve burası için "Hecer'in tüccarını ve denizinden inen yolcularını beğendim" (Saîd el-Efğânî, 2017, s. 109) demiştir. Aynı zamanda Abdumelik b. Mervân'a misafir olan bir Arab'a Mervân, "Ey Arab benim soframdan daha şahane ve lezzetli bir sofraya gördün mü?" Sorusuna mukabil Arab, "evet daha iyisini ve daha lezzetlisini gördüm, o da üzerinde Hecer hurması olan sofraydı" şeklinde cevap verir (Saîd el-Efğânî, 2017, s. 109). Hecer, Cahiliye döneminde hurması kadar şarabıyla da meşhurdur dolayısıyla yeme içmenin bol olması burada doğal olarak bir mahfilin oluşmasına daha çok olanak sağlamıştır.

Hecer'deki mahfil, buranın çok uluslu bir panayıra ev sahipliği yapmasından dolayı Ukâz'dan farklılık göstermektedir. Nitekim buranın hükümdarı ve daha sonra Hz. Muhammed'in kendisine gönderdiği mektup sonrası müslüman olan el-Munzir b. Sârî'nin (ö. 637) hakemliğinde mahfiller kurulmuştur. Nisan ayında kurulan mahfile, çevre yörelerden gelen çok sayıda şair ve şiir muhibbi katılmaktadır (Hâmid, 2016, s. 13).

Arap edebiyatında önemli bir yere sahip olan fakat eserlerinin tamamı günümüze ulaşmayan Mühelhil (ö. 525) de buranın müdavimleri arasındadır. O, Kardeşi Kuleyb'in öldürülmesi üzerine yazdığı mersiye ve görev üstlendiği saraylardaki muhatapları için söylediği methiyelerle ün kazanmıştır. Asıl adı Ebû Leylâ b. Rebîa b. Hâris b. Mürre et-Tağlibî olan şairin dillendirdiği şiirlerden dolayı Mühelhil ismini aldığı da rivayet edilmektedir (Durmuş, 2019, s. 333). Diğer yandan onun ölümünün çok içtiği Hecer şarabından dolayı olduğu da belirtilmektedir (Saîd el-Efğânî, 2017, s. 110). Onun şiirlerinin katkısıyla bu mahfilde büyük bir miras bırakıldığı söylenebilir.

Hecer mahfiline, büyük şairlerden kabul edilen Tarafe b. 'Adilbekrî (ö. 564) ve onun dayısı, aynı zamanda şairliğiyle döneminde ün salan el-Mütelemmis (ö. 569) de iştirak etmişlerdir. İki şair de Hîre hükümdarı 'Amr b. Hind'i hicvettiklerinden infazları için Hecer valisine yollanmışlardır. Ancak bu gönderilme hadisesinden Tarafe'nın (ö. 564) haberi olmamış, ancak dayısı vakayı öğrendikten sonra Şam'a kaçmıştır. Ne var ki Hecer'de kalan Tarafe mahfilin güçlenmesine katkıda bulunmaya devam etmiştir (Yılmaz, 1997, s. 190). Hecer mahfili sahip olduğu bu hususiyetlerden dolayı Arap edebiyatında özel bir yer edinmiştir.

1.1.4. 'Umân Mahfili

Hecer'den sonra kurulan en büyük panayır dolayısıyla en büyük mahfillerdendir.(Yılmaz, 1997, s. 62) Burası Yemen sahili boyunca uzanan toprakların da adıdır. 'Umân adını, Basra'da yetiştirilen aynı adlı ve burada satılan hurmadan almaktadır (Saîd el-Efğânî, 2017, s. 112). 'Umân panayırında tıpkı Hacer'de olduğu gibi Hint, Fars ve Arap tüccarlar bir araya gelmektedirler (el-Ma'merî, t.y. s. 1) Bu mahfil, genellikle Hicri cemâziyelevvelin sonlarında kurulmaktadır.

'Umân panayırını kapsamında Recep ayında icra edilen Sahâr mahfili çok sayıda bölge şairlerinin ve farklı katılımcıların iştirak ettiği bir hususiyete sahiptir. Özellikle edebiatçı ve tarihçiliğiyle öne çıkan Mahbûb b. Er-Rahîl (ö. -), onun oğlu Muhammed b. Mahbûb (ö. -), 'Alî Muhammed b. Zevzân (ö. -), Musâ b. Ebî Câbir (ö. 181), Musâ b. 'Alî (ö. -), Hâşim b. Gîlân (ö. -) ve Ebû Sa'îd el-Kedmî (ö. -) gibi hatip ve şairler katılım sağlamışlardır. Burada zikredilen Mahbûb b. Er-Rahîl dışındaki şairler daha çok methiye, mersiye ve fahr türündeki şiirleriyle öne çıkmaktadırlar (el-Ma'merî, t.y. s. 1). Aynı zamanda Mahbûb b. Er-Rahîl ve oğlu'nun tarihçiliği sayesinde 'Umân tarihiyle ilgili bir takım bilgiler günümüze ulaşmıştır.(Söylemez, 2015, s. 190)

1.1.5. Muşakkar Mahfili

Muşakkar, Bahreyn'de 'Abdu'l-Kays adında nüfuzlu birisine ait büyük bir kalenin adıdır. Ancak kalenin kimler tarafından ve ne zaman inşa edildiği bilinmemektedir. Burası 'Umân'dan sonra kurulan bir panayırdır. Muşakkar panayırını, hicri cemâziyelâhir ayının başında başlar ve uzunca bir süre devam eder (Saîd el-Efğânî, 2017, s. 109). Muşakkar'ın sahip olduğu cazibeden dolayı el-Marzukî'den yapılan rivayetle buraya gelen kervanlardan bazılarının mutlaka buraya yerleştiği belirtilmektedir. Burası aynı zamanda deniz yoluyla ulaşımın sağlandığı bir noktadadır ve buraya gelen Farslılar genellikle deniz yolunu tercih etmişlerdir. Muşakkar'da alış-veriş, mulânese ve "hamhama" (homurtulu seslerle iletişim) şeklinde alıcının ve satıcının birbirine el değdirmesiyle gerçekleşmektedir. Alış-veriş için alıcı ve satıcı birbirlerine parmak gösterir ve alış-veriş oluncaya kadar taraflar birbiriyle konuşamaz. (Sarıcık, 2013, s. 116)

Diğer yandan Muşakkar'ı yakın panayırlardan ayıran özelliklerden birisi de Arapların taptığı Zu'l-lebâ adındaki putun burada yer almasıdır. Dolayısıyla buranın dinî bir ziyaret hüviyeti taşıması da şairlerin buraya daha çok yönelmelerine neden olmuştur ve buraya gelenlerin başında A'sâ (ö. 629) gelmektedir (Yılmaz, 1997, s. 55). Aynı zamanda İmruül-Kays (ö. 545) da A'sâ gibi bu panayıra katılanlar arasında yer almaktadır. İmruül-Kays, şiirlerine de yansıdığı üzere buraya gelerek mahfil kurmuştur (Yılmaz, 1997, ss. 188-189). O, buradaki halkın teveccühünü kazanarak mahfilin büyümesine de neden olmuştur. A'sâ da bu panayır kapsamında mahfil kuran şairlerden bir tanesidir. Dönemin iki büyük şairinin söz konusu panayırdaki mahfil kurmaları, bu organizasyonun Arap dili ve edebiyatı için önemini belirtmektedir.

1.1.6. Hubâşe Mahfili

Hubâşe, Tihâme bölgesinde dönemindeki adla Bârik'ta kurulan bir panayırdır. Mekke'de aynı adla kurulan bir panayırın olmasından dolayı tarihçi ve edebiyatçılar burası için Sûku Tihâmetil-kadâme adını vermişlerdir (Yılmaz, 1997, s. 67). Ancak eldeki bilgilere rağmen günümüzde bu panayıra ait bir yer tam olarak tespit edilememektedir. (Hamîdullah & Aydın, 1980, s. 327) Burası, aynı zamanda Hz. Muhammed ve Hz. Hatice'nin kervanlarıyla katıldıkları yerdir. Resulullah buraya yedi gün süren bir yolcuğun sonunda ulaşmıştır. Burası Hac mevsimine yakın kurulan yüksek katılımlı ve önemli bir panayırdır (Saîd el-Efgânî, 2017, s. 115).

Hubâşe, edebî açıdan da son derece önem arz etmektedir. Cahiliye dönemi meşhur şairlerinden birisi olan Şenfera (ö. 525), Harâm b. Câbir'i öldürür sonra Hubâşe'ye gelir ve onu burada Câbir'in kardeşi Esed b. Câbir görür sonra ahbablarıyla Şenfera'yı ele geçirir ve onu cezalandırırlar (Saîd el-Efgânî, 2017, s. 115). Bu bilgi, suç işleyen bir şairin sığınacağı kadar emin bulunduğu mahfilin de önemini göstermektedir. Aynı zamanda Şenfera şiirleriyle mahfile katkılar sağlar ve onun başat şairlerinden biri ola gelir.

1.1.7. Hadramevt Mahfili

Hadramevt, eş-Şahr, 'Umân ve San'a üçgeninde yer alan Yemen'deki geniş bir bölgenin adıdır. Burası daha çok iri taneli hurmasıyla öne çıkar (Saîd el-Efgânî, 2017, s. 122). Tarihçiler, Hadramevt Hadramevt b. Himyar b. Ya'rûb b. Kahtân'dan gelen kabileye nispeten aldığını belirtmektedirler. Bir diğer iddia da bu toplakların gayr-ı sıhî durumundan hareketle "Hadr"/şehir, memleket ve "Mevt"/ölüm kelimelerinin oluşturduğu terkinin ad olarak kullanıldığı üzerine bina edilmektedir (Yılmaz, 1997, s. 90).

Bu panayır, bölgenin en büyük ticarî faaliyetlerinin yapıldığı mekânlardan birisi olarak zilkade ayının ortalarına doğru kurulmaktadır. Kurulduğu bölgeye nispeten Suku'r-Râbiya bi Hazramevt şeklinde de adlandırılmaktadır (Algül, 1997, s. 66). Hadramevt, Kurân-ı Kerîm'in Kureyş suresi birinci ve ikinci âyetlerinde meâlen; "Kış ve yaz mevsimlerinde yapacakları ticarî seyahatlar için Kureyş'in onlarla yaptığı anlaşmalardan ötürü..." şeklinde belirttiği üzere burada sözü edilen faaliyetler bu mevsimlerde gerçekleşmektedir (Yılmaz, 1997, s. 91).

Hadramevt panayırına katılarak burada büyük bir mahfil kuran Arap şairlerin en meşhuru al-A'sâ'dır (Yılmaz, 1997, s. 191). O, dönemin Yemen meliki Abu'l-Aş'aş Kays b. Ma'di Karib'i (ö. 603) ziyaret etmek için oraya gitmiş ve denk geldiği söz konusu mahfile katılmıştır. Günümüze ulaşan belgeler ışığında Cahiliye döneminde yapılan daha pekçok panayır vardır. Bunların en iyi bilinenleri şunlardır: Debâ panayır, 'Umân'da yer alan bir sahil bölgesinde aynı adla kurulan panayırın adıdır. Suhâr panayırından

sonra kurulan bu panayır Recep ayının ortalarına kadar devam etmiştir. Ticarî açıdan hareketli olan bu panayıra ait herhangi bir edebî veya kültürel çalışmaya rastlanamamıştır. Benzer bir panayır da Aden panayıdır. Yemen’de bir sahil kenti olan Aden, döneminin Hint-Kızıldeniz ticaretine ev sahipliği yapmıştır. Denizden buraya gelen mallar ilk önce buradaki panayırdaki sergilenmiş, daha sonraları iç bölgelere sevk edilmiştir. Aynı bölgede yer alan bir diğer panayır da San’â panayıdır. Bu panayır, her sene düzenli bir şekilde Ramazan ayında kurulmuştur. Yöre halkının ihtiyaçlarına cevaben kurulan panayır aynı bölgede yer alan diğer panayirlara nazaran daha az katılımlıdır. (Yılmaz, 1997, s. 88) Söz konusu panayırlar kapsamında edebî mahfillerin kurulup kurulmadığına dair kesin bilgiler söz konusu değildir. Bu sebeple çalışmada sadece onların adlarına ve kuruldukları yerlere değinmekle iktifa edilmiştir.

Panayırlar sadece ticarî döngüyü sağlayan mekânlar olmamakla beraber aynı zaman dil, edebiyat ve tarih açısından mirasın inşa edildiği ve sonraki nesillere aktarıldığı yerlerdir. (Yusûf Ahmed, 1979, s. 48) Eski Yunanlılarda gladyatörlerin güçlerini gösterdikleri yerlerin hemen yakınında yapılan mahfillerde felsefeciler de dilsel maharetlerini ve ilimlerini sergilemişlerdir böylece Yunan ilmi ve felsefesi, dünyanın kabul gördüğü bir hüviyet kazanmıştır. Benzer durum Arap panayırları kapsamında yapılan mahfiller için de söz konusudur. Öyle ki Hz. Muhammed tebliğine başlarken mahfiller vasıtasıyla zirveye çıkan Arap dili ve şiirine karşı, Ku’ân-ı Kerîm’in eşsiz diliyle meydan okumuştur. Dil üzerinde sürdürülen bu çekişme aynı zamanda Arap dilinin gücünü ve tarihî birikimini ortaya koymaktadır. Yusûf Ahmed el-Metû’a göre de Arap edebiyatı ve nahvi bütün birikimini panayırlar kapsamında yapılan mahfillere borçludur (Yusûf Ahmed, 1979, s. 48). Böylesi bir gücün asıl kaynağı iştisareler ve toplumsal katkı sayesinde bina edilen mahfillerle gerçekleşmiştir. Nitekim panayır kapsamında yapılan ticarî faaliyetlerin yanısıra edebî mahfil niteliği taşıyan yerlerde; şâirler, edebî ürünlerini ortaya koymak amacıyla azimle peşinde koşulan ilk sırayı kapmak için yarışmışlardır. Araçlar, mutad yapılan bu mahfillere kalabalık bir şekilde katılmayı önemsemişlerdir. Bu kapsamda kurulan kulübe veya divanlar etrafında toplanarak şâirlerin yarışmalarını izlemişler ve hurmadan yapılan özel içkileri içerek şarkıcı kızların şarkılarıyla eğlenmişlerdir. Mahfilde, şiirler okunmuş, hutbeler verilmiş ve sanatkârların kabiliyetleri ölçülmüştür. Hatta şairlere özellikle soylarıyla da iftihar etme şansı verilmiştir. Mahfile, şâir ve hatipler, en güzel kıyafetlerini giyerek ve süslenmiş binek hayvanlarıyla iştirak etmişlerdir (Yılmaz, 1997, s. 4).

1.2. Sıradan Edebî Mahfiller

Arap edebiyatı tarihinde, yaşamın devamlılığı açısından zorunluluk arz eden panayırlar kapsamında çok sayıda mahfil inşa edilmiştir. Bu mahfiller, insanların ticarî, sosyal ihtiyaçlarını karşılaması gibi onların kültürel ve edebî gereksinimlerine de cevap vermiştir. Aynı zamanda muayyen zamanlarda kurulan panayırlar kapsamında yapılan bu mahfillerin yanısıra panayırların yapılmadığı dönemlerde başta şâir ve hatipler tarafından icra edilen mahfiller de dikkat çekmektedir. Sözü edilen mahfiller, daha çok bireysel çabalarla kurulmuş edebiyat söyleşileri/sohbetleri şeklindedir. İçerik olarak panayırlar kapsamında yapılanlardan farklılık göstermeyen bu mahfillerin katılımcı sayısı bakımından daha zayıf kaldığı görülmektedir. Bu kategoride de çok sayıda mahfile karşılaşılmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında sıradan edebî mahfillerden en yaygın olan ve belgeler dahilinde günümüze kadar ulaşanlar ele alınacaktır.

1.2.1. ‘Umra’nın Mahfli

Bireysel çabalarla kurulan sıradan mahfillerin ilk örneği, hicri birinci asırda son derece etkili görüşlere ve sağlam bir zevk-i selime sahip ‘Umra (ö. 660) adındaki kadının mahfilidir (Hâmid, 2016, s. 9). Asıl adı ‘Umra el-Cehmiyye olan bu şairin kurduğu mahfile dönemin saygın kişileri katılmış, şiirler okunmuş ve söyleşiler yapılmıştır (Sâlim Mevlûd, 2021, s. 42). ‘Umar Rızâ Kehhâle’ye göre bu mahfil, Arapların bildiği mahfillerin en eskisidir (Kehhâle, 1959, s. 346). ‘Umra’nın bayan olması ve icra edilen ilk mahfillere kadın elinin değdiği bilgisi değer taşır. Zira kadın şairler, Eyyâmu’l-‘Arab yani Arap kabileleri arasında yapılan savaşlarda ön saflarda yer almışlar ve söyledikleri şiirlerle kabilelerinden öldürülenlerin intikamının alınması için savaşçıları teşvik etmişlerdir. ‘Umra’nın gazelleriyle öne çıktığı ve duygusal bir bağ içerisinde olduğu Ebû Debheli’l-Cemhî (ö. 680) için şiirler okuduğu rivayet edilmektedir (Ebû Debheli’l-Cemhî, t.y. s. 2).

1.2.2. Kays b. ‘Âsım’ın Mahfli

Asıl adı, Kays b. ‘Âsım et-Temîmî b. el-Mankarî’dir (ö. 640). O, akli ve cesaretiyle öne çıkan mahfil sahibi bir Arap şairdir. Kays, aynı zamanda Araplar içerisinde soylu kabul edilen Temîm kabilesinin önemli şehzadelerinden birisidir. ‘Âsım muhadram şairlerinden olmakla beraber mafiline içkiyi yasaklamasıyla öne çıkmaktadır (Bustânî, t.y., s. 80). Oysaki Cahiliye dönemindeki mahfillerde içki kaçınılmazdır ve içkinin olmadığı yerler yok denecek kadar azdır. Kays, daha çok mersiyeleri ve hayat temasını öne çıkaran şiirleriyle temayüz etmektedir (Bustânî, t.y., s. 61). Onun çok kabul görmesinin en büyük nedenleri arasında Temîm kabilesinin en saygın ve sözü geçen şairi olmasıdır. Kendisinin bizatihi otuz çocuğunun olması da mahfilini güçlendiren nedenler arasındadır. Onun mahfli sahip olduğu bu hususiyetten dolayı Basra’nın en büyük edebî mahfli olmuştur (Sâlim Mevlûd, 2021, s. 51). Kays, aynı zamanda melik sıfatından dolayı içerisinde Nâbîga ez-Zubyânî’nin de bulunduğu büyük şairlerin methiyelerine de mazhar olmuş ve aynı zamanda kendisi Ukâz’da yapılan mahfile de katılmıştır (Sâlim Mevlûd, 2021, s. 44).

Kays, Hicret’in dokuzuncu yılında yanına kabilesi Temîm’den kalabalık bir toplulukla Hz. Muhammed’i ziyaret ederek müslüman olmuştur. Ziyareti esnasında Hz. Peygamber’in kendisi için hoş konuşmalar yaptığı rivayet edilmektedir (Sâlim Mevlûd, 2021, s. 51). O, bu yolculuğundan sonra döndüğü Basra’da vefat etmiştir.

1.2.3. Nâbîga ez-Zubyânî’nin Mahfli

Asıl adı Ziyâd b. Mu‘âviye b. Cenâb ez-Zubyânî’l-Gatafânî olan Nâbîga ez-Zubyânî’nin (ö. 604) künyesi Ebû Ümâme’dir (Tülücü, 2006, s. 262). O, Hicaz’da şiirin bir kazanç vasıtası olmasını sağlayan ilk Arap şairdir (Demirayak, 2019, s. 92). Nâbîga, panayırlar kapsamında yapılmış mahfillere katılmakla iktifa etmemiş aynı zamanda kendi münferit mahfilini de icra etmiştir. O, ilk mahfilini Hîre hükümdarı Ebû Kâbûs Nu‘mân b. Munzir’in sarayında ikincisini de Gassânî Hükümdarı IV. Amr b. Hâris el-Asgar’ın sarayında kurmuştur. Nâbîga ez-Zubyânî, sözü edilen hükümdarlara yaptığı medhiyelerle de kendisinden sonraki şairler için bir rol model olmuştur. ez-Zubyânî, Ukâz’da edindiği tecrübeyle buradaki mahfilini genişleterek çok sayıda şairin katılmasına vesile olmuştur (Demirayak, 2019, ss. 80-84). Onun mahfilinin müdavinlerinden Hassân b. Sâbit’le yaptığı söyleşiler Arap şiirinin kendi mecrasını bulmasında etkili olmuştur (Demirayak, 2019, s. 88).

Nâbîga ez-Zubyânî, Arap şiirinin mahfilde yer bulması noktasında ilk çaba gösteren şairlerden biridir. O, aynı zamanda icra ettiği mahfillerde aynı zamanda edebî tenkiti başlatan ilk şairlerdendir. Nâbîga ez-Zubyânî'nin İmru'ül-Kays ve Alkame'nin de bulunduğu mahfilde yapmış olduğu tenkitler aynı zamanda ilmî kabul edilmektedir (Demirayak, 2019, s. 89). Bu bilgi edebî tenkitin, Cahiliye döneminde fitri bir zevkle yapılmasından dolayı Nâbîga'nın Arap şiirine ne denli bir katkı sağladığı noktasında da önem arz etmektedir.

1.2.4. el-A'şâ'nin Mahfili

Yemâme'de dünyaya gelen el-A'şâ, (ö. 629) Cahiliye dönemi şairlerinin en meşhurlarındandır. Daha çok A'şâ b. Kays ismiyle bilinen şairin asıl adı Meymûn b. Kays b. Cendel el-Bekrî'dir. Aynı zamanda ona, "Arapların Mamutu" şeklinde bir ad da takılmıştır. Bunun nedeni onun uzunca bir ömre sahip olmasıdır (Sâlim Mevlût, 2021, s. 52). Ona, A'şâ denilmesinin en büyük nedeni gözlerinde yaşadığı sıkıntılardır. Nitekim onun bu durumu, kazanç kapısı olarak şiire başvurmasına neden olmuştur (Tülücü, 1991, s. 544). A'şâ, Arabistan yarımadasından Mezopotamya'ya kadar şiir yolculukları yapmış ve gittiği diyarlarda mahfiller kurmuştur. Ancak A'şâ'nın en büyük mahfili, Hîre kralı İyâs b. Kabîsa'nın sarayında, Hadramut meliki Kays b. Ma'dikerîb'in kasrında ve Yemâme hükümdarı Hevze b. Ali'nin sarayında olmuştur. O, aynı zamanda fırsat buldukça Ukâz mahfiline de katılmaktan geri durmamıştır. A'şâ'nın sevdiklerini medhiyesiyle büyülediği söylenirken aynı zamanda eşya için de güzel şiirler yazdığı rivayet edilmektedir. Öyle ki elinde siyah yaşmaklar tutarak onları satmaya çalışan bir bayanı, iki beyitten oluşan bir methiye ile övmesi sonucunda satılamaz olan yaşmakların hemen satılmasına sebep olduğu söylenmektedir (Demirayak, 2019, s. 73).

A'şâ'nın mahfilinin en büyük müdavimleri arasında en-Nu'mân b. el-Munzir ve Hassân b. Sâbit yer almaktadır. Onun, sözü edilen şairlere bundan dolayı methiyeler söylediği bilinmektedir (Demirayak, 2019, s. 84). Nitekim A'şâ, sahip olduğu tecrübe ve kurduğu mahfillerle Arap şiirine büyük katkılar sunmuştur.

1.2.5. Hassân b. Sâbit'nin Mahfili

Hassân b. Sâbit, Medine'de (ö. 680) 562 yılında dünyaya gelmiş muhadram şairlerdendir. Asıl adı Hassân b. Sâbit el-Munzîrî'l-Hazrecî'l-Ensârî olan şairin künyesi ise Ebû'l-Velîd'tir. Onun, Hz. Muhammed'e olan sevgisi ve peygamberi müşriklerin hicivlerine karşı şiirleriyle savunmasından dolayı "Nebî Şairi/Şâ'iru'n-nebi" lakabı aldığı da bilinmektedir. (Elmalî, 1997, s. 340) Hassân, Medine'nin önde gelen kabilelerinden Hazrec oğullarındandır. Bu kabilenin Evs gibi komşu birtakım kabilelerle husumetli olması Hassân'ın kabilesini övmesi için bir sebep doğurmuştur.

Hassân da daha önce zikrettiğimiz pek çok şair gibi panayırlar kapsamında yapılan mahfillere katılmış aynı zamanda kendi mahfilini de icra etmiştir. Onun Nâbîga ve Lebîd'le yaptığı mahfiller çokça ilgi görmüştür (Bustânî, t.y., s. 15). Aynı zamanda o, Evs kabilesinden şair Kays b. al-Hâtîm'le karşılıklı atışmlara imza attığı ve adına "Yavm ar-Rabî" dedikleri düellolarda da bulunmuştur. Hassân, en büyük mahfilini Gassanlıların sarayında inşa etmiş ve bu mahfil onun Ukâz mahfiline katılmadığı zamanlarda devam etmiştir. Onun bu mahfilinin oldukça kalabalık olduğu rivayet edilmektedir (Yılmaz, 1997, s. 200). Nitekim o, sahip olduğu muhadram kimliğiyle de Arap şiirine en çok katkı sağlayan Cahiliye dönemi şairleri arasında yer almaktadır.

Adlarını burada zikrettiğimiz Cahiliye dönemi şairleri, bireysel mahfiller kurmakla temayüz etmişlerdir. Malum olduğu üzere bu dönemde Kuss b. Sâ'ide (ö. 600), Kays b. el-Hâtim (ö. 620), Durayd b. es-Simmâ (ö. 630), 'Abdullah b. ez-Ziba'râ (ö. 671), 'Urve b. el-Verd (ö. 596), Hâris b. Hillize (ö. 580) gibi şair ve hatipler de Arap şiirinin inşasında ve mecrasını bulmasında büyük rol oynamışlardır. Ancak onların münferit icra ettikleri herhangi bir mahfile belgelerle ulaşılamadığından burada sadece isimleri zikr edilmektedir.

Sonuç

İnsan doğası gereği diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Yaşamın devamlılığı için bir topluluk içerisinde yer almak, zorunlu ihtiyaçların başında gelir. Bundan dolayı Arap yarımadasında zor şartlar dahilinde hayatı idame ettirmeye çalışan Araplar, kabileler halinde yaşamışlardır. Ünsiyet bağıyla güçlenen bu birliktelikler; ticarî, sosyal ve edebî bazı kurumların oluşmasına da zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda inşa edilen panayırlar, bölge insanının ticaret vasıtasıyla temel ihtiyaçlarını edinmelerine katkı sağlamıştır. Farklı yer ve zamanlarda kurulan panayırlar, aynı zamanda bu insanların edebî gereksinimlerine de cevap olmuştur. Zira buralarda icra edilen mahfillere iştirak eden şair ve hatipler, kabilelerinin büyüklüğünü ortaya koymak, şairliğinin eşsizliğine vurgu yapmak ve hükümdarlarını yüceltmek gibi çeşitli saiklerle katılmışlardır. Farklı diyarlardan ifade edilen gayeler çerçevesinde gelen şairler, hem mahfilin edebî birikimine katkı sağlamış hem de Arap Edebiyatında edebî tenkidin ilk temellerini atmışlardır. Dolayısıyla buralarda ilk kıvılcımı çakılan mahfiller Arap edebiyatında sonraki dönemlerde edebiyat salonları, forum, sempozyum ve divan gibi adlarla devamlılık arz etmiştir.

Cahiliye dönemi Arap edebiyatına bakıldığında mahfiller vasıtasıyla edebî değer taşıyan şiir ve hitapların ifade bulduğu görülmektedir. Dönemin şair ve hatipleri, panayırlar dahilinde mahfiller kurmakla iktifa etmemiş aynı zamanda bireysel mahfillerini de inşa etmişlerdir. Cahiliye dönemi mahfilleri, edebî kaynaşmanın sağlanması, dilsel özelliklerin paylaşılması ve en önemlisi de Arap dilinin güçlü bir üslup kazanarak geleceğe taşınması açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ancak buralarda, sadece şiir ve hitabete yer verilmesi de sözlü ve yazılı anlatı sanatlarının kısıtlı olmasına neden olmuştur.

Cahiliye dönemi Arap coğrafyasının pek çok yerinde panayırlar kurulmasına rağmen hepsinde mahfiller kurulmamıştır. Bu durumun nedeni panayırın zaman ve kapsam açısından hem yeterli olmaması hem de bölge insanının edebiyata ve sanatlarına bakış açısından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla burada panayırlar kapsamında yapıldığı zikredilen mahfiller söz konusu hususiyetten dolayı temayüz etmektedir. Bu dönemde yapılan mahfillerde; mersiye, methiye ve fahr gibi çeşitli türdeki şiirlerin ifade edildiği görülmektedir. Oldukça zengin bir anlatım gücü kazanan Cahiliye dönemi şiiri, Kur'ân-ı Kerîm'in nazil olmasıyla daha da dikkat çekerek, Hz. Muhammed'in Kitab-ı Mubîn'in eşsizliğini ortaya koyması noktasında bir kıstas vazifesi üstlenmiştir. Öyle ki Hz. Muhammed'in, Kur'ân-ı Kerîm'in üslubuna başvurarak meydan okuması O'na indirilen kitabın Allah kelâmı olduğunun anlaşılmasına da katkı sağlamıştır. Ayrıca Cahiliye dönemindeki mahfillerde derlenen *Muallaka*lar da Arap dilinin korunması ve günümüze taşınması noktasında son derece önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Abdulazîz, A. (1943). es-Sâlûnâtu'l-edebîyye 'inde'l-'Arab. *el-Edîb*, 6, 8-9.
- Algül, H. (1997). Hadramut. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 15). TDV Yayınları.
- Anar, T. (2011). *Yeni Türk Edebiyatında Edebiyat Mahfilleri* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anar, T. (2013). Yeni Türk Edebiyatında Edebiyat Mahfilleri Üzerine Turgay Anar İle Söyleşi. *İdealkent*, 4(10).
- Azizova, E. (2012). Ukâz. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 42). TDV Yayınları.
- Bayram, E. (2023). *İslâmî Dönem Edebî Mahfiller* (ss. 140-152). Demavend Yayınları.
- Bustânî, B. (t.y.). *Udebâu'l-'Arab fî'l-câhiliyye ve sadri'l-İslâm*. Dâru Mârûn Abût.
- Çetin, N. (1991). Arap. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 3). TDV Yayınları.
- Çetin, N., Sakallı, F., & Karataş, C. (2021). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İlbilge Yayıncılık-Akademik.
- Demirayak, K. (2019). *Arap Edebiyatı Tarihi-I Cahiliye Dönemi* (4. bs). Fenomen Yayınları.
- Derrâc, F. (t.y.). *En-Nâbîga ez-Zubyânî*. 22 Eylül 2022, <https://mufakeroon.com//p/النابغة-الذبياني>
- Durmuş, İ. (2019). Mühelhil B. Rebîa. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (3. bs, C. 2). TDV Yayınları.
- Ebû Debhelî'l-Camhî. (t.y.). 07 Ekim 2022 http://gadir.free.fr/Ar/Edeb/kutub2/Mesahir/new/mashaher_shoara5/1133.htm
- Efendioğlu, M. (2020). Muhadramûn. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 30). TDV Yayınları.
- el-Ma'merî, T. (t.y.). *Esvâk 'Ummân el-Edebiyye kable'l-İslâm*. 25 Eylül 2022, <https://www.startimes.com/?t=25428631>
- Elmalı, H. (1997). Hassân b. Sâbit. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 16). TDV Yayınları.
- Ergin, A. Ş. (1997). Hansâ. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 16). TDV Yayınları.
- Fayda, M. (1993). Câhiliye. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 7). TDV Yayınları.
- Hâmid, A. S. (2016). es-Sâlûnâtu'l-edebîyye fî'l-vatani'l-'arabiyye. *Mektebetu'l-Meşârik*.
- Hamîdullah, M., & Aydınli (çev.), A. (1980). Hz. Peygamber'in İslâm Öncesi Seyahatleri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 327-345.
- İbn Manzûr, E.-F. M. b. M. (1993). *Lisânu'l-'Arab* (VI). Dâru Sâdir.
- Kahraman, A. (2003). Mahfil. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 27). TDV Yayınları.
- Kallek, C. (2007). Pazar. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 34). TDV Yayınları.
- Kehhâle, 'Umar Rızâ. (1959). *En-Nisâ fî 'alemeyyi'l-'Arab ve'l-İslâm*. Müessesetu'r-Risâle.
- Kemâl, N. (1988). Es-Sâlûnâtu'l-edebîyye. *el-Kâhira*, 84, 111-112.
- Sâid el-Efğânî. (2017). *Esvâku'l-'Arab fî'l-Câhiliyye ve'l-İslâm*. Dâru'l-'Arab li'd-dirâsât ve'n-neşr ve't-terceme.
- Sâlim Mevlût, E. K. (2021). es-Sâlûnâtu'l-edebîyye fî'l-vatani'l-'Arabiyye bidâyetuha ve neşâtihâ. *Meceletu'l-Kirdâs li'l-ülûmi'l-insâniyye ve't-tadbikiyye*, 14, 42-56.
- Sarıcık, M. (2013). Cahiliye Döneminde Arap Yarımadası Panayrıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 31.
- Söylemez, M. (2015). Mahfuzât: Umân Sultanlığı ve Umân İbâdileri Üzerine. *İslami İlimler Dergisi*, 10(1), 187-204.
- Tülücü, S. (1991). A'sâ, Meymûn B. Kays. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 3). TDV Yayınları.

- Tülücü, S. (2006). Nâbîga ez-Zübyânî. *TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA)* (C. 32). TDV Yayınları.
- Yılmaz, İ. (1997). *Panayırlar ve Arap Dili ve Edebiyatının Gelişmesinde Oynadığı Rol* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Yusûf Ahmed, el-M. (1979). Esvâku'l-câhiliyye. *el-Beyân*, 164, 45-52.
- Zebîdî, M. M., & thk. Mecmûa mine'l-Muhakkıkîn. (t.y.). *Tâcu'l-Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*. Dâru'l-Hidâye.

67. Kur'ân-ı Kerim'deki kinayeli ifadeler ve Türkçe meallerdeki tercümeleri¹**Cumali BAYLU²**

APA: Baylu, C. (2023). Kur'ân-ı Kerim'deki kinayeli ifadeler ve Türkçe meallerdeki tercümeleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1126-1146. DOI: 10.29000/rumelide.1379418.

Öz

Sözlükte bir şeyi örtmek ve gizlemek anlamlarına gelen kinaye kavram olarak, sözü gerçek anlamına da gelecek şekilde gerçek anlamının dışında kullanmak anlamına gelir. Kinayeli ifadelerin bir dilden başka bir dile aktarılmasında tercüme tekniklerine riayet edilmemesi durumunda aynı anlam hedef dilde ortaya çıkmayabilir. Kur'ân-ı Kerim'i doğru anlamak için gerek Osmanlı döneminde gerekse Cumhuriyet döneminde birçok tercüme ve meal çalışması yapılmıştır. Günümüzde de bu faaliyetin devam ettiği, şahıslar ve kurumlar tarafından Kur'ân-ı Kerim meallerinin yazıldığı görülmektedir. Gerek Arapçanın günümüze kadar ulaşan en eski yazılı metni olması gerekse içerdiği bir takım söz sanatları sebebiyle Kuran-ı Kerim'in Türkçeye aktarılmasında bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Karşılaşılan zorluklardan birisi de mecaz ve kinayeli ifadelerin Türkçe karşılıklarının belirlenmesidir. Bu tarz ifadelerin hedef dile doğru aktarılması Kur'ân metninin doğru anlaşılması için son derece önemlidir. Bu noktada meal yazarları, kinayeli ifadeyi kelimesi kelimesine Türkçeye aktarmak veya Türkçede o ifadeyi karşılayan bir söz bulmak yolundan birisini tercih etmek durumunda kalmaktadır. Bu çalışma kapsamında, kurumlar ve şahıslar tarafından oluşturulan bazı Türkçe mealler seçilerek bu meallerde Kur'ân-ı Kerim'deki kinayeli ifadelerin Türkçe karşılıkları incelenmiştir. Bu şekilde Türkçe meallerin kinayeli ifadeleri tercüme etmedeki usulleri belirlenmeye çalışılmış ve mealler arasında tercihler yapılarak ve gerektiği yerde tercüme önerilerinde bulunularak Kur'ân'da geçen kinayeli ifadeleri Türkçeye aktarma hususunda katkıda bulunulmuştur.

Anahtar kelime: Arap Dili ve Belagati, Kinaye, Mecaz, Belagat, Kur'ân-ı Kerim, Meal

The allusion expressions in The Qur'an and their translations in the context of Turkish Qur'an translations**Abstract**

In Arabic rhetoric, allusion means using a word to express a meaning other than its literal meaning. In the case of not paying attention to the translation techniques in the translation of such expressions from one language to another, the same meaning may not emerge in the target language. In this study, the Turkish translation of allusions in the Quran will be examined in the context of Turkish Quran translations. In order to understand the Quran, many translation studies were carried in the Ottoman Empire and the Turkish Republic period. But some difficulties are encountered in the transmission of the Qur'an into Turkish. One of these difficulties is the translation of allusions. The correct translation of such expressions is extremely important for the correct understanding of the Qur'an. In this study, some of allusion expressions in Quran translations will be examined. In this way, it will

¹ Bu makale, 07.05.2023 tarihinde FSMVÜ II. Uluslararası Arap dili ve Edebiyatı Araştırmaları Kongresi'nde "Kur'ân-ı Kerim'de Bazı Kinayeli İfadeler ve Türkçe Meallerdeki Tercümeleri" ismiyle sunulan özeti genişletilmiş halidir.

² Dr. Eğitim Görevlisi, Diyanet Akademisi Başkanlığı Kocaeli Dini Yüksek İhtisas Merkezi (Kocaeli, Türkiye), cumalibaylu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6454-2173 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379418]

be tried to determine the method in the translation of the kinayah expressions of the Turkish translations of the Qur'an. In addition, a choice will be made between these translations and translation suggestions will be made where necessary.

Keywords: Arabic Language, Belagah, Aluusion, Mecaz, The Holy Qur'an

Giriş

Kinaye, deyim ve atasözleri, bir dilin zenginliğini ve derinliğini gösteren önemli unsurlardır. Bu sözler, birçok dilde kullanılır ve farklı kültürlerdeki insanların iletişimde önemli bir rol oynar. Bu ifadeler, bir şeyi dolaylı veya mecazi olarak ifade etmek için kullanılır ve dilin anlaşılması, yorumlanması ve kullanılması açısından önem arz eder. Kinaye, bir kelimenin veya ifadenin gerçek anlamının kastedilmesi mümkün olacak şekilde mecaz anlamı kastedilerek kullanılmasıdır. Deyimler ve atasözleri ise, bir kültürün veya toplumun geleneksel bilgeliğini yansıtan kalıplaşmış ifadelerdir. Bu tür ifadeler, sadece kelimelerin anlamlarından daha fazlasını ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda kültürel değerleri, davranışları ve inançları yansıtır. Dilin doğru anlaşılması ve kullanılması açısından, kinaye, deyimler ve atasözleri doğru bir şekilde tercüme edilmelidir. Bunlar, bir dildeki kelime anlamlarından ziyade, kültür, gelenekler, yaşam tarzları ve toplumsal değerler gibi unsurları yansıttıkları için doğru tercümeleleri önemlidir. Doğru bir tercüme yapılmadığında, söz konusu ifadenin farklı bir anlam taşıması ve anlaşılabilmesi mümkün olabilmektedir. Özellikle dinî metinlerde, doğru tercüme yapılması son derece önemlidir. Bunların başında şüphesiz Kur'ân-ı Kerim'in tercümesi yani meali gelmektedir. Kur'ân gibi kutsal bir metnin tercümesi, milyonlarca insanın hayatını etkileyebilecek bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, Kur'ân'daki ifadelerin doğru tercümesi/meali, Kur'ân mesajının doğru anlaşılmasına ve yorumlanmasına katkı sağlayan önemli bir husustur.

Bilinen ilk Türkçe Kur'ân meali 1401 yılında yazılmış, o dönemden günümüze altı asırdan fazla bir süredir, çok sayıda ve çeşitli Kur'ân meali, kelime mealleri ve satır altı tercümeleleri gibi farklı türlerde eserler yayınlanmıştır. Ancak genellikle bireysel çalışma ürünü olarak ortaya konulduğu ve bir kontrol mekanizmasına tabi olmadığı için meallerde bariz tercüme hataları görülmektedir. Bu hataların sebeplerinden birisi de kinaye, deyim, mecaz vb. dile özgü anlatım tarzlarının tercüme edilmesindeki yaklaşımdır. Bu makalede Türkiye'de farklı dönemlerde yazılan şahıs ve kurum mealleri bağlamında, Kur'ân'daki kinayeli ifadelerin karşılıkları incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle Kur'ân'da geçen 21 kinayeli ifade tespit edilmiş, bunların kinaye yönü izah edilmiş ve seçilen meallerdeki karşılıkları aktarılmıştır. Daha sonra bu meallerin kinayeli ifadeyi tercümedeki yaklaşımları tespit edilip Türkçede anlaşılır olup olmaması ve Arapçadaki anlamı ifade edip etmemesi bakımından değerlendirilmiş ve gerekli görülen yerlerde yeni önerilerde bulunulmuştur. Ülkemizde doğrudan bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmaya ulaşamadık. Bu konuya yakın bir çalışma olarak ise yalnızca "Kur'ân'daki Deyimler ve Zemahşeri'nin Keşşâfı" isimli çalışmaya ulaşabildik. Abdulcelil Bilgin'e ait bu çalışmada Kur'ân'daki bazı kalıp ifadelerine yönelik Zemahşeri'nin yorumu ve bu ifadelerin Türkçe meallerdeki karşılıkları incelenmiştir. Çalışmamızın Bilgin'in çalışmasıyla örtüşen bazı yönleri olmakla birlikte esasında kinaye ve deyim birbirinden farklı kavramlardır. Ancak Arapçadaki bazı kinayeli ifadelerin Türkçede deyim olarak yer alması iki çalışmanın bazı noktalarda kesişmesine neden olmuştur. Bu sebeple çalışma kapsamında Bilgin'in eserinden de istifade edilmiştir. Bununla birlikte Bilgin'in çalışmasında yer almayan kinayeli bazı ifadeler de bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

1. Arap Dilinde Kinaye

Kinaye / كِنَايَةٌ kelimesi Arapça sülâsî birinci baptan يَكْنُو – كُنَا fiilinin veya ikinci baptan يَكْنِي – كُنَا fiilinin masdarı olup sözlükte; “örtmek”, “anlamı kapalı olmak”, “bir şeyi üstü kapalı olarak söylemek” ve “bir sözle başka bir şeyi kastetmek” gibi anlamlara gelmektedir (Ebû Nasr Cevherî, 1987, s. 6/2477).

Kinaye kelimesi sadece Belagat ilminde değil, aynı zamanda nahiv ilminde ve fıkıh ilminde de kullanılmaktadır. Nahiv ilminde bazı durumlarda sayılar veya kişiler açıkça ifade edilmek yerine, “كُنَا/şu kadar” ve “فُلَانٌ/falanca kişi” gibi kinayeli lafızlar kullanılır (Zemahşerî, 1993, s. 224). Bu şekilde söylenen ifadelerde kapalı bir anlam bulunur. Fıkıh ilminde ise, kendisiyle kastedilen mana kapalı olan lafızlara da kinaye adı verilir (Erdoğan, 2010, s. 311). Ancak bu ilimlerde kinaye ifadesi daha ziyade sözlük anlamıyla kullanılır ve belagat ilmindeki kinayeden farklıdır. (Ulugöl, 2020, s. 628).

Belagat ilminde, kinaye terimi geçmişten günümüze değişik şekillerde tanımlanmıştır. Klasik ve çağdaş eserlerde, bu sanatın farklı yönleri ve kullanımları üzerine yapılan çeşitli tanımlar yer almaktadır. Bu tanımlardan en meşhuru şöyledir: “Kinaye; kendisinin kastedilmesi de mümkün olacak şekilde, gerektirdiği başka bir mana (lâzım mana) kastedilerek kullanılan bir lafızdır” (Kazvîni, 2009, s. 83).

Kinaye sanatında iki unsur ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi bir mananın farklı bir lafızla ifade edilmesidir. Bu açıdan kinaye ile mecaz arasında bir benzerlikten söz edilebilir. Çünkü mecazda da aynı durum bulunmaktadır. Kinayede ön plana çıkan diğer unsur, kinayede kullanılan lafzın gerçek anlamda yani lafzın ifade ettiği anlamda kullanılabilmesine engel bir durumun olmamasıdır. İşte bu husus, kinayenin mecazdan farklı olduğunu gösterir. Çünkü mecazda, kullanılan lafzın gerçek anlamının kastedilmesine engel olan bir durum (karine-i mânia) bulunmaktadır.

Örneğin kinaye sanatının en meşhur örneklerinden olan “فُلَانٌ طَوِيلُ النَّجَادِ/Falancanın kılıç askısı/bağı uzundur” cümlesinde zahiren bir kişinin kılıç bağının uzun olduğu söylenmiştir. Ancak burada asıl kastedilen o kişinin uzun boylu biri olduğudur. Zira bir kişinin kılıç bağının uzun olması dolaylı olarak onun boyunun da uzun olduğunu gösterir (Kazvîni, 2009, s. 84).

Kinayede; kullanılan lafız (meknî bih) ve kastedilen mana (meknî anh) olmak üzere iki rükün bulunmaktadır. Buna göre yukarıda verilen örnekte geçen “طَوِيلُ النَّجَادِ” ifadesi meknî bih, “طَوِيلُ الْقَامَةِ/uzun boylu” ifadesi ise meknî anh olmaktadır.

2. Kinaye İçeren Bazı Ayetler ve Türkçe Meallerdeki Karşılıkları

Bu bölümde Kur'ân-ı Kerim'de geçen kinayeli ifadelerin, cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar farklı dönemlerde yazılmış bazı meallerdeki karşılıkları tespit edilip incelenecek ve değerlendirilecektir.

1-Bakara 2/61:

﴿وَضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةُ وَالْمَسْكَنَةُ وَبَاؤُوا بِغَضَبِ مِنَ اللَّهِ﴾

Bu ayette geçen “ضُرِبَتْ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةُ وَالْمَسْكَنَةُ” ifadesinde nispetten kinaye bulunmaktadır. Zira bahsi geçen kimselerin zillete ve fakirliğe maruz kalmaları sarih bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “onların üzerine zillet ve fakirlik vuruldu” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. (Sâfi, 1995, s. 1/153) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “Üzerlerine de zillet ve meskenet binası kuruldu” (Elmalılı, 1993, s. 8).
- Çantay: “Onların üzerine horluk ve yoksulluk vuruldu” (Çantay, 1990, s. 1/24).
- Yavuz: “Onların üzerine horluk ve yoksulluk yüklendi” (Fikri Yavuz, trs, s. 10)
- Ateş: “Üzerlerine alçaklık ve yoksulluk damgası vuruldu”(Ateş, trs, s. 8).
- TDV: “Üzerlerine aşağılık ve yoksulluk damgası vuruldu” (Heyet, 2014, s. 8).
- Yaşar Nuri: “üzerlerine zillet, eziklik ve yoksulluk damgası vuruldu” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “alçaklık ve yoksulluğa mahkum edildiler” (Yüksel, 2016, s. 29).
- DİB: “Zillet ve yoksulluk onları kapladı” (Altuntaş & Şahin, 2011, s. 8).
- Kur’ân Yolu: “Zillete, fakru zarûrete mahkûm oldular” (Heyet, 2018, s. 8).
- Süleymaniye: “Başlarına sefillik ve çaresizlik çöktü” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “Horluk ve yoksulluğa maruz kaldılar” (Bayraklı, 2007, s. 478).
- Öztürk: “hezimete, esarete ve ağır vergiler altında ezilmeye mahkûm oldular” (Öztürk, 2011, s. 14).
- İslamoğlu: “onlara alçaklık ve yoksulluk mührü vuruldu” (İslamoğlu, 2008, s. 61).

Meallerin çoğunda kinayeli bu ifade, Türkçe başka bir kinaye/deyim tercih edilerek, “damga vurulmak”, “mahkûm edilmek”, “yüklenmek”, “kaplamak” ve “çökmek” ifadeleriyle Türkçeye aktarılmıştır. İlgili ifadenin Arapçasındaki kinaye sanatı dikkate alındığında bu ifadelerden en uygunun “kaplamak” olduğu anlaşılır. Zira bu ayette zilletin ve yoksulluğun söz konusu kişileri bir kubbe gibi kapladığından söz edilmektedir. DİB mealindeki “kaplamak” ifadesi kinayeli bir ifade olmakla birlikte ayetin manasını da net olarak aktarmaktadır. “Damga vurulmak” ifadesinde de aynı mana anlaşılmakla birlikte zillet ve fakirlik bir mühre benzetilerek Arapçadaki kinayenin yönü değiştirilmiştir. Bayraklı’ya ait “Horluk ve yoksulluğa maruz kaldılar” mealinde ise kinayeli ifadeden açık ifadeye dönülmüştür. “Onların üzerine horluk ve yoksulluk vuruldu” mealinde ise tamamen literal tercüme yapılmıştır. “Kaplama” ifadesinin dışında “bürümek”, “kuşatmak” ve “sarmak” ifadeleri de bir öneri olarak değerlendirilebilir.

2- Âl-i İmrân 3/119:

(عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ)

Bu ayette geçen “عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَنَامِلَ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira münafıkların Müslümanlara karşı içlerinde sakladıkları öfke sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “Size karşı parmak uçlarını ısırırlar” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir (Sâfi, 1995, s. 2/293). Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “parmaklarını ısırırlar” (Elmalılı, 1993, s. 64).
- Çantay: “parmaklarının uçlarını ısırırlar” (Çantay, 1990, s. 1/103).
- Yavuz: “parmaklarının uçlarını ısırırlar” (Fikri Yavuz, trs, s. 66).
- Ateş: “parmak uçlarını ısırırlar” (Ateş, trs, s. 64).
- TDV: “parmaklarının uçlarını ısırırlar” (Heyet, 2014, s. 64).

- Yaşar Nuri: “parmak uçlarını ısırırlar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “parmaklarını ısırırlar” (Yüksel, 2016, s. 71).
- DİB: “parmaklarını ısırırlar” (Altuntaş & Şahin, 2011, s. 64).
- Kur’ân Yolu: “parmaklarını ısırıyorlar” (Heyet, 2018, s. 64).
- Süleymaniye: “tırnaklarını yerler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “parmaklarını ısırırlar” (Bayraklı, 2007, s. 541).
- Öztürk: “parmaklarını ısırırlar” (Öztürk, 2011, s. 90).
- İslamoğlu: “parmaklarına diş geçirirler” (İslamoğlu, 2008, s. 128).

Burada zikredilen ve zikredilmeyen diğer meallerin hemen hepsinde bu ifade Türkçeye “parmak ısırma” şeklinde aktarılmıştır. Ayetteki kinayeli ifadenin Türkçede kinayeli bir karşılığı olmadığı için meal yazarları harfi tercüme yaparak “parmaklarını ısırırlar” ifadesini tercih etmişlerdir. Ancak bu tercih, beraberinde bir yanlış anlaşılma getirebilir. Zira “parmak ısırma” Türkçede şaşkınlık ifade eden bir deyim olarak da kullanılmaktadır. (Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 558) Oysa ayette şaşkınlık değil öfke duygusundan söz edilmektedir. İslamoğlu’nun tercih ettiği “diş geçirmek” deyiminin de öfkeyle bir ilgisi bulunmamaktadır. Zira diş geçirmek, birine zorla veya inatla istediğini yaptırmak anlamına gelmektedir. (Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 238) Süleymaniye Vakfı’nın tercih ettiği “tırnaklarını yemek” ifadesi ise ayetin lafzıyla uyumlu olmadığı gibi Türkçede bu şekilde bir deyim bulunmamaktadır. Ayrıca tırnak yeme eylemi, tedirginlik ve korkmaya işaret eder. Ayette bu durumdan söz edilmediği açıktır. Bundan dolayı burada harfi tercüme yerine manaya odaklanarak, “öfkelerinden kudururlar”, “öfkelerinden küplere binerler” şeklinde bir deyim tercih edilebilir. Bu deyimler, ayetin devamında gelen “öfkenizden çatlayın/geberin” ifadesiyle de uyumludur.

3- Nisâ 4/23:

(الَّتِي دَخَلْتُمْ بُيُوتًا)

Bu ayette geçen “دَخَلْتُمْ بُيُوتًا” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira kadınlarla cinsel ilişkiye girmek sarih bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “kendilerini (odaya vb.) soktuğunuz” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. (es-Sâbûnî, 2016, s. 1/249) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı olarak şu çeviriler yer almaktadır:

- Elmalılı: “kendileriyle zifafa girdiğiniz” (Elmalılı, 1993, s. 80).
- Çantay : “kendileriyle (ziffa) girdiğiniz” (Çantay, 1990, s. 1/123).
- Yavuz: “kendileriyle zifafa girdiğiniz” (Fikri Yavuz, trs, s. 82).
- Ateş: “birleştiğiniz” (Ateş, trs, s. 80).
- TDV: “kendileriyle birleştiğiniz” (Heyet, 2014, s. 80).
- Yaşar Nuri: “kendileriyle birleştiğiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “kendileriyle gerdeğe girdiğiniz”(Yüksel, 2016, s. 84)
- DİB: “kendileriyle zifafa girdiğiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “kendileriyle birleştiğiniz”(Heyet, 2018, s. 80).

- Süleymaniye Vakfı: “kendileriyle gerdeğe girdiğiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “kendileriyle birleştiğiniz”(Bayraklı, 2007, s. 571).
- Öztürk: “kendileriyle zifafa girdiğiniz”(Öztürk, 2011, s. 112).
- İslamoğlu: “kendileriyle gerdeğe girdiğiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Meallerin çoğunda “zifafa girmek” ve “birleşmek” ifadesi tercih edilmiştir. Birleşmek, Türkçede cinsel ilişkiden kinaye olarak kullanılan bir ifade olmakla birlikte bu ifade ile ayetteki ifade arasında lafız benzerliği bulunmamaktadır. Zifaf kelimesi ise Türkçeye Arapçadan geçmiş olup Arapçada “düğün töreni” anlamına gelmektedir.(Ömer, 2008, s. 2/987) Bu kelime günümüzde her ne kadar cinsel ilişkiyle bağdaştırılsa da aslında düğün töreni demektir. Kanaatimizce buradaki en doğru çeviri “gerdeğe girmek” ifadesinin kullanıldığı çevirilerdir. Zira Türkçeye Farsçadan geçen gerdek kelimesi Farsçada “gelin odası” anlamına gelmektedir.(Kantar, 2012, s. 137) Türkçede de gelin ve damadın girdiği oda için kullanılan bu kelimenin tercih edilmesi ayetin lafzına ve manasına daha uygundur. Zemahşerî'nin bu ifadeyle ilgili yaptığı “kendileriyle sütreli/örtülü yere girdiğiniz kadınlar” yorumu da ayette, cinsel ilişkiden kinaye olarak yatak odası benzeri bir yere girilmekten söz edildiğini gösterir.(Zemahşerî, 1408, s. 1/496) Bu da tam olarak gerdek kelimesine denk gelmektedir.

4- Nisâ 4/42:

(يَوْمَئِذٍ يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَعَصَوُوا الرَّسُولَ لَوْ تُسَوَّىٰ بِهِمُ الْأَرْضُ)

Bu ayette geçen “لَوْ تُسَوَّىٰ بِهِمُ الْأَرْضُ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira inkarcıların kıyamet gününde yok olma istekleri sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “yerin onlarla eşit/bir olmasını isterler” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir.(et-Taberî, 2001, s. 7/41) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “keşke hâk ile yeksan edilselerdi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “hâk ile yeksan edilselerdi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yavuz: “arzu ederler ki, yerle bir edilselerdi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “yerin dibine geçirilmeyi isterler”(Ateş, trs, s. 84).
- TDV: “yerin dibine batırılmayı temenni ederler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “toprağa karışıp gitmeyi isteyecekler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “yerle bir olmak isterler”(Yüksel, 2016, s. 87).
- DİB: “yer yarılıp içine girmiş olmayı isterler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “yerin altında kaybolmayı temenni ederler” (Heyet, 2018, s. 84).
- Süleymaniye Vakfı: “toprağa karışıp kaybolmuş olmayı ne kadar çok isterler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “yerin dibine batırılmayı temenni ederler” (Bayraklı, 2007, s. 574).
- Öztürk: “toprağa karışıp yok olmayı isteyecekler” (Öztürk, 2011, s. 116).
- İslamoğlu: “yerle bir olmayı temenni ederler” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Türkçe meallerin çoğunda bu ifade “yerle bir olmak” şeklinde tercüme edilmiştir. Ancak bu tercümenin ayetteki manayı tam olarak yansıttığını söylemek zordur. Zira “yerle bir olmak” veya “yerle bir etmek/edilmek” deyiminde fiziksel anlamda bir yıkım; bir şeyin temeline kadar yıkılması kastedilmektedir.(Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 694) Ayette ise kafirlerin yok olup gitmeyi istemeleri ifade edilmiştir. Türkçede bu anlamı ifade eden ve lafız olarak da ayetteki lafza benzerlik gösteren iki farklı deyim bulunmaktadır. Bunlardan birisi “yer yarılıp içine girmek”, diğeri ise “yerin dibine girmek” deyimidir. Bu iki deyim genellikle utanma esnasında kişinin kaybolmayı ve yok olmayı arzu etmesini ifade eder.(Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 693) Ayette sözü edilen kafirler de hesaba çekilip cehenneme atılmaktansa yok olmayı arzu ederler. Onların bu isteği kinayeli olarak ifade edilmiştir. Bazı meallerde kinayeli bir ifade yerine açık bir ifade olan “toprağa karışıp yok olmak” vb. mealleri tercih edilmiştir. “O gün kâfir, ‘Keşke toprak olsaydım’ diyecek” (Nebe’ 78/40) ayetiyle birlikte düşünüldüğü zaman bu mealin de son derece isabetli olduğu görülmektedir.

5- Nisâ 4/49:

(وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا)

Bu ayette geçen “فتيلاً” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira Allah’ın insanlara en ufak bir haksızlık yapılmayacağı sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “hurma lifi kadar” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir.(el-Beyzâvî, 2008, s. 1/219) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “kıl kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “hurma çekirdeğinin ince ipliği kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yavuz: “kıl kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “kıl kadar” (Ateş, trs, s. 85).
- TDV: “kıl payı kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “bir hurma lifi kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “en ufak bir”(Yüksel, 2016, s. 88).
- DİB: “kıl kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “kıl payı kadar” (Heyet, 2018, s. 85).
- Süleymaniye Vakfı: “kıl kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “kıl kadar” (Bayraklı, 2007, s. 575).
- Öztürk: “zerre kadar bile” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “kıl kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Bazı meallerde bu ifade aynen tercüme edilerek, “hurma lifi” ve “hurma çekirdeğinin ince ipliği kadar” ifadeleri tercih edilmiştir. Ancak Türkçede böyle bir deyim bulunmadığından bunun Türkçede tam olarak anlaşılması zor görünmektedir. Meallerin çoğunda bu ifadenin Türkçesi için “zerre kadar” ve “kıl kadar” deyimleri kullanılmıştır. Özellikle “kıl kadar” ifadesinin tercih edilmesinin hurma lifiyle kıl arasındaki fiziksel benzerliğe dayandığını söyleyebiliriz. Bazı meallerde ise kinayeli ifade yerine “en ufak bir...” şeklinde açık bir ifade kullanılmıştır. Ancak inceleme imkânı bulduğumuz meallerde gözden kaçan

bir hususun olduğunu söylememiz gerek. Bu ayette geçen “فتيلا” ifadesinde, insanlara bu kadar küçük bir haksızlığın veya daha fazlasının da yapılmayacağına dikkat çekilmiştir. Bunun Türkçede de aynı şekilde anlaşılması için “zerre kadar bile” veya “kıl kadar bile” şeklinde “bile” kaydının eklenmesi gerekmektedir. İncelenen mealler arasında bu hususa yalnızca Öztürk'ün mealinde dikkat edildiği görülmüştür.

6-Mâide 5/6:

﴿وَجَاءَ أَحَدٌ مِنْكُم مِّنَ الْغَائِطِ﴾

Bu ayette geçen “جاء... من الغائط” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira abdest bozmak sarıh bir ifadeyle değil, kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. Şöyle ki, ayette geçen “الغائط” kelimesi Arapçada “topraktaki çukur” anlamına gelip tuvalet için kullanılmaktadır (İbn Manzûr, 1994, s. 2/153). Ayette de “tuvaletten gelmek” ifadesi kinayeli olarak abdest bozmak anlamında kullanılmıştır (Nesefî, 1998, s. 1/360). Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “hacet yerinden gelir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “ayak yolundan gelmişse” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yavuz: “ayak yolundan gelmişse” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “tuvaletten gelmişse”(Ateş, trs, s. 107)
- TDV: “tuvaletten gelirse” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “tuvaletten gelmişse” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “tuvaletten gelmiş”(Yüksel, 2016, s. 106)
- DİB: “abdest bozmaktan (def-i hacetten) gelir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “ayak yolundan gelirse”(Heyet, 2018, s. 107)
- Süleymaniye Vakfı: “ayak yolundan gelir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “tuvaletten gelirse”(Bayraklı, 2007, s. 674)
- Öztürk: “tuvalet ihtiyacınızı gidermişseniz”(Öztürk, 2011, s. 146)
- İslamoğlu: “doğal ihtiyacınızı gidermişseniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Meallerin çoğunda “الغائط” kelimesinin etimolojisine dikkat edilmiş ve bu kelime “tuvalet” ve “ayak yolu” olarak tercüme edilmiştir. Bu hususta meallerin çoğunda isabet edildiği görülmektedir. Ancak özellikle günümüz Türkçesinde “tuvaletten gelmek” değil “tuvaletten çıkmak” ifadesi kullanılmaktadır. Bu sebeple ayetin mealinin bu doğrultuda ele alınması daha isabetli olacaktır. Bazı meallerde ayette kinaye yoluyla ifade edilen husus “abdest bozmak” ve “tuvalet ihtiyacını gidermek” şeklinde (nisbeten) daha açıkça ifade edilmiştir. Bunun da makul bir tercih olduğu açıktır. Ancak “doğal ihtiyaç gidermek” ifadesinden maksadın ne olduğu tam olarak anlaşılabilir değildir.

7- Mâide 5/11:

(إِذْ هَمَّ قَوْمٌ أَنْ يَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ)

Bu ayette geçen “أَنْ يَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira Arapçada بسط اليد (el uzatmak), birine saldırmak anlamına gelen kinayeli bir ifadedir.(es-Sâbûnî, 2016, s. 1/310) Ayette müşriklerin Müslümanlara saldırıp öldürmek istemeleri sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “size ellerini uzatmaya yeltenmişlerdi” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir (Nesefî, 1998, s. 1/433). Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı olarak şunları görmekteyiz:

- Elmalılı: “size bir kavim el uzatmayı kurmuştu” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “size ellerini uzatmayı kurmuşdu” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yavuz: “size ellerini uzatmayı kurmuştu” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “size ellerini uzatmağa (saldırmaya) yeltenmişti”(Ateş, trs, s. 108).
- TDV: “size el uzatmaya yeltenmişti” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “ellerini size uzatmaya niyet etmişti” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “size el uzatmağa yeltenmişti”(Yüksel, 2016, s. 106)
- DİB: “size el uzatmaya (tecavüze) kalkışmıştı” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “size el uzatmaya yeltenmişti” (Heyet, 2018, s. 108).
- Süleymaniye Vakfı: “içinize elini sokmaya çalıştı” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “size el uzatmaya teşebbüs etmişti”(Bayraklı, 2007, s. 675).
- Öztürk: “sizi ortadan kaldırmaya kalkışmış”(Öztürk, 2011, s. 147).
- İslamoğlu: “el uzatmaya kalkışmıştı” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Türkçe meallerin çoğunda ayetteki bu ifade için “el uzatmak” deyimini tercih edilmiştir. Bunun tercih edilmesinde Arapça بسط اليد ifadesinin birebir tercüme edilmesinin etkili olduğu ortadadır. Ancak bu tercümenin ayetteki manayı tam olarak yansıttığını söylemek mümkün görünmemektedir. Zira Türkçede “el uzatmak” deyimini; “harama el uzatmak”, “yetim malına uzatmak” örneklerinde olduğu gibi bir nesneye yönelik kullanıldığında hakkı olmayan bir şeyi almaya çalışmak anlamına gelmektedir. Ayette böyle bir kastın olmadığı açıktır. Aynı deyim kişiye/kişilere yönelik kullanıldığında ise yardım etmek ve destek olmak anlamına gelmektedir (TDK-Sözlük, 2023). Bu durumda ayette kastedilenin tam tersi bir durum ortaya çıkmaktadır. Bu durumda ayetteki ifadeyi birebir tercüme etmek yerine doğrudan kastedilen anlamı vermek veya aynı/yakın anlama gelebilecek başka bir deyim bulmak gerekmektedir. Ayette kastedilen anlam müşriklerin Müslümanlara saldırması olduğuna göre bu ifadeyi “size saldırmaya yeltenmişlerdi” şeklinde Türkçeye aktarmak daha uygun olacaktır. Ayrıca bir öneri olarak; içerisinde “el” kelimesinin de geçmesinden hareketle, burada “ele geçirmek” deyimini de tercih edilebilir.

8- Mâide 5/64:

(وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ)

Bu ayette geçen “يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira Yahudilerin, Allah Teâlâ'nın cimri olduğuna dair iftiralari sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “Allah'ın eli

bağlıdır” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir.(el-Beyzâvî, 2008, s. 1/274) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalı: “«Allahın eli bağlı» dediler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “«Allahın eli bağlıdır (sıkıdır)» dediler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yavuz: “Allah’ın eli bağlıdır (cömert değildir) dediler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “Allah’ın eli bağlıdır (Allah cimridir)” dediler” (Ateş, trs, s. 117).
- TDV: “Allah’ın eli bağlıdır (sıkıdır), dediler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “dediler ki: Allah’ın eli bağlıdır” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “Allah’ın eli bağlı, dedi” (Yüksel, 2016, s. 113).
- DİB: “Allah’ın eli bağlıdır dediler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “Allah’ın eli bağlanmış! dediler”(Heyet, 2018, s. 117).
- Süleymaniye Vakfı: “Allah’ın eli sıkıdır dediler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “Allah’ın eli bağlıdır/cimridir dediler”(Bayraklı, 2007, s. 683).
- Öztürk: “Allah çok cimrileşti diyorlar”(Öztürk, 2011, s. 160).
- İslamoğlu: “Allah’ın eli sıkıdır! dediler” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Meallerin hemen hepsinde bu cümlelerin birebir tercümesi esas alınmış ve ayet “Allah’ın eli bağlıdır” şeklinde Türkçeye aktarılmıştır. Ancak Türkçede “eli bağlı olmak” deyimini cimrilikten ziyade çaresizliği ifade eder.(Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 276) Diğer bazı meallerde ise “eli sıkı” olmak deyimini tercih edilmiştir. Gerek lafız bakımından ayetteki ifadeye son derece yakın olması gerekse anlam olarak cimriliği ifade etmesi sebebiyle(Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 276) bu deyimini tercih edilmesinin daha uygun olacağı kanaatindeyiz.

9-A’râf 7/40:

(وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ)

Bu ayette geçen “حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira Allah’ın ayetlerini yalanlayanların cennete girmelerinin imkânsız olduğu sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “deve iğnenin deliğine girinceye kadar” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir.(er-Râzî, 2000, s. 14/241) Türkçe meallerin hemen hepsinde ifade aynen tercüme edilmiştir. Ancak Öztürk ve İslamoğlu meallerinde, Zemahşerî’nin aktardığı “el-cümmelü” ve “el-cümlü” şeklindeki rivayetler(Zemahşerî, 1408, s. 2/103) esas alınarak ayette geçen الْجَمَلُ kelimesinin “deve” değil “halat” anlamında olduğu söylenmiş ve bu sebeple ayet Türkçeye “halat iğne deliğinden geçinceye” kadar şeklinde aktarılmıştır. Her ne kadar bu ifade özellikle Türkçede daha anlaşılır olsa da her ikisi de kinayeli bir çeviridir. Türkçede her iki çeviriyi de karşılayan lafız yakınlığı bulunan bir deyim bulunmamaktadır. Ancak “deve iğne deliğinden geçinceye kadar” veya “halat iğne deliğinden geçinceye kadar” ifadelerinin imkânsızlık anlamında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple iki çevirinin de uygun olduğu kanaatindeyiz. Buna ilaveten, kinayeli ifadenin açık bir ifadeyle değiştirilmesi ve ayetin “onlar hiçbir zaman cennete giremeyecekler” şeklinde Türkçeye aktarılması veya bu ayetin lafzî tercümesinin yanında parantez için de bu ifadenin de aktarılması mümkündür.

10- Hûd 11/40:

(حَتَّىٰ إِذَا جَاءَ أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ)

Bu ayette geçen “فَارَ التَّنُّورُ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira Nuh (a.s.) tufanın başlangıcı olan yeraltındaki suların coşkun bir şekilde yeryüzüne çıkması olayı sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “tandır kaynadı(ğ)ı zaman” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir.(er-Râzî, 2000, s. 17/346) Burada geçen “tandır” kelimesinin gemi kazanı olduğunu söyleyenler de olmuştur.(Fikri Yavuz, trs, s. 227) Buna göre “فَارَ التَّنُّورُ” ifadesi Nuh'un (a.s.) gemisinin harekete hazır olmasından kinaye olur. Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “tennur feveran ettiği vakit” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “fırın kaynadığı zaman” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yavuz: “fırından su taşıp fişkırdığı (yahut geminin kazanı kaynadığı) vakit” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “tandır kaynayınca” (Ateş, trs, s. 225).
- TDV: “sular coşup yükselmeye başlayınca” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “tandır kaynayınca” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “gök kaynayıp taşınca”(Yüksel, 2016, s. 208).
- DİB: “tandır kaynamaya başlayınca (sular coşup taşınca)” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “sular coşup yükseldi”(Heyet, 2018, s. 225).
- Süleymaniye Vakfı: “tandır kaynadığında” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “tandırdırda sular kaynamaya başlayınca”(Bayraklı, 2007, s. 222).
- Öztürk: “her taraftan sular fişkırmaya başlayınca”(Öztürk, 2011, s. 307).
- İslamoğlu: “tandır kaynadı” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Bu ifadenin Türkçeye aktarılmasında meallerin çoğu harfî tercümeyle esas alarak “fırın kaynadı” ve “tandır kaynadı” cümlelerini tercih etmiştir. DİB mealinde parantez içinde, Öztürk’ün mealinde ise doğrudan, ifadenin tercümesi olarak kinayeden maksat olan mana yazılmıştır. Bu ifadeye lafız olarak yakın Türkçe kinayeli bir ifade olmaması ve harfî tercümenin Türkçede tam olarak anlaşılabilmesi sebebiyle Öztürk’ün mealinin ayetin anlaşılması için daha uygun olduğu kanaatindeyiz.

11-Kehf 18/42:

(فَأَصْبَحَ يُغْلِبُ كَفَيْهِ)

Bu ayette geçen “يُغْلِبُ كَفَيْهِ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Şöyle ki; Allah Teâlâ burada bütün malını yitirmiş ve yaptığı harcamalar için yakınan ve dövünen birinin durumunu anlatmaktadır.(el-Bezâvî, 2008, s. 2/12) Ancak bu kişinin üzüntüsünü ve yakınmasını sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “iki avucunu çevirmeye/alt üst etmeye başladı” diyerek kinayeli bir biçimde ifade etmiştir. Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “avuçlarını oğuşturup kaldı” (“Kur’ân Meali”, 2023).

- Çantay : “avuclarını uğuşdurakaldı” (Çantay, 1990, s. 2/541).
- Yavuz: “avuclarını oğuşturmayaya durdu” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “ellerini uğuşturmağa başladı” (Ateş, trs, s. 297).
- TDV: “ellerini oğuşturup kaldı” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “vahlanarak avuclarını ovuşturuyor” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “matem tutmaya...başladı” (Yüksel, 2016, s. 267).
- DİB: “ellerini oğuşturuyor” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “çırpınmaya başladı” (Heyet, 2018, s. 297).
- Süleymaniye Vakfı: “ellerini ovuşturup” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “ellerini ovuşturup kaldı”(Bayraklı, 2007, s. 373)
- Öztürk: “ellerini ovuşturuyor”(Öztürk, 2011, s. 409)
- İslamoğlu: “ellerini ovuşturarak” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Burada aktarılan ve aktarılmayan meallerin neredeyse tamamında bu ifadenin Türkçe karşılığı olarak “elini/avucunu ovuşturmak/oğuşturmak” ifadesi tercih edilmiştir. Bunun bir deyim olmasının ve Arapçadaki kinayeye lafız itibariyle benzemesinin meal yazarlarını bu tercihe sevk ettiği söylenebilir. Ancak bu deyim Türkçedeki anlamıyla ayetteki kinayeli lafzın anlamı birbirini karşılamaktan uzaktır. Çünkü ayette pişmanlık ve üzüntü ifade eden kinayeli bir lafız kullanılmıştır. Oysa meallerde tercih edilen “elini/avucunu ovuşturmak/oğuşturmak” deyimini birinin karşısında ezilip büzülme ve birinin kötü bir duruma düşmesi için içten içe sinsice sevinmek anlamında kullanılmaktadır (“TDK-Sözlük”, 2023). Ayetteki kinayeli lafızda varını yoğunu yitiren kişinin pişmanlık ve üzüntü göstergesi olarak ellerini birbirine vurduğundan söz edilmektedir. Bu sebeple Kur’ân Yolu mealinde tercih edilen “çırpınmaya başladı” ifadesinin daha uygun olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ayrıca Türkçede “dizini dövmek” ve “dövünmek” deyimleri de pişmanlık ve üzüntünün vücut hareketleri üzerinden ifade edildiği diğer lafızlardır. Bu sebeple ayetin Türkçe karşılığı olarak bu lafızlar da tercih edilebilir. (Bilgin, 2014, s. 353)

12- Lokman 31/18:

(وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ)

Bu ayette geçen “لَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira bu ayette Hz. Lokman’ın (a.s.) oğluna, insanlara karşı kibirli davranmama hususunda verdiği öğüt aktarılmıştır. Ancak Hz. Lokman’ın (a.s.) bu öğüdü sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “yanağımı buruşturma/çevirme” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. (Zemahşerî, 1408, s. 3/497) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “avurdunu şişirme” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “yüzünü çevirme” (Çantay, 1990, s. 2/730).
- Yavuz: “yüzünün yanını çevirme” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “yanağımı bükme” (Ateş, trs, s. 411).

- TDV: “yüz çevirme” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “yüzünü çevirme” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “halkı küçümseme” (Yüksel, 2016, s. 365)
- DİB: “yüz çevirme” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “burun kıvrırma” (Heyet, 2018, s. 411).
- Süleymaniye Vakfı: “burun kıvrırma” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “yüz çevirme” (Bayraklı, 2007, s. 293).
- Öztürk: “böbürlenme” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “böbürlenme” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Bazı mealler bu ifadenin tercümesinde harfî tercümeyle esas olarak “avurdunu şişirme”, “yanağını bükme” ve “yüzünün yanını çevirme” çevirilerini tercih etmiştir. Ancak bu lafızların kibirli davranmayı ifade ettiklerini söylemek güçtür. Meallerin çoğunda ise bu ifadenin tercümesi için kinayeli bir karşılık bulma arayışına girildiği görülmektedir. Ancak ne yazık ki bazı meallerde tercih edilen “yüz çevirmek” deyimini kibirlenme anlamında değil, ilgiyi kesme, ilgilenmeme anlamında kullanılan bir deyimdir (“TDK-Sözlük”, 2023). Bu sebeple bu meallerin de ayetteki manayı tam olarak yansıtmadığı söylenebilir. Kur’ân Yolu ve Süleymaniye Vakfı meallerindeki “burun kıvrırma” ifadesi ise son derece yerinde bir tercihtir. Zira bu mealde; ayetteki mana, lafız benzerliği de olan kinayeli bir ifadeyle Türkçeye aktarılmıştır. Bazı meallerde ise ayetteki kinayeli ifade açık bir ifadeye dönüştürülerek “böbürlenme” ve “halkı küçümseme” şeklinde tercüme edilmiştir. Bunlara ilaveten “tepeden bakmak” deyimini de bu ayetin mealinde tercih edilebilir.

13-Secde 32/12:

{وَأَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا رُؤُوسِهِمْ}

Bu ayette geçen “نَاكِسُوا رُؤُوسِهِمْ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira günahkarların hesap anındaki pişmanlıkları sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “başları eğik” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. (eş-Şevkânî, 1996, s. 4/291) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “başlarını eğmişler” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “sernügün” (Çantay, 1990, s. 2/735).
- Yavuz: “başlarını eğerek” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “başlarını öne eğmiş”(Ateş, trs, s. 415)
- TDV: “başlarını öne eğecekleri” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “başlarını eğmiş” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “başlarını öne eğmiş” (Yüksel, 2016, s. 367).
- DİB: “boyunlarını büküp” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “başlarını önlerine eğmiş” (Heyet, 2018, s. 415).

- Süleymaniye Vakfı: “başlarını öne eğdikleri sırada” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “başlarını eğerek” (Bayraklı, 2007, s. 428).
- Öztürk: “başları eğik” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “başları eğik” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Türkçe meallerin çoğunda bu ifadenin karşılığı olarak Arapçasının birebir tercümesi olan “başları eğik” ifadesi tercih edilmiştir. Bu ifadenin gerek Türkçede deyim olarak kullanılması gerekse Arapçadaki pişmanlık manasını yansıtmaması sebebiyle en uygun meal tercihi olduğu söylenebilir. Bazı meallerde görülen “boynu bükük” ifadesi buraya uygun düşmemektedir. Zira “boynu bükük” ifadesi Türkçede zavallı ve acınası durumda olan kimseler için kullanılır (“TDK-Sözlük”, 2023). Oysa burada sözü edilen günahkârlar dünya hayatında imkanları varken hayırlı ameller işlemediklerine pişman olmuş kimselerdir. Ayette geçen “Rabbimiz! Gördük ve işittik; bizi geri gönder de rızâna uygun işler yapalım, artık kesin olarak inandık!” cümlesi de bunu açıkça göstermektedir.

14- Ahzâb 33/10:

(وَإِذْ زَاغَتِ الْبَصَارُ وَبَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ)

Bu ayette geçen “زَاغَتِ الْبَصَارُ” ve “بَلَغَتِ الْقُلُوبُ الْحَنَاجِرَ” ifadelerinde kinaye bulunmaktadır. Zira bu ayette Müslümanların Hendek Savaşı’nda maruz kaldıkları yoğun düşman saldırısı altında yaşadıkları dehşet ve korku sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “gözler kaymış ve kalpler gırtlaklara ulaşmış” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. Bu ifadelerin kinaye olmasıyla ilgili Âlûsî şu açıklamayı yapar: “Gözler dehşetten dolayı normal bakamaz ve bakışlar sağa sola meyleder. Akciğerler de korkudan dolayı şişer ve boğaza doğru yükselir.” (el-Âlûsî, 1996, s. 11/154) Bu açıklamadan anlaşıldığı üzere bu lafızların hakiki boyutu bulunmakla birlikte asıl kastedilen dehşet ve korku duygusunun olmasıdır. Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “gözler kaymış, yürekler gırtlaklara dayanmıştı” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “gözler yılmış, yürekler gırtlaklara dayanmışdı” (Çantay, 1990, s. 2/742).
- Yavuz: “gözler yılmış, kalpler gırtlaklara dayanmıştı” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “gözler (şaşkınlıktan ötürü) kaymış, yürekler (korkudan) hançerelere dayanmıştı” (Ateş, trs, s. 418).
- TDV: “gözler yıldı, yürekler gırtlağa geldiği... zaman” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “gözler kaymış, yürekler gırtlaklara ulaşmıştı” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “Gözler dönmüştü, yürekler ağızlara gelmişti” (Yüksel, 2016, s. 371).
- DİB: “gözler kaymış ve yürekler ağızlara gelmişti” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “korkudan gözler kaymış, yürekler ağızlara gelmişti” (Heyet, 2018, s. 418).
- Süleymaniye Vakfı: “Gözler yuvalarından fırlamış, yürekler ağızlara gelmişti” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “gözler yıldı, yürekler gırtlaklara geldiği ... zaman” (Bayraklı, 2007, s. 554)
- Öztürk: “korkudan gözleriniz belermiş, yürekleriniz ağızınıza gelmiş” (“Kur’ân Meali”, 2023).

- İslamoğlu: “gözlerin yuvalarından fırladığı, yüreklerin ağızlarına geldiği” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Meallerin çoğunda birinci ifade için harfî tercüme esas alınıp “gözlerin kayması” şeklinde bir tercih yapılmıştır. Ancak Türkçede dehşet ve korkuyu gözlerin kayması üzerinden ifade eden bir lafız mevcut değildir. Bu ifade Türkçeye aynen aktarıldığı zaman şaşılık benzeri bir durum akla gelmektedir. Oysa ayette ifade edilmek istenen durum bu değildir.(Bilgin, 2014, s. 140) Diğer bazı meallerde tercih edilen “gözlerin yılması” deyimini ise bir işe girişmeye çekinmek ve usanmak; “gözlerini belirtmek” ise muhatabı dikkatle dinlemek veya bir mesaj vermek amacıyla dik dik bakmak anlamında kullanılır.(Bilgin, 2014, s. 140) Yüksel mealinde tercih edilen “gözü dönmek” deyimini ise öfke duygusunu ifade etmektedir. Bunların da ayetteki ifadeyi karşılamaktan uzak olduğu açıktır. Kanaatimizce buradaki en doğru ifade “gözler yuvalarından fırlamış” ifadesidir. Zira bu ifade ile Arapça ifade arasında lafız benzerliği ve birebir anlam uyumu söz konusudur.

Ayetteki ikinci ifadenin meallerdeki yaygın karşılığı “yürekler/kalpler gırtlaklara dayanmıştı” cümlesi olmuştur. Burada da birebir çeviri yapıldığı görülmektedir. Türkçede bu şekilde bir anlatım bulunmadığı için bunun ayetteki manayı tam olarak yansıttığı söylenemez. Bunun yerine ayetteki ifadeye lafız olarak yakın olan ve bazı meallerde de tercih edilen “yüreği ağızına gelmek” deyiminin kullanılması daha uygun olacaktır. Zira bu deyim de tıpkı ayetteki kinayeli lafız gibi korku ifade etmek için kullanılmaktadır.

15-Ahzâb 33/49:

{إِذَا نَكَحْتُمُ الْمُؤْمِنَاتِ ثُمَّ طَلَقْتُمُوهُنَّ مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمْسُوهُنَّ}

Bu ayette geçen “مِنْ قَبْلِ أَنْ تَمْسُوهُنَّ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira ayette cinsel ilişkiye girmeden boşanan kadınların iddet süresinden söz edilmektedir. Ancak cinsel ilişkinin gerçekleşmemesi sarih bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “onlara dokunmadan önce” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir (Nesefi, 1998, s. 1/198). Türkçe meallerin hemen hepsinde bu ifade birebir Türkçeye tercüme edilmiş, bazı meallerde ise ayetteki kinaye ifade açıkça belirtilmiştir. Türkçede cinsel ilişkiyi ifade etmek için “dokunmak” şeklinde bir deyim vb. olmasa da bağlam içerisinde bu ifadenin cinsel ilişki anlamında kullanıldığının anlaşıldığı kanaatindeyiz. Dolayısıyla burada birebir tercüme veya sarih ifade kullanmanın uygun olduğu kanaati hasıl olmuştur. Bunlara ilaveten “el sürmek” ifadesinin de kullanılması mümkündür.

16-Saffât 37/48:

{وَعِنْدَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ}

Bu ayette geçen “قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira burada cennetteki eşlerin namuslu, iffetli kadınlar olduğundan, eşlerinden başkasına bakmadıklarından söz edilmektedir.(Zemahşerî, 1408, s. 4/453) Ancak bu durum sarih bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “bakışlarını kısıt” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “nazarlarını kasretmiş” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “nazarlarını yalnız zevcelerine atfetmiş” (Çantay, 1990, s. 2/797).
- Yavuz: “bakışlarını kocalarına hasretmiş” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “yalnız kendilerine göz dikmiş” (Ateş, trs, s. 446).

- TDV: “güzel bakışlarını yalnız onlara tahsis etmiş” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “gözlerini onlara dikmiş” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “gözlerinin içine bakan” (Yüksel, 2016, s. 395).
- DİB: “bakışlarını yalnızca kendilerine çevirmiş” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “eşinden başkasına bakmayan” (Heyet, 2018, s. 446).
- Süleymaniye Vakfı: “gözlerini onlardan ayırmayan” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “gözlerini kendilerinden ayırmayan” (Bayraklı, 2007, s. 283).
- Öztürk: “kendilerinden başkasına bakmayan” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “gözü dışarıda olmayan” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Diğer ifadelerde olduğu gibi bu ifadenin Türkçesinde de meallerin çoğu birebir tercümeyle esas almıştır. Bazı mealler “nazarını kasretmek/atfetmek”, “bakışını hasretmek/tahsis etmek” gibi özellikle de günümüz Türkçesinde tam olarak anlaşılması zor olan ifadeleri tercih etmiştir. Söz konusu meallerin yazıldığı dönemlerde bu ifadelerin iffetli olma manasında kullanılıp kullanılmadığı ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte günümüzde bu ifadelerin ayetteki manayı ifade etmediği açıktır. Süleyman Ateş ve Yaşar Nuri Öztürk’ün tercih ettiği “göz dikmek” ifadesi de buraya uygun değildir. Zira “göz dikmek” bir şeyi ele geçirme ve sahip olma istemek anlamında kullanılan bir deyimdir. (Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 319) Burada söz konusu mananın kastedilmediği açıktır. Edip Yüksel’in tercih ettiği “gözünün içine bakmak” ifadesi ise daha ziyade birinden gelecek emirleri yerine getirmeye hazır olmak anlamındadır. (Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 339) “Gözünü ayırmamak” ise takip etmek ve fiziki anlamda sürekli bir yere veya bir şeye bakmak anlamında kullanılan bir ifadedir. İçerisinde göz kelimesinin geçtiği, iffetle bağlantılı tek deyim “gözü dışarıda olmak” (bu ayete göre “gözü dışarıda olmayan”) deyimidir. (Saraçbaşı & Minnetoğlu, 2002, s. 331) Bu sebeple, İslamoğlu’nun mealinde olduğu gibi ayetin mealinin bu deyim üzerinden yapılması daha doğru olacaktır. Bunun yanı sıra “gözü başkasını görmeyen”, “eşinden başkasına bakmayan” veya Öztürk’ün mealinde tercih edilen “kendilerinden başkasına bakmayan” ifadeleri de aynı anlamı karşılamaktadır.

17-Zümer 39/23:

(تَفْسَعُرُ مِنْهُ جُلُودَ الَّذِينَ يَخْتُونُونَ رَبَّهُمْ)

Bu ayette geçen “تَفْسَعُرُ مِنْهُ جُلُودُ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira Kur’ân’ı kerimi okuyan/dinleyen kişilerin içine girdikleri korku ve saygı durumu sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “ondan dolayı derileri ürperir” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. (er-Râzî, 2000, s. 15/450) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “derileri örperir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “derileri ürperir”(Çantay, 1990, s. 2/827)
- Yavuz: “derileri, ondan ürperir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “derileri ürperir”(Ateş, trs, s. 460)
- TDV: “tüyleri ürperir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “derileri ürperir” (“Kur’ân Meali”, 2023).

- Yüksel: “tüyleri ürperir”(Yüksel, 2016, s. 408)
- DİB: “derileri (vücutları) ondan dolayı gerginleşir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “tüyleri ürperir”(Heyet, 2018, s. 460)
- Süleymaniye Vakfı: “derileri ürperir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “tüyleri ürperir”(Bayraklı, 2007, s. 306)
- Öztürk: “tenleri ürperir” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “tenleri ürperir” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Meallerin çoğunda bu ifadenin harfî tercümesi esas alınarak “derileri/tenleri ürperir” şeklinde bir meal tercih edilmiştir. Ancak kişinin saygısını veya haşyetini ifade etmek için Türkçede “derisi ürpermek” şeklinde bir kullanım mevcut değildir. Bunun yerine bazı meallerin de tercih ettiği “tüyleri ürperir” veya “tüyleri diken diken olur” ifadeleri daha uygun olacaktır.

18-Necm 53/9:

(فَكَانَ قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَىٰ)

Bu ayette geçen “قَابَ قَوْسَيْنِ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira bu ayette Allah Rasûlü (s.a.v.) ile Cebrâil (a.s.) arasındaki yakınlığın durumu sarîh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “iki yay miktarı” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir (Nesefî, 1998, s. 3/390). Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalı: “kabe kavseyini” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “iki yay kadar” (Çantay, 1990, s. 3/972).
- Yavuz: “iki yay aralığı kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “İki yay uzunluğu kadar” (Ateş, trs, s. 525).
- TDV: “(birleştirilmiş) iki yay arası kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “İki yayın beraberliği gibi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “iki yay kadar”(Yüksel, 2016, s. 463)
- DİB: “iki yay aralığı kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “iki yay kadar” (Heyet, 2018, s. 525).
- Süleymaniye Vakfı: “İki yayın tek kirişi gibi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “İki yayın arası kadar”(Bayraklı, 2007, s. 42)
- Öztürk: “üst üste getirilen iki yay mesafesi kadar” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “iki yay aralığı” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Bu ayette geçen “iki yay miktarı” ifadesinin tam olarak ne olduğu hususunda farklı görüşler bulunmaktadır. Zahirî bakıldığında yan yana koyulan iki yayın uzunluğu kadar bir mesafeden söz edildiği zannedilmektedir. Ancak durum böyle değildir. Âlûsî'nin bu hususta aktardığı görüşler şunlardır:

- Yayın tutma yeri ile bükük kısmı arasındaki mesafe
- Yayın tutma yeri ile yay kirişi arasındaki mesafe
- Birbirine yapışık durumda olan iki yay arasındaki mesafe

Üçüncü görüşe göre Araplar arasında yaygın olan bir uygulama olarak, anlaşma yapmak isteyen iki kişi yaylarını birleştirip tek bir yay gibi kullanarak aynı oku birlikte fırlatırdı. Bu uygulama onların arasındaki yakınlığı temsil ederdi (el-Âlûsî, 1996, s. 14/48).

Arka planında ne olursa olsun bu ifade Allah Rasûlü (s.a.v.) ile Cebrâil (a.s.) arasındaki yakınlıktan kinayedir. Ancak Türkçede yay veya yay kirişi vb. üzerinden yakınlık ifade eden bir lafız bulunmadığı için harfî tercüme yerine mana odaklı tercüme yapılabilir veya bu manayı ifade eden yeni bir deyim kullanılabilir.

19-Kamer 54/13:

(وَحَمَلْنَا عَلَىٰ ذَاتِ الْأَوْحِ وَدُسْرٍ)

Bu ayette geçen “ذَاتِ الْأَوْحِ وَدُسْرٍ” ifadesinde kinaye bulunmaktadır. Zira bu ayette Allah Teâlâ, Nuh’u (aleyhisselâm) gemiye bindirdiğinden söz etmektedir. Ancak “gemi” sarîh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “tahtalı ve çivili” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir. (el-Âlûsî, 1996, s. 14/81) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “elvahlı ve kenetli bir hamule” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “levhalar ve mihlarla yapılmış (gemi)” (Çantay, 1990, s. 3/982).
- Yavuz: “levhalardan yapılmış ve perçinleşmiş gemi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “tahtalar ve çiviler(le yapılmış gemi)” (Ateş, trs, s. 528).
- TDV: “tahtalardan yapılmış, çivilerle çakılmış gemiye” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “levhalar ve çivilerden oluşturulan şey” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “ağaç lifleri ile (bağlanmış) kütükler” (Yüksel, 2016, s. 466)
- DİB: “çivilerle perçinli levhalardan oluşan gemi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “tahtalar ve mihlarla yapılmış gemi” (Heyet, 2018, s. 528).
- Süleymaniye Vakfı: “levhaları birbirine perçinlenmiş bir gemi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “tahtadan yapılmış, çivilerle çakılmış gemi” (Bayraklı, 2007, s. 68)
- Öztürk: “birbirine kenetli tahta levhalardan yapılmış bir gemi” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “(malzemesi) ahşap ve çiviler olan bir (gemi)” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Diğer kinayeli ifadelerin aksine mealler burada harfî tercüme yapmamış, kinayeyle kastedilen gemiyi de tercümeyle katarak meal yapmıştır. Kanaatimizce burada doğru olan da budur. Zira kinayeli ifadenin harfî tercümesi olan “tahtalı ve çivili” Türkçede bir anlam ifade etmemektedir. Türkçede gemiden kinaye olabilecek bir lafız da olmadığı için burada doğru olan kinayeli lafızla birlikte kinayeyle kastedilen lafız da zikretmektir. Ancak bu şekilde kinayeli lafız Türkçede anlam kazanabilir.

20-İnşikâk 84/19:

(لَنْزَكِبْنَ طَبَقًا عَنْ طَبَقٍ)

Bu ayetin tamamında kinaye bulunmaktadır. Zira insanların bir durumdan başka bir duruma geçecek olmaları sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “bir tabakadan başka bir tabakaya bineceksiniz” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir.(el-Âlûsî, 1996, s. 15/290) Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: “sizler binip binip geçeceksiniz elbette tabakadan tabakaya” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Çantay : “siz (ey insanlar), hiç şübhesiz, o halden bu haale bineceksiniz” (Çantay, 1990, s. 1/1163).
- Yavuz: “Sizler, muhakkak halden hale binip geçeceksiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Ateş: “siz, mutlaka tabakadan tabakaya bineceksiniz” (Ateş, trs, s. 589).
- TDV: “halden hale geçersiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yaşar Nuri: “boyuttan boyuta/halden hale mutlaka geçeceksiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Yüksel: “Siz evreden evreye binip geçeceksiniz” (Yüksel, 2016, s. 528).
- DİB: “Şüphesiz siz hâlden hâle geçeceksiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Kur’ân Yolu: “Siz halden hale geçeceksiniz” (Heyet, 2018, s. 589).
- Süleymaniye Vakfı: “Kesinlikle basamak basamak ilerleyeceksiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- Bayraklı: “siz halden hale geçersiniz” (Bayraklı, 2007, s. 396).
- Öztürk: “halden hale gireceksiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).
- İslamoğlu: “safha safha, adım adım ilerleyeceksiniz” (“Kur’ân Meali”, 2023).

Tefsirlerde aktarıldığına göre burada insanların görecekleri kıyamet sahnelerinden veya dünyadaki hallerinden veya dünya ve ahiret hallerinden söz edilmektedir. Bundan dolayı meallerin çoğunda “tabaka” kelimesi “hal” olarak, “binmek” ise “geçmek” olarak tercüme edilmiştir. Bunun yerinde bir tercih olduğu açıktır. Bunlara ilaveten “türlü hallere şahit olacaksınız”, “türlü aşamalardan geçeceksiniz” cümleleri de bu ayetin meali olarak tercih edilebilir.

21-Tekâsür 102/2:

(حَتَّىٰ زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ)

Bu ayetle ilgili yorumlardan birine göre kinaye bulunmaktadır. Şöyle ki, bir öncesindeki ayette “Çoklukla övünme yarışı sizi oyaladı” buyurulmuş, bu ayette ise bu yarışın kabir ziyaretlerine kadar uzadığı bildirilmiştir. Bazı müfessirler bu ziyaretin hakiki manada olduğunu, insanların kendi kabilelerini çok göstermek için kabirlerde yatanları dahi saydığını söylemiştir.(Zemahşerî, 1408, s. 4/791) Buna göre ayette kinayeden söz edilemez. Bazı müfessirlere göre ise bu ayette insanların çokluk yarışının ölünceye kadar sürdüğünden söz edilmektedir ve bu durum sarıh bir ifadeyle değil, birebir metin çevirisi dikkate alındığında “kabirleri ziyaret edinceye kadar” denilerek kinayeli bir biçimde ifade edilmiştir.(er-Râzî, 2000, s. 32/271) Çünkü ölen kişi kabre koyulur ve bu da bir tür ziyaret sayılır. Kanaatinizce bu görüş daha doğrudur. Türkçe meallerde bu ifadenin karşılığı şunlardır:

- Elmalılı: "Ta.. ziyaret edişinize kadar kabirleri" ("Kur'ân Meali", 2023).
- Çantay : "tâ kabirler (e kadar gidib) ziyaret ettiniz" (Çantay, 1990, s. 1/1215).
- Yavuz: "Kabirlere varıncıya kadar ziyaret ettiniz" ("Kur'ân Meali", 2023).
- Ateş: "Nihayet kabirleri ziyaret ettiniz" (Ateş, trs, s. 600).
- TDV: "nihayet kabirleri ziyaret ettiniz" ("Kur'ân Meali", 2023).
- Yaşar Nuri: "Öyle ki, ziyaret edip saydınız kabirleri" ("Kur'ân Meali", 2023).
- Yüksel: "Mezarlara varıncaya (ölünceye) kadar" (Yüksel, 2016, s. 543).
- DİB: "kabirlere varıncaya (ölünceye) kadar" ("Kur'ân Meali", 2023).
- Kur'ân Yolu: "kabirlere varıncaya kadar" (Heyet, 2018, s. 600).
- Süleymaniye Vakfı: "Yarış, kabirlerinizi boylayıncaya kadar sürdü" (el-Âlûsî, 1996, s. 14/48).
- Bayraklı: "Ta ki ölüp kabre gelinceye kadar" (Bayraklı, 2007, s. 35).
- Öztürk: "kabirleri boylayacağınız vakte kadar" (el-Âlûsî, 1996, s. 14/48).
- İslamoğlu: "ta ki siz mezarlıklara varıncaya dek" (el-Âlûsî, 1996, s. 14/48).

Bu ifade bazı meallerde, hakiki mana tercih edildiği için "kabir ziyareti" olarak, bazı meallerde ise ölümden kinaye olarak "kabre varmak" ve "kabri boylamak" olarak karşılık bulmuştur. Bazı meallerde ise "kabre varmak" ve "ölüm" birlikte zikredilmiştir. Ayette geçen "kabir ziyareti" ifadesi ölmekten kinaye olduğu için "kabri boylamak" ve "kabre varmak" ifadelerinin daha doğru olacağı kanaatindeyiz. Ayrıca burada "kabre girmek" ifadesinin kullanılması da mümkündür.

Sonuç

Kur'ân'da geçen kinayeli ifadelerin Türkçe meallerdeki tercümelerinin incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ülkemizde kurumlar veya şahıslar tarafından yazılan Türkçe mealler Kur'ân'daki kinayeli ifadeleri Türkçeye aktarma hususunda birbirinden farklı yöntemler benimsemiştir. İncelenen meallerin çoğunda kinayeli ifadelerin Türkçeye aktarılmasında harfî tercüme metodunun tercih edildiği, ancak bu metodun özellikle kinaye ve deyim gibi dillere özgü ifade biçimlerinin tercümesinde her zaman doğru sonuç vermediği görülmüştür. Kur'ân'daki kinayeler özelinde bu metodun üç farklı şekilde sonuçlandığı görülmüştür. Bunlardan birincisi Arapçadaki kinayeli ifadenin Türkçede de aynı manayı ifade eden kinaye/deyim olarak karşılık bulması. Örneğin, "مَنْ قَتَلَ أَنْ تَمْسُوهُنَّ" ifadesi harfî tercüme olarak Türkçeye aktarıldığında ortaya çıkan lafız (onlara dokunmadan önce) Arapçadaki lafızla aynı anlamı ifade etmektedir. Bu metodun ikinci sonucu, Türkçede ortaya çıkan lafızın tam olarak ne ifade ettiğinin anlaşılabilmesidir. Örneğin, "ذَاتُ الْوِاحِ وَدُسْرٍ" lafzı Arapçada gemi için kullanılan bir ifade olmasına rağmen harfî tercümesi (tahtalı ve çivili) Türkçede bir şey ifade etmemektedir. Bu metodun üçüncü ve en problemli sonucu, Türkçede ortaya çıkan lafızın Arapçadaki mananın tam tersi bir mana ifade etmesidir. Örneğin Mâide Suresi'nde geçen "أَنْ يَبْسُطُوا إِلَيْكُمْ أَيْدِيَهُمْ" ifadesi Arapçada "saldırmak ve öldürmek maksadıyla el uzatmak" anlamında kullanılır. Bu ifade bazı meallerde harfî tercüme tercih edilerek "size ellerini uzatmaları" şeklinde tercüme edilmiştir. Türkçede "elini uzatmak" deyimini Arapçadakinin tam tersi yardım etmeyi ifade etmektedir. Bu durumda Arapça anlam ile Türkçe anlam arasında zıtlık ortaya çıkar. Özellikle son yıllarda yazılan bazı meallerde görülen bir diğer yaklaşım, Arapçadaki kinayeli ifadeyi Türkçeye aktarırken lafız benzerliği bulunan veya farklı lafızlarla oluşturulan ve aynı anlamı ifade eden kinayeli bir ifade kullanmanın tercih edilmesidir. Örneğin Zümer Suresi'nde geçen "تَقْسَعِرُّ مِنْهُ جُودٌ"

ifadesi bazı meallerde “tüyleri ürperir” şeklinde bir deyimle tercüme edilmiştir. Kaynak dildeki mesajın hedef dile doğru aktarılmasında en doğru metodun bu olduğu mülahaza edilmiştir.

Kaynakça

- Altuntaş, H., & Şahin, M. (2011). Kur'an-ı Kerim Meâli. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Ateş, S. (trs). Kur'ân-ı Kerîm ve Yüce Meâli. Yeni Ufuklar Neşriyat.
- Bayraklı, B. (2007). Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'ân Meali. Bayraklı Yayınları.
- Bilgin, A. (2014). Kur'an'daki Deyimler ve Zemahşerî'nin Keşşâfı. Ankara Okulu Yayınları.
- Çantay, H. B. (1990). Kur'ân-ı Hakîm ve Meâl-i Kerîm (1-3). Mürşid Çantay Yayınları.
- Ebû Nasr Cevherî. (1987). Es-Sihâh (1-7). Dâru'l-ilm.
- Âlûsî, M. (1996). Rûhu'l-me'ânî fi tefsîri'l-Kur'ânî'l-'azîm ve's-sebi'l-mesânî (1-16). Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- el-Beyzâvî, N. (2008). Envârü't-tenzîl ve esrârü't-tevîl (1-2). Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- Elmalılı, H. Y. (1993). Kur'an-ı Kerim ve Meali. Bahar Yayınları.
- Râzî, M. (2000). Mefâtihu'l-ğayb (1-32). Dâru'ihyâi't-turâsî'l-Arabî.
- Erdoğan, M. (2010). Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü. Ensar Neşriyat.
- Sâbûnî, M. A. (2016). Safvetu't-tefâsîr (1-3). Dâru't-Tevfikîyye.
- Şevkânî, M. (1996). Fethu'l-kadîr el-câmi' beyne fenneyi'r-rivâye ve'd-dirâye min 'ilmi't-tefsîr (1-6). Dâru İbn Kesîr.
- Taberî, C. (2001). Câmi'u'l-beyân fi tefsîri'l-Kur'ân (1-24). Dâru Hicr.
- Fikri Yavuz, A. (trs). Kur'an-ı Kerim ve Meâl-i Âlîsi. Sönmez Yayınları.
- Heyet. (2014). Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli. TDV Yayınları.
- Heyet. (2018). Kur'an Yolu Meâli. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- İbn Manzûr. (1994). Lisânu'l-Arab. Dâru Sader.
- İslamoğlu, M. (2008). Hayat Kitabı Kur'an-Gerekçeli Meal Tefsir. Düşün Yayıncılık.
- Kanar, M. (2012). Türkçe—Farsça Sözlük. Say Yayınları.
- Kazvîni, C. (2009). Et-Telhîs fi ulûmi'l-belâga. Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- Ömer, A. M. (2008). Mu'cemu'l-lugati'l-Arabîyyeti'l-mu'âsira. Dâru âlemi'l-kütüb.
- Öztürk, M. (2011). Kur'an-ı Kerim Meali (Anlam ve Yorum Merkezli Çeviri). Düşün Yayıncılık.
- Sâfî, M. (1995). El-Cedvel fi i'râbi'l-Kur'ân (1-16). Dâru'r-Reşîd.
- Saraçbaşı, M. E., & Minnetoğlu, İ. (2002). Örneklî ve Açıklamalı Türkçe Deyimler Sözlüğü. Bilge.
- Ulugöl, F. (2020). Arap Dilinde Mebnî Kelime Türleri ve Mebnîlik İletleri. İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi, 6(2), 617-639.
- Yüksel, E. (2016). Mesaj-Kuran Çevirisi. Ozan Yayıncılık.
- Zemahşerî, M. (1408). El-Keşşâf an hakâiki ğavâmidî't-tenzîl ve uyûni'l-ekâvîl fi vucûhi't-te'vîl (1-4). Dâru'l-kitâbi'l-arabî.
- Zemahşerî, M. (1993). el-Mufasssal fi san'ati'l-i'râb. Mektebetu'l-Hilâl.
- Kuran Meali (2023). <https://www.kuranmeali.com>
- TDK-Sözlük (2023). <https://sozluk.gov.tr/>

68. Bulgarca ve Türkçede Paronimler

Sadık HACI¹

APA: Hacı, S. (2023). Bulgarca ve Türkçede Paronimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1147-1166. DOI: 10.29000/rumelide.1379320.

Öz

Paronimler birbirine ses bakımından yakın ancak farklı anlamları olan kelimelerdir. Paronimler bir dilin zenginliğini ve karmaşıklığını gösteren dil bilimsel öğelerdir. Genellikle paronimler dil içi araştırmalarda incelenmektedirler. Yabancı dil öğrenmede ve çeviride kaynak ve hedef dili iyi bilinmelidir. Dolayısıyla karşılaştırılmalı dilbilim çalışmaları da bu açıdan çok önemlidir. Karşılaştırmalı dilbilimde paronimler incelenmeli ve yalancı eş değerklik oluşturabilecek bu sözcüklere dikkat edilmelidir. Paronimler için Türkçede farklı adlandırmalar mevcuttur. Bazı uzmanlar paronimleri “okşar, yalancı eş değerkler, çevirmenin yalancı arkadaşları veya eş köklü sözcükler” terimleriyle adlandırmaktadırlar. Paronimler sesteş ve eş anlamlı sözcüklerle karıştırılmamalıdır. Bazı benzer yönleri olsa da ayrı bir sözcük grubu olarak incelenmektedir. Paronimler yapı bakımından eş köklü sözcüklerden oluşabildikleri gibi farklı kökenli sözcükler de paronim çiftleri oluştururlar. Slav dillerinde paronimlere büyük önem verilmekte ve paronim çiftlerini gösteren sözlükler hazırlanmıştır. Türkçede şimdiye kadar böyle bir sözlük hazırlanmamıştır. Slav dillerinde paronimleri çeşitli özelliklerine göre gruplandırılmış sınıflandırma çalışmaları mevcuttur. Osmanlı İmparatorluğu’nun Bulgaristan topraklarını ele geçirdiği 14. yüzyılın son yıllarından günümüze kadar Bulgarcaya birçok Türkçe kelime girmiştir. Bulgarcada varyantlarıyla birlikte yaklaşık on beş bin Türkçe kökenli sözcük mevcuttur. Bu sözcükler zamanla anlam daralmasına, genişlemesine veya farklı alanda kullanılmaya başlanmasıyla günümüz Türkçedeki eş köklü olduğu sözcükler arasında paronimlik oluşmuştur. Dolayısıyla iki dil arasındaki benzer gözükken sözcükler aslında anlam olarak birbirlerinden uzaklaşmış olabilirler. Bulgarcadan Türkçeye veya Türkçeden Bulgarcaya çeviri yapan kişiler bu yalancı eş değerklere daha fazla dikkat etmelidir. Bu konuda katkı sağlamak için çalışmanın sonunda kısa Bulgarca-Türkçe Paronimler Sözlüğü’ne yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bulgarca, Türkçe, Paronim, Eş köklü Sözcükler, Yalancı Eşdeğerkler

Paronyms in Bulgarian and Turkish

Abstract

Paronyms are words that are close in pronunciation but have different meanings. Paronyms are grammatical elements that show the richness and complexity of a language. They are usually studied in intra-linguistic research. In foreign language learning and translation, the source and target languages should be well known. Therefore, comparative linguistics studies are very important in this aspect. In comparative linguistics, paronyms should be analyzed and attention should be given to these words that may create false equivalence. There are different words for paronyms in Turkish. Some experts refer to paronyms as “homologous, false equivalents, false friends of the translator and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Bulgar Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), shaci@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2872-8151 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379320]

cognates”. Paronyms should not be confused with homonyms and synonyms. Although they have some similarities, they are analyzed as a separate lexical group. Paronyms can be composed of words with the same root in terms of structure, but words of different origins can also form pairs of paronyms. In Slavic languages, paronyms are given great importance and dictionaries showing paronym pairs have been created. But, so far, no such dictionary has been made for Turkish language. In Slavic languages, paronyms are classified and grouped according to their various features. Since the end of 14th century, when the Ottoman Empire conquered the territory of Bulgaria, many Turkish words have entered in the Bulgarian language. Today, there are approximately fifteen thousand words of Turkish origin with variants in Bulgarian. As these words have narrowed or expanded in meaning over time or have been used in different fields, paronymy has been formed between the words with the same root in today’s Turkish. Therefore, words that appear similar between the two languages may actually have diverged in meaning. People who translate from Bulgarian to Turkish or from Turkish to Bulgarian should pay more attention to their false friends. In order to contribute to this issue, short Dictionary of Bulgarian-Turkish Paronyms has been prepared at the end of this study.

Keywords: Bulgarian, Turkish, Paronym, Cognates, False Equivalents

Giriş

Dil, insan iletişiminin ve kültürünün en temel unsurlarındandır. Düşüncelerimizi, duygularımızı ve fikirlerimizi dil aracılığıyla ifade edebiliriz ve dil, sosyal etkileşimlerimizi ve kimliklerimizi şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, dil çalışmaları dil içi analizleriyle sınırlı değildir. Dillerin sistematik olarak karşılaştırılmasını içeren karşılaştırmalı çalışmalar, dillerin evrimini anlamak, dil ailelerini tanımlamak, dil öğrenimini ve öğretimi geliştirmek ve kültür anlayışımızı zenginleştirmek için gereklidir. Karşılaştırmalı dilbilim çalışmaları, dillerin tarihsel gelişimini ve zaman içinde nasıl değiştiklerini izlememizi sağlamaktadır. Dilbilimciler farklı dillerin dil bilgisini, kelime dağarcığını ve sözdizimini karşılaştırarak, ortak kökenlere veya paylaşılan etkilere işaret eden benzerlikleri ve farklılıkları belirlemektedir. Bu farkları ortaya koymak incelenen dilleri öğrenen, kullanan ve ikisi arasında çeviri yapan kişiler açısından oldukça önemlidir. Çalışmamızda bu açıdan Bulgarca ve Türkçe dilbiliminde kökenleri aynı fakat anlam açısından farklılıklar içeren eş köklü sözcükler incelenecektir.

Eş köklü sözcükler, kökleri aynı olan ancak eklerinde değişiklikler yapılarak farklı anlamlar kazandıran sözcüklerdir. Dilbilimciler, Türkçede bu sözcükleri birkaç farklı terimle adlandırmaktadır. Günay Karaağaç “Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü”nde eş köklü sözcükler için “Bir dildeki iki farklı sözün aynı köke ait olması, onları eş köklü sözcükler yapar.” tanımını yapmıştır. Aynı zamanda İngilizce karşılığı olarak “*etymological doublet, etymon, paronym, roots, root allomorphs*” terimlerini de parantez içinde vermiştir (Karaağaç, 2013: 275). Bu sözcükleri en iyi tanımlayan İngilizce terimi “*paronym*” Bulgarca “*пароним*” olarak birebir dile kazandırılmıştır. “*Paronym*” kelimenin kökeni Yunancada “para” – yaklaşık, yakın, etrafında ve “onoma” – isim sözcüklerinden oluşmaktadır. Berke Vardar’ın “Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü”nde bu sözcükleri “*okşar*” terimi ile adlandırmıştır (Vardar, 1998: 150). Paşa Yavuzarslan ise “*paronim/ler*” olarak adlandırmaktadır (Yavuzarslan, 2010: 234). Aleksandr Kalyuta “Dilbilimi Terimleri Sözlüğü”nde Karaağaç gibi “*пароним*” teriminin Türkçe karşılığını “*eş köklü sözcük*” şeklinde vermiştir (Kalyuta, 2004: 78). V. Doğan Günay ise “Sözcükbilime Giriş” adlı eserinde paronim sözcükleri “*yakın adlılık*”, “*yakımadlılık*” ve “*yaklaşık eş seslilik*” olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi farklı dilbilimciler paronimler hakkındaki isimlendirmelerde ortak bir terimi kullanmamışlardır.

Asker Resulov paronimleri “yalancı eş değerler (false friends)” terimiyle 1995 yılında Türk Dili dergisinin 524. sayısında “Akraba Diller ve “Yalancı Eş Değerler” Sorunu” başlıklı yazısıyla incelemiştir. Daha sonraki yıllarda Türkiye’de Türk lehçeleri arasında yalancı eşdeğerler konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Yalancı eş değer sözcüklerin doğru kullanımı, yazma ve iletişim becerilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, sözcük anlamlarını anlamak ve her sözcüğün uygun kullanımını öğrenmek, iletişimde daha doğru ve anlaşılır bir dil kullanmanıza yardımcı olmaktadır.

Yalancı eşdeğerlilik² konusu içinde sesteş, eş sesli, eş yazımlı ve paronimler yer almaktadır. Bu konuyu yalnızca akraba veya yakın diller arasında değil aynı dil ailesi içerisinde yer almayan diller arasında da incelenmelidir. Bulgarca-Türkçe arasındaki paronimler günümüze detaylı bir şekilde incelenmemiştir. Dillerarası paronimleri bilmek ve bu konuda sözlükler hazırlamak tercüme yapan ve belli diller arasında simultane çeviri yapanlar açısından önemlidir. Paronimler yalancı eş değerlilik oluşturduklarından dikkatlice incelenmelidir. Bu çalışmada dillerarası paronimleri incelemeye önce Bulgarca ve Türkçede bu sözcüklerin tanımları ve ayırıcı özellikleri incelenmiştir.

1. Bulgarcada paronimler

Telaffuz ve yazılışı yakın fakat anlamları farklı olan kelimeler Bulgarcada paronim (“*пароним*”) olarak adlandırılmaktadır. Paronimler tesadüfi veya bilinçli bir şekilde sözcüklerin birbirlerinin yerine kullanılması sonucu oluşmaktadır. Aristoteles tarafından bu terim literatüre kazandırılmıştır.³ Mantık ile ilgili derlenen 15 bölümden oluşan Kategoriler (Categorias) metni içinde sesteş, eş anlamlı ve paronim sözcükleri incelemiş ve ne olduklarını açıklamıştır. Aristoteles eş köklü olup sonları farklı olan sözcükleri paronim olarak adlandırmıştır.

Bulgarca dilbilim kitaplarında paronimlere özenli bir şekilde yer verilmektedir. Ayrıca paronimler bilinçli kullanıldıklarında dile zenginlik katabilmektedir. Rusin Rusinov ve Stefka Vasileva Radoslavova 1984 yılında paronimlerin önemine dikkat çekerek “*Пароними в българския език*” (Bulgar Dilinde Paronimler) isimli sözlüğü yayınlamışlardır.⁴ Daha sonra 1988 yılında Stefka Vasileva çok daha geniş bir şekilde “Bulgar Dilinde Yakın Sesli Sözcükler (Paronimler) Sözlüğü’nü” (Bul. *Речник на близкочвучащите думи (паронимите) в българския език*) hazırlamıştır. Bulgarcada olduğu gibi diğer Slav diller için de benzer sözlükler hazırlanmıştır.⁵ Türk dili için ne yazık ki günümüze kadar bu türden bir sözlük çalışması yapılmamıştır.

Bulgarca dilbilimde paronimlerle ilgili araştırmaların temelini 1954 yılında Lyubomir Andreyçin’in “Çağdaş Bulgar Dili - Öğretmen Enstitülerin 1. Sınıf Ders Kitabı” çalışmasında atmaktadır. Andreyçin paronimleri “biçim olarak yakın fakat anlam olarak biraz daha fazla veya daha az farklı sözcükler” olarak

² “Yalancı eş değerlilik konusundaki ilk eser M. Koessler ve J. Derocquigny tarafından yazılan “Les Faux Amis ou les trahisons du vocabulaire anglais conseils aux traducteurs” adlı sözlüktür ve Türkçeye “İngilizce-Fransızca Çevirmenin Aldatıcı Dostları” şeklinde çevrilmiştir” (Yazıcı Ersoy, 2012, s.36).

³ Daha fazla bilgi için bkz.: Ludger, J. (2007). Aristotle’s Categories, Topoi. 26, s. 153-158. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11245-006-9009-1> (erişim tarihi: 10.05.2023).

⁴ Rusinov, R., & Vasileva-Radoslavova, S. (1984). Paronimi v balgarskiya ezik. Darzhavno izdatelstvo “Narodna prosveta”. Sofiya.

⁵ Örneğin; Makedonca için Emil Niami 2020 yılında “Makedon Dilinde Paronimler Sözlüğü’nü” (Mak. *Речник на паронимите во македонскиот јазик*) hazırlamıştır. Rusçada dilbilim araştırmaları diğer Slav dillere nazaran daha fazla olduğundan paronimler için birden fazla sözlük hazırlanmıştır. Örneğin Nikolay Pavloviç Kolesnikov 1971 yılında eş köklü ve eş köklü olmayan 3000 sözcük içeren paronimler sözlüğünü yayınlamıştır. Aynı zamanda Olga Vishnyakova ve başka dilbilimciler bu konuda sözlükler hazırlamıştır. Rusçadaki paronimler hakkında daha fazla bilgi için bkz.: Polat, S. (2022). Rusçada benzer sözcükler: Paronimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1605-1621. DOI: 10.29000/rumelide.1222383

tanımlamaktadır (Andreychin⁶ et al., 1954, s. 65). Dilbilimciler tarafından paronimlerle ilgili yapılan farklı tanımlar da bulunmaktadır. Tanımlardan bazıları şöyledir: “yapısal (ve dolayısıyla sesletim olarak) benzerliği olan sözcükler” (Belchikov, 1969, s. 1); “ses bakımından benzer fakat anlam bakımından farklı veya kısmen aynı olan eş köklü sözcükler” (Rozenal, 1972, s. 274); “anlam bakımından benzer, vurgusu aynı hece üzerinde olan, aynı sözcük türüne sahip, aynı cinsde sahip, kavramları ifade eden, aralarındaki farklar sözcük anlamlarının özel ek anlamların içinde olan sözcükler” (Vishnyakova, 1974, s. 8-9); “fonetik olarak neredeyse sesteş olan sözcükler” (Robert, 1962, s. 1237). Aktarılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere dilbilimciler paronimlere farklı bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Yapılacak olan tanım dilde önemli bir yere sahip olan bu sözcüklerin derlenmesinde incelenmesine ve tespit edilen paronim sözcükleri sözlük haline getirilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla tek bir tanımda birleşmek ve bu sözcük grubuna daha geniş açıdan bakmakta fayda vardır.

Bulgarcadaki paronimler iki görüş altında incelenmektedir. İlk görüşe göre paronim sözcükler eş köklüdür ve aynı kökten ön veya son eklerle oluşturulan yeni biçimler aralarında paronimlik oluşturmaktadırlar. Bu paronimler çoğunlukta Bulgarca sözcükler arasında olsa da dile giren yabancı sözcükler de paronim çiftleri oluşturmaktadırlar (Boyadzhiev, 2011, s. 121).

Örneğin; *адресат* (alıcı⁷) – *адресант* (gönderici), *възбуда* (tahrik) – *пробуда* (uyanış), *пазач* (bekçi) – *пазител* (koruyucu), *оказвам* (ortaya çıkmak, göstermek) – *указвам* (işaret etmek, göstermek). Örneklerden de anlaşıldığı gibi bu sözcükler ortak bir köke sahip oldukları için anlamlar birbirine çok yakın olabilmektedir. “Başlangıçta bu sözcüklere farklı anlamlar yüklenmiş olsa da zamanla anlamca yakınlaşabilmektedir.” (Boyadzhiev, 2011, s. 121).

İkinci görüş ise daha geniş bir perspektiften yaklaşmaktadır. Ona göre paronimler eş köklü sözcükler değildir. Farklı kökenli sözcüklerin tesadüfi olarak yakın telaffuza sahip olduklarında paronim olarak ele alınmaktadır. İlk grupta olduğu gibi bu sözcükler birbirinin yerine yanlışlıkla kullanılmakta ve hatalara sebep olmaktadır.

Örneğin; *агрономия* (tarım bilimi)– *ергономия* (ergonomi), *асма* (asma) – *астма* (astım), *блендирам* (karıştırmak) – *блндирам* (ask. yerde destek yeri inşa etmek, zırhla korumak), *батерия* (pil) – *бактерия* (bakteri), *гранд* (İspanyada saraydakilere verilen unvan, aristokrat, en iyileri arasında yer alan futbol kulübü) – *грант* (hibe), *камара* (meclis veya meclisin bir bölümü, kamara)– *камера* (kamera), *лавра* (büyük manastır) – *ларва* (larva, kurtçuk), *образование* (eğitim)– *образување* (oluşum, oluşturulan şey), *нотариален* (noterle ilgili)– *натурален* (doğal), *хаос* (kaos, karmaşa) – *хаус* (house müzik).

Bu örneklerde hem Bulgarca kökenli hem de yabancı kökenli paronim çiftleri verilmiştir. Bulgarcaya Yunanca aracılığı ile giren “*хаос*” (kaos) sözcüğü daha sonra İngilizceden müzik türü olarak yerini alan “*хаус*” sözcüğü ile paronim çifti oluşturmuştur. Her dilde sınırlı sayıda harf ve seslerin olması paronim sözcüklerin oluşmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Paronimlerin bazı yanlış kullanımları bilindik sözcüklere benzeterek hatalı kullanılmaktadır. Bu tür yanlış kullanımlar için Bulgarcada sıkça karıştırılan “*шунка*” (domuz jambonu) ve “*шумка*” (gürültü yapmak, geniş yapraklı ağaçların yaprağı) sözcükleri örnek olarak verilebilir (Boyadzhiev, 2011, s. 122).

⁶ Slav dillerinde yazılmış eserlere yapılan atıfların parantez içinde ve kaynakçadaki transliterasyonu Petko Yotov’un hazırladığı programla yapılarak verilmiştir. (<https://2cyr.com/>).

⁷ Örneklerdeki sözcüklerin Türkçe karşılığı daha kısa olması açısından kısacı verilmiştir. Bazı sözcükler birden fazla farklı anlamlara sahiptir.

2. Paronimlerin sesteş ve eş anlamlı sözcüklerle ilişkisi

Anlambilim açısından paronimler incelendiğinde sesteş ve eş anlamlı sözcükler arasında yer almaktadır. Sesteş sözcükleri incelediğimizde hem aynı yazılır hem aynı şekilde okunurlar, eş sesli olanlar farklı yazılıp aynı okunurlar, eş yazımlı sözcükler ise aynı yazılıp farklı okunmaktadırlar.⁸ Paronimler ise farklı yazılıp yakın bir şekilde telaffuz edilmektedirler. Dolayısıyla paronimler sesteş sözcüklerle karıştırılmaması önemlidir. Sesteş sözcüklerden eklerle yeni kavramlar türetildiklerinde yeni paronimler oluşmaktadır (Boyadzhiev, 2011, s. 123). Dolayısıyla bu sözcükler artık sesteş değil paronim olarak incelenmelidir. Söz konusu yakınlık nedeniyle Bulgar dilbilimci Radost Jelezarova bu tür paronimleri “*псевдоомоними*”⁹ (yalancı sesteş sözcükler) olarak adlandırmaktadır (Zhelezarova, 2016, s. 21). Paul Robert’in 1962 yılında hazırladığı “Fransızca’nın Alfabetik ve Analogik Sözlüğü”nde paronimleri “fonetik olarak yakın neredeyse sesteş sözcükler” şeklinde açıklamıştır (Robert, 1962, s. 1237)

Eş anlamlı sözcükler biçim olarak farklı fakat anlam itibarıyla aynıdır ve birbirlerinin yerine kullanılabilirler. Oysa paronimler biçim olarak farklı, anlam olarak ise yakınlar ve aynı bağlamda birbirlerinin yerine kullanılmazlar. Eğer yanlışlıkla birbirlerinin yerine kullanılırlarsa anlam değişeceğinden mantıksız bir cümle kurulabilir (Boyadzhiev, 2011, s. 123).

Тоў е политик по признание. – O kabul gören/onaylanan bir siyasetçidir.

Тоў е политик по призвание. –Onun yeteneği siyasettir. (Boyadzhiev, 2011, s. 123).

Купих ти шумка. – Sana yaprak satın aldım.

Купих ти шунка. – Sana domuz jambonu satın aldım.

Örneklerden de anlaşıldığı üzere paronimleri yanlışlıkla birbirlerinin yerine kullanılması aktarılmak istenen anlamdan uzak bir anlam ile kendimizi yanlış ifade edebiliriz. Ayrıca bu tür sözcükler çeviri sürecinde göz ardı edilmemelidir.

Paronimlerin sesteş sözcüklerle yakınlığı nedeniyle Vügar Sultanzade Türkçe-Azerice dillerarası sesteş ve paronim sözcükler aynı sözlük içinde ele almıştır.¹⁰ Sözlüğün önsözünde sesteş ve paronim sözcüklerin ortaya çıkış sebepleri sıralanmıştır. Sultanzade’ye göre paronimlerin ortaya çıkma sebepleri şöyledir:

“1) Zamanla kelimelerde meydana gelen değişimler sonucu oluşan dillerarası paronimler.

2) Ödünçlemelerden dolayı ortaya çıkan dillerarası paronimler.

3) Birleşik kelimelerden ortaya çıkan dillerarası paronimler.

4) Türetme eklerinden ortaya çıkan dillerarası paronimler şeklinde sınıflandırmıştır.” (Yavuzarslan, 2010, s. 134).

⁸ Daha fazla bilgi için bkz.: Hacı, S. (2013). “Bulgarca-Türkçe Sesteş Sözcükler”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bulgar Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

⁹ Başka dilbilimciler ise “*лъжеомоними*” (yalancı sesteş sözcükler) terimini tercih etmektedir. (Boyadzhiev, 2011, s. 123).

¹⁰ Daha fazla bilgi için bkz.: Sultanzade, V.(2009). Turkish- Azerbaijani Dictionary of Interlingual Homonyms and Paronyms. LINCOM Studies in Asian Linguistics.

Sultanzade ayrıca sözcüklerde “zamanla hem anlamsal hem de biçimsel değişmelerin dillerarası homonim ve paronimlerin ortaya çıkmasına sebep olduğunu belirtir ve bunu da iki kısma ayırmaktadır: 1) Ses değişmeleri sonucu oluşan dillerarası homonim ve paronimler. 2) Anlam değişmeleri sonucu oluşan dillerarası homonimler ve paronimler.” (Yavuzarslan, 2010, s. 134-135). Sesteş ve paronim sözcüklerin ortak özellikler olsa da onları karıştırmamak için ayrı ayrı incelemek ve onlara yönelik sözlüklerin hazırlanması son derece önemlidir.

3. Paronimlerin sınıflandırılması

Bulgarcadaki paronimlerin sınıflandırılması birkaç başlıkta incelemek mümkündür. Bulgar dilbilimcileri paronimleri genellikle anlamsal veya biçimsel özelliklerine göre sınıflandırır. Boyaciev'e göre biçimsel (yapı bakımından) özellikleri temelinde yapılan en kayda değer sınıflandırmadır. Çünkü sözcük türetme süreçlerinde hem anlamda hem de yapıda benzerlikler oluşmaktadır (Boyadzhiev, 2011, s. 125). Boyaciev paronimleri anlambilimsel açıdan tam (*пълни*), tam olmayan/noksan (*непълни*) ve kısmi (*частични*) olarak üç maddede inceler.

- Tam paronimler – anlam açısından daha uzak olan paronimlerdir ve farklı kavramları ifade edenler (*мелодия-мелодика*).
- Tam olmayan/noksan paronimler – anlam olarak yakın paronimlerdir ve bazen birbirlerinin yerine kullanılabilirler (*желан-желателен*).
- Kısmi ya da yaklaşık paronimler – ortak bir kavrama sahip paronimlerdir (*дъждовен-дъжделив-дъждовид*)¹¹.

Paronimler yapısal açıdan, sesletim ve biçim olarak iki başlıkta incelenirler. Sesletim açısından sınıflandırılan paronimler anlam olarak birbirleriyle yakın değildirler. Örneğin; *лектор* – *ректор* (öğretim elemanı/konuşmacı - rektör), *индиец* – *индианец* (Hintli - Kızılderili). Biçimsel açıdan gruplandırılan paronimler ise aynı kökene sahiptirler. Bu paronimler eş köklüdür (Örneğin; *реален* – *реалистичен* (gerçek - gerçekçi)). Kökenlerine göre ise paronimler yine iki grup altında incelenebilirler. Bunlar, aynı kökten türetilenler ve tesadüfen yakın sesletim ile yazılışa sahip eş köklü olmayan sözcüklerdir (Örneğin; *фон* – *фонд* (arka plan – fon)¹²). Dolayısıyla paronim sözcükler sadece eş köklü sözcükler olarak tanımlamak yeterli değildir. Boyaciev'in paronimler için yaptığı diğer bir sınıflandırma önerisi ise biçimsel açıdan aldıkları ön ekler ve son ekler göre gruplandırılmalarıdır (Boyadzhiev, 2011, s. 126).

- Eş köklü olan sözcükler ve farklı ön ek almış paronimler. Örneğin; *експорт* – *импорт* (ihracat – ithalat), *довод* – *повод* (fikir, argüman – vesile, fırsat), *осъждам* – *обсъждам* (kınamak, mahkum etmek – tartışmak, münazara etmek, görüşmek).
- Eş köklü olan sözcükler ve farklı son ek almış paronimler. Örneğin; *беглец* – *бегач* (kaçak, firari – koşucu), *изпитание* – *изпитване* (sınanma, yargılama, imtihan – test, sınav, sınama), *катедрален* – *катедрен* (katedrale ait – bölüme ait, şubeye ait).

¹¹ Daha fazla bilgi için bkz.: Boyadzhiev, a.g.e., s. 125.

¹² Ekonomi anlamında.

- Çekim almamış bir sözcük ve aynı köke ön veya son ek almış sözcüğün oluşturduğu paronimlik. Örneğin; *среща – пострещане* (buluşma – karşılama), *горд – горделив* (gurur verici – gururlu).

Rusin Rusinov ve Stefka Vasileva-Radoslavova'nın hazırladığı sözlüğün birinci kısmında paronimlerin sınıflandırılmasına ve kullanımlarına ilişkin bilgiler vermektedirler. Onlara göre paronimleri eş köklü ve benzer sözcükler olarak iki grupta sınıflandırırlar ve yaptıkları değerlendirmede tesadüfen paronim olan sözcüklerin daha sık karıştırıldığı tespitine ulaşılmıştır (Rusinov, 1984, s. 20). Başka dilbilimciler ise paronimleri kelime gruplarına göre “isim, sıfat, fiil ve zarf paronimler” olarak incelemektedir.¹³ Bu kadar farklı sınıflandırmalar olsa da temelde en önemli olan şey bu sözcüklerin bilinmesi ve karıştırılmamasıdır.

4. Türkçede paronimler

Türkçede paronimler Slav dillerinde olduğu gibi detaylı bir şekilde sınıflandırılmamış ve dil bilgisi kitaplarında ayrı madde veya başlık altında incelenmemektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi bu sözcükler farklı adlandırmalarla dil bilgisi terimleri sözlüklerinde yer almaktadır. Farklı çalışmalarda paronimler “okşar”, “yalancı eşdeğerlikler”, “eş köklü” ve “benzer” şeklinde adlandırılmaktadır. Bazı makalelerde ise Slav dillerinde olduğu gibi “paronim/ler” şeklinde de karşımıza çıkmaktadır.¹⁴ Kâmile İmer, Ahmet Kocaman ve A. Sumru Özsoy ise hazırladıkları Dilbilim sözlüğünde “paronymy” terimini şöyle açıklamaktadır:

“benzerlik (paronymy) - *anlambilim, biçimbilim* 1. — Ses bakımından birbirine benzeyen ancak yazılış ve anlam bakımından ayrı olan sözcüklerin özelliği; örn. İngilizce 'de tail (kuyruk) ve tale (öykü), hair (saç) ve hare (tavşan). 2. — Aynı kökten türemiş sözcüklerin niteliği, eşköklülük.” (İmer, 2011: s. 49)

Söz konusu olan sözlüğün dizin kısmında “paronym” sözcüğün karşılığı “benzer/eşköklü” şeklinde verilmiştir (İmer vd., 2011, s. 335). Bulgarcada olduğu gibi Türkçedeki paronimler de anlam karmaşasına ve anlatım bozukluğuna yol açmaktadırlar. Polat, Türkçedeki paronimler için “*irtica-iltica, nüfuz-nüfus, nahif-naif, bileşik-birleşik, çekimser-çekingen, karmaşa-kargaşa, kapsamak-kaplamak, yayın-yayım, etken-etkin, özgü-özgün, mahsur-mahzur*” örneklerini vermiştir (Polat, 2022, s 1609). Slav dillerinde olduğu gibi Türkçedeki benzer ve eş köklü sözcükler için benzer sınıflandırmalar yapılabilir. Aynı zamanda paronimler için sözlüklerin hazırlanması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere de faydalı olacaktır.

5. Dillerarası paronimler

Karşılaştırılmalı dilbilimde iki farklı dil incelendiğinde dillerarası paronimlerin varlığı da önem taşımaktadır. Bu konuda Boyaciev kısaca bahsetmiş ve dillerarası paronimleri “*хетеронимия*” (heteronymy) şeklinde tanımlamıştır (Boyadzhev, 2011, s. 124). Bu terim Yunancadaki “hetero” - farklı ve “nym” – ad sözcüklerinden oluşturulmuştur. Bu sözcük Bulgar Bilimler Enstitüsü'nün hazırladığı en kapsamlı Bulgarca sözlükte yer almamaktadır.¹⁵ Fakat Bulgar Bilimler Enstitüsü'nde çalışan Bulgar dilbilimci Tsvetelina Georgieva'nın “*Хетероними и синоними в българското езиковедие*” (Bulgar dilbilimde eş anlamlı ve heteronimi) adlı makalesinde bu terimle Bulgar ağızlarında aynı anlamda kullanılan fakat yazılış farklı sözcükleri adlandırmıştır (Georgieva, 2021). Dolayısıyla bu terimin tam

¹³ Daha fazla bilgi için bkz.: Polat, a.g.e., s. 1609-1612.

¹⁴ Daha fazla bilgi için bkz.: Polat, a.g.e. s. 1609-1612. & Yavuzarslan, a.g.e., s. s. 231-242.

¹⁵ Daha fazla bilgi için bkz.: Institut za balgarski ezik. (2023, Haz 15). Rechnik na balgarskiya ezik. <http://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/хетеронимия>.

olarak hangi sözcükleri tanımladığı net olmadığı için yerine “dillerarası paronimler” terimini kullanmak daha doğru olacaktır. Diller arası paronimler genellikle eş köklü sözcüklerden oluşmaktadır.

Bulgarcada yaklaşık 7000 Türkçe sözcük bulunmaktadır. Varyantlarıyla beraber ise yaklaşık 15 000 sözcük saymak mümkündür (Acaroğlu, 2016). Bu sözcüklerin zamanla anlam genişlemesine veya daralmasına uğramıştır. Bazıları ise yeni anlamlar kazanarak Bulgarcada ilk kullanıldıkları anlamdan oldukça uzaklaşmışlardır. Türkçe sözcükler bugün bile Bulgarcada kullanılmaya devam etmektedir. Özellikle Bulgar yazılı basınında kullanımları dikkat çekicidir. Basının Türkçe sözcüklere özel bir ilgi duyduğu ve onlara yer verdiği görülmektedir. Okuyucunun dikkatini çekmek ve manşetlerin görünürlüğü için Türkçe sözcükler vazgeçilmez araçlardır (Karasu, 2016, s. 19). Bu sözcükler arasında daha önce bahsedilen “Bulgarca-Türkçe Sesteş Sözcükler” adlı yüksek lisans tezinde 800’e yakın sesteş sözcük tespit edilmiştir. Bu sesteş sözcükler haricinde yakın telaffuza sahip fakat farklı anlamlar içeren eş köklü sözcükler Bulgarca-Türkçe paronimlerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Eş köklü olmayan sözcükler ise tesadüfen yakın olarak telaffuz edilen ve farklı anlamlara sahip paronimlerdir. Bulgarcayı ve Türkçeyi bilen ve öğrenen kişiler için birbirine yakın olan bu sözcükler yanlış kullanımlara sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla çalışmamızda tespit edilen Bulgarca-Türkçe paronim sözcükler alfabetik olarak dizilmiştir. Bazı sözcükler kısmen aynı anlamları içerseler de farklı anlamlara sahip olduklarından paronim olarak sınıflandırılmışlardır.

Bulgarca-Türkçe paronimler sözlüğü

A

абаджия м. Който прави, изработва или продава аби.

абаси 1. isim Aba yapan veya satan kimse. 2. sıfat, mecaz Asalak. 3. halk ağzında Bedavacı.

ага м. Почетно название на турчин: господар, заповедник.

аға 1. isim Geniş toprakları olan, sözü geçen, varlıklı kimse. 2. Halk arasında sayılan ve sözü geçen erkeklere verilen unvan. 3. Ağabey 4. Okuryazar olmayan yaşlı kimselerin adlarıyla birlikte kullanılan san.

агалък м. истор. 1.Господарско поведение. 2. прен. Охолство.

ағалық 1. isim Ağa olma durumu. 2. Cömertlik.

агъл м. Обор за добитък; кошара.

ағил¹ isim Evcil küçükbaş hayvanların barındığı çit veya duvarla çevrili yer, arkaç.

ағил² 1. isim Hale. 2. sinema, TV (***) Bazı görüntülerdeki çok ışıklı cisimleri çevreleyen ışıklı teker.

аждер 1. остар. Змей, хала. 2. прен. Юнак.

ejder 1. isim Ejderha. 2. Büyük yılan.

аздисал прил. диал. Разлудувал се.

azmak¹ **1.** *isim* Küçük su birikintisi, gölcük. **2.** Bataklık.

azmak² **1.** *nsz* Taşkınlıkta ileri gitmek. **2.** Deniz, ırmak vb. kabarmak, taşmak. **3.** Yara, hastalık etkili, tehlikeli duruma gelmek. **4.** Cinsel duyguları artmak. **5.** Çamaşır artık ağartılamaz duruma gelmek. **6.** Hayvanlar iki ayrı ırktan doğmak.

айнаджия *разг.* Който хитрува, за да не работи; ленивец.

аунаси **1.** *isim* Айна yapan veya satan kimse. **2.** Hileci, işine hile karıştıran kimse.

акатма *ж. диал.* Вид турска палачинка, суха, с шупли.

акитма **1.** *isim* Akıtmak işi, isale. **2.** Hayvanların, özellikle atların alınlarında bulunan ve burunlarına doğru uzanan beyaz leke. **3.** Un, süt, yağ, yumurta, şeker veya pekmezele yoğrularak cıvık bir duruma getirilen hamurun kızgın sac üzerinde pişirilmesiyle yapılan bir tatlı türü. **4.** Enli bilezik.

акинджи *м. остар.* Нападател, разбойник, грабител.

акıncı **1.** *isim, tarih* Düşman ülkesine akın yapan savaşçı. **2.** *spor* İleri uç oyuncusu.

акънтия *диал.* Разсипия, провал; н а а к ъ н т и я – на провала.

акıntı **1.** *isim* Akma işi. **2.** Havanın veya suyun herhangi bir yöne doğru yer değiştirmesi, akım, cereyan. **3.** Eğiklik, eğim, meyil. **4.** Çam türü ağaçlarda bulunan reçinenin eriyerek akması olayı. **5.** Sıvı yapıştırıcıların ağaç yüzeylerine gereğinden çok sürülmesi ile oluşan durum.

апартамент *м.* Отделно, самостоятелно жилище в голяма къща, блок, хотел.

apartman *isim* Birkaç katlı ve her katında bir veya birkaç daire bulunan yapı.

арабия *разг.* Човек с широка душа, добряк, шедър, отпуснат.

араби *мн. ч.* арабин

Arabi **1.** *özel, isim* Arapça. **2.** *özel, sıfat* Araplarla ilgili, Araplara özgü olan.

аретлик *м. диал.* Приятел, побратим.

ahretlik **1.** *isim* Ahret kardeşi olan kadınlardan her biri. **2.** *sıfat* Öbür dünyada karşılığı görüleceğine inanarak yapılan (iş veya iyilik). **3.** Besleme kız, beslek.

армаган *м. разг.* Подарък от човек, който се прибира от чужбина.

армаған **1.** *isim* Birini sevindirmek, mutlu etmek, onurlandırmak, kutlamak için veya anı olarak verilen şey, hediye, dürü. **2.** Ödül. **3.** Bir bilim adamının emek verdiği dalda onu anmak için hazırlanan bilimsel eser. **4.** Bağış, ihsan.

ачигъоз *разг.* Отворен, събуден.

açıkgöz *sıfat* Uyanık davranarak çıkar sağlayan, imkânlardan kurnazca yararlanmasını bilen, cingöz, uyanık, kurnaz (kimse).

ачик разг. Открит, явен; открито, явно.

açık 1. *sıfat* Açılmış, kapalı olmayan, kapalı karşıtı. **2.** Engelsiz, serbest. **3.** Örtüsüz, çıplak. **4.** Boş. **5.** Görevlisi olmayan, boş (iş, görev), münhal. **6.** Aralığı çok. **7.** Çalışır durumda olan. **8.** Kolay anlaşılır, vazih. **9.** Gizliliği olmayan, olduğu gibi görünen. **10.** Her türlü düşünceyi hoşgörüyle karşılayabilen, etkisinde kalabilen. **11.** Rengi koyu olmayan, koyu karşıtı. **12.** Sevişme sahnelerini bütün çıplaklığıyla anlatan (kitap, resim, film vb.). **13.** *zarf* Belirgin bir biçimde. **14.** *isim* Bir gereksinimin karşılanamaması durumu. **15.** *isim* Belli bir yerin biraz uzağı. **16.** *isim* Denizin kıyıda uzakça olan yeri.

ачиклък м. диал. Открито, голо място.

açıklık 1. *isim* Açık olma durumu, aleniyet. **2.** Uzaklık, mesafe. **3.** Bitki örtüsü olmayan, çıplak yer. **4.** Boş ve geniş yer, meydanlık. **5.** Gerçeği olduğu gibi yansıtırma durumu. **6.** *edebiyat* Bir söz veya yazıda maksadın açık olması özelliği, duruluk, vuzuh. **7.** *fizik* Dürbün, fotoğraf makinesi vb. optik araçlarda ağız çapı, ışığın girebildiği delik.

ашик 1. Кокалче от коляно на човешки крак или от заден животински крак. **2.** Такова кокалче от агнешки крак за игра.

aşık 1. *isim, anatomi* Aşık kemiği. **2.** *mimarlık* Aşırma.

ачик разг. Открит, явен; открито, явно.

Б

баглама ж. диал. Резе на вата или прозорец.

bağlama 1. *isim* Bağlamak işi. **2.** Üç çift telli olan ve mızrapla çalınan bir saz. **3.** Yapılarda duvarları birbirine bağlayan giriş, putrel vb. **4.** *dil bilgisi* Ulama.

бакал м. разг. Търговец на стоки за домакински нужди.

bakkal 1. *isim* Yiyecek, içecek vb. maddeleri perakende olarak satan kimse. **2.** Bu maddelerin satıldığı dükkân.

бакия ж. прост. **1.** Изоставен дълг, неплатена част от данък. **2.** *разш.* Изоставена, недовършена работа.

baki 1. *sıfat* Sürekli. **2.** Bir şeyden artan (miktar). **3.** Öteki.

бандерол м. **1.** Обгербвана книжна ивица по кутии с цигари, кибрит и др. като знак за платен акциз. **2.** Пощенска пратка, обикн. пакет с книги, вестници и под., превързан накръст.

bandrol 1. *isim* Denetim pulu. **2.** Bayrak direğinin tepesine süs olarak konulan uzun, kumaş şerit.

багтисвам разг. грубо 1. Досажда ми, дотяга ми, омръзва ми. **2.** Унищожавам.

basmak 1. -e Vücudun ağırlığını verecek bir biçimde ayak tabanını bir yere veya bir şeyin üzerine koymak. **2.** Küçük çocuklar ayakta durabilmek. **3.** Bir şeyi, üzerine kuvvet vererek itmek. **4.** -i, -e Sıkıştırarak yerleştirmek. **5.** -i Bası işi yapmak, tabetmek. **6.** -i, *nsz* Örtmek, bürümek, kaplamak. **7.** -i, -e Bir şey üzerinde kalıp, mühür vb.yle iz yapmak. **8.** -i Baskın yapmak. **9.** Bir kimse bir yaşa girmek. **10.** -i, *nsz* Duman, sis vb. çevreyi kaplamak, çökmek. **11.** -i, *nsz* Basınç yaparak sıvı ve gazları itmek. **12.** *nsz* Kümes hayvanları kuluçkaya yatmak. **13.** -i Uygunsuz vaziyette yakalamak. **14.** *nsz* Bir şeyin etkisinde kalıp eziklik, üzüntü ve ağırlık duymak.

бостанджия *м.* и **бостанджийка** *ж.* Човек който обработва или продава бостан.

bostancı 1. *isim* Bostan işleriyle uğraşan kimse. **2.** *tarih* Osmanlılarda sarayın korunmasına ve şehrin güvenliğine bakmakla görevli olan erlerden her biri.

бюлюк *м.* *остар.* **1.** Стадо. **2.** *прен.* Множество, дружина, куп, тълпа.

bölük 1. *isim* Bir bütünden ayrılmış olan parça, kısım. **2.** Saç örgüsü. **3.** Hizip. **4.** *askerlik* Takımlardan oluşan, üçü veya dördü bir tabur oluşturan ve öbür birliklerin temeli sayılan birlik. **5.** *matematik* On kuralına göre yazılan bir tam sayının, sağdan sola doğru üçer üçer ayrılan basamaklarından her bir üçlü takımı.

Г

гемия *ж.* *разг.* Неголям кораб с платна.

gemi *isim, denizcilik* Su üstünde yüzen, insan ve yük taşımaya yarayan büyük taşıt, sefine.

гемиджия *ж.* **1.** Моряк от неголям кораб с платна, гемия. **2.** *жарг.* Човек, който постоянно постоянно е в лошо настроение, отчаян, песимист.

gemici *isim* Gemide çalışan veya gemi işleten kimse.

гюведжар (гювечар) *м.* *жарг. нов. грубо* Човек, който получава наготово нещо, без да влага труд или средства.

güveç 1. *isim* İçinde yemek pişirilen toprak kap. **2.** Bu kapta pişirilen yemek.

Д

даврандисвам се *нсв.* Съвземам се, въздигам се.

davranmak 1. *nsz* Bir kimseye veya bir şeye karşı belli tavır takınmak. **2.** -e Bir şeye el atmak, girişmek. **3.** -e Bir işi yapmaya hazır olmak, hazırlanmak.

доган *м.* Сокол.

doğan¹ *isim, hayvan bilimi* Kartalgillerden, sırtı kül rengi ve enine çizgili, küçük kuş, fare vb. ile beslenen ve alıştırılarak kuş avında kullanılan yırtıcı bir kuş (*Falco peregrinus*).

doğan² (doğmak) **1.** *nsz* Dünyaya gelmek. **2.** Güneş, ay, yıldız ufuktan yükselerek görünmek. **3.** -e Düşünce, hayal vb. zihinde birdenbire oluşmak. **4.** Ortaya çıkmak, sonucu olmak.

дограма ж. **1.** Съвкупност от дървените части на постройка. **2.** Алюминиеви или дървени рамки на прозорци.

doğrama 1. *isim* Doğramak işi. **2.** *mimarlık* Bir yapının kapı, pencere, dolap, raf vb. ağaç, metal veya plastik bölmeleri.

дюшек м. Дебела долна постелка за легло, напълнена с вълна, памук, дреб, пух и под., използвана за спане, обикн. върху пружина.

döşek 1. *isim* Yatak. **2.** Gemi gövdesinde, su basıncı, çarpma, karaya oturma vb. durumlarda darbeleri karşılayabilecek, yük ve makinelerin ağırlığına dayanabilecek dirençteki yapı gereci. **3.** Dövülmek üzere harman yerine serilen ekin sapları.

дюшекчи мн. жарг. нов. Играчите във футболния клуб 'Атлетико Мадрид'.

döşekçi isim Döşek yapan kimse.

3

зехтин м. Маслиново масло.

zeytin 1. *isim, bitki bilimi* Zeytingillerden, Akdeniz ülkelerinde yetişen, 10-20 metre yüksekliğinde, dalları dikensiz, yaprakları karşılıklı, küçük ve гюмюш регинде, uzun ömürlü bir ağaç (*Olea europaea*). **2.** *bitki bilimi* Bu ağacın tazeyken yeşil, sonradan kararan, yüksek besin değeri taşıyan yağlı meyvesi. **3.** *sıfat* Bu ağaçtan yapılmış, bu ağaçla kaplanmış.

К

калайджия м. Занаятчия, който калайдисва съдове.

kalaycı 1. *isim* Kap kalaylayan kimse. **2.** *sıfat* Üstünkörü iş yapan, sahtekâr.

кандисвам 1. *разг.* Съгласявам се, скланям. **2.** *диал.* Омръзва ми.

kanmak 1. -e Söylenilen sözün, anlatılan konunun doğruluğuna inanmak. **2.** Tatlı sözlere aldanmak. **3.** Bir gereksinimini, bir isteğini yeteri kadar karşılamış olmak, doymak. **4.** Yetinmek, iktifa etmek.

кандърдисвам гл. Убеждавам, продумвам.

кандърма ж. Увещание, придумване, кандърдисване.

kandırma 1. -i Kanmasını sağlamak, inandırmak, ikna etmek. **2.** Aldatmak. **3.** İçme, yeme isteğini karşılamak.

каяфет м. остар. Вид, изглед, състояние на човек.

kıyafet 1. *isim* Giysi. **2.** Resmî giysi. ses değişmesi.

кардаш *м. разг.* Близък другар.

kardeş 1. *isim* Aynı anne babadan doğmuş veya anne babalarından biri aynı olan çocukların birbirine göre adı. **2.** Yaşça küçük olan çocuk. **3. ünlem** Adı bilinmeyen kimselere söylenen bir seslenme sözü. **4.** Aralarında değer verilen ortak bir bağ bulunanlardan her biri.

каршилък *м. диал.* Огниво на кремъклия пушка.

karşılık 1. *isim* Bir davranışın karşı tarafta uyandırdığı, gerektirdiği başka davranış, mukabele. **2.** Bir dildeki bir sözü başka bir dilde aynı anlamda karşılayan söz. **3.** Cevap, yanıt. **4.** Bir şey alınırken karşı tarafa verilen başka şey, bedel. **5.** Bir iş için ayrılmış para, ödenek, tahsisat.

кауш *м. остар.* Затвор; полицейски участък.

koğuş 1. *isim* Kışla, okul, tutukevi, hastane vb. kalabalık yerlerde, içinde birçok kimsenin yattığı veya barındığı büyük oda. **2. tarih** Osmanlı Devleti'nde devşirilen çocuklara acemi ocağında eğitim ve öğretimin verildiği, birbirini izleyen yedi oda.

кираджия *м. 1.* Наемател на стая, къща, дюкян. **2.** Превозвач на стоки.

kiracı *isim* Bir şeyi, bir yeri kira ile tutan kimse, müstecir.

креват *ж.* Подвижно дървено или желязно легло.

kravat *isim* Bir ucu ince, diğer ucu daha geniş, gömlek yakasının altından geçirilerek önde üçgen biçiminde bağlanan, özel kumaştan yapılan giysi aksesuarı, boyun bağı.

курдисвам *разг. неодобр.* **1.** Натъкмявам, нагласявам, разполагам се. **2.** Навивам часовник.

kurmak 1. *-i* Bir şeyi oluşturan parçaları birleştirerek bütün durumuna getirmek, monte etmek. **2.** Hazırlamak. **3.** Yaylı, zemberekli şeylerde yayı veya zembereği germek. **4.** Gereken şartları hazırlayıp kendi kendine olmaya bırakmak. **5.** Etkisi ve önemi geniş şeyler meydana getirmek, tesis etmek. **6.** Yapmak, inşa etmek. **7.** Yapmak, oluşturmak. **8. ticaret** Ortaklık sağlamak. **9.** Belli bir işte beraber çalışacak kimseleri belirlemek. **10.** Bir araya getirmek, toplamak. **11.** Düşünmek. **12.** Aklına koymak. **13.** Zihinde büyütme. **14.** Sağlamak, oluşturmak. **15.** Bir kimseyi dedikodu veya telkinlerle başkasına karşı öfkelenдіirmek.

къорав *прил. разг.* Човек, който не вижда, сляп човек.

къоравото *нареч. винаги членувано. разг.* Ситуация на неочаквана печалба, придобивка.

kör 1. *sıfat* Görme engelli. **2.** Keskinliği yeterli olmayan. **3.** Az aydınlık veren. **4.** Kötü. **5.** Arkası tıkalı olan veya işlek olmayan. **6.** Olguları sezme ve kavrama yetisi, dikkati olmayan. **7.** Duyarlılığım yitirmiş.

къошка *ж. остар.* Издадена част на къща; лека дървена кръгла или четвъртита постройка в градина или др.; павилион.

көшк *isim* Bahçe içinde yapılmış süslü ev, kasır.

кюфте *ср.* **1.** Мляно месо, объркано с подправки, оформено като питка и изпържено. **2.** Нисък и дебел човек.

köfte *isim* Genellikle çekilmiş etten, bazen de tavuk, balık veya patatesten yapılan, türlü biçimlerde pişirilen yemek.

M

мадан *м.* Съоразение за обработка на желязна руда, стара железодобивна пещ.

maden **1.** *isim, jeoloji* Yer kabuğunun bazı bölgelerinde çeşitli iç ve dış doğal etkenlerle oluşan, ekonomik yönden değer taşıyan mineral. **2.** *sıfat* Bu mineralden yapılmış. **3.** Maden ocağı veya maden işletmesi. **4.** Çok değerli şeyleri kapsayan kaynak. **5.** Uyuşturucu, esrar, eroin. **6.** Kolay ve iyi kazanç sağlayan iş veya parası elinden kolaylıkla alınan kimse. **7.** *kimya* Metal.

мандало *ж.* Заклучалка на врата, голямо резе, което държи вратата затворена.

mandal¹ **1.** *isim* Kapı, pencere vb. şeyleri kapalı tutmaya yarayan, döner tahta veya metal parça. **2.** *isim* İpe serilen çamaşırı tutturmak için kullanılan yaylı kıskaç. **3.** *isim* Ut, kanun, keman vb. çalgıların tellerini geren düğme.

mandal² *isim* Evlek.

mandal³ *isim* Sofra bezi.

махмурлия *м. разг. ирон.* Човек който не е достатъчно изтрезнял сутринта след пиене.

mahmurlu **1.** *sıfat* Sarhoşluğun sebep olduğu sersemlik içinde olan. **2.** *sıfat* Uykudan sonra üzerinde sersemlik, ağırlık bulunan. **3.** *sıfat* Süzgün, dalgın bakışlı (göz); baygın.

мющерия *м. разг.* Клиент, купувач.

müşteri¹ **1.** *isim* Hizmet, mal vb. alan ve karşılığında ücret ödeyen kimse. **2.** Alıcı.

müşteri² *özel, isim, gök bilimi* Jüpiter.

H

налъм *м.* **1.** Дървен чехъл с кожена каишка **2.** *жарг.обидно* Прост, глупав човек.

налн *isim* Takunya.

O

орда *ж.* **1.** *ист.* Съюз на няколко монголско-тюркски- номадски племена. **2.** Татарска войска в древна Русия. **3.** *прен.* Безредна тълпа; сбирщина, въоразена банда, която граби, безчинства, убива.

orada *zamir* Anlatana veya söyleyene uzakta olan yer; ora/orası.

ordu **1.** *isim* Bir devletin silahlı kuvvetlerinin tümü; askeriye, leşker. **2.** *isim* Bu topluluğun başlıca bölümlerinden her biri. **3.** *isim* Amaç, nitelik vb. yönlerden benzeyen insanların bütünü. **4.** *isim* Çok sayıda insan, kalabalık.

Ordu *isim* Karadeniz kıyısında bir şehir.

II

пастърма Осолено и изсушено месо, което се яде обикновено слабо запечено, стотвено или без никакви манипулации.

pastırma *isim* Tuz, çemen, kırmızıbiber karışımının et üzerine sürülerek güneşte veya iste kurutulması yoluyla yapılan yiyecek.

C

саздърма *ж.* Консервирано свинско месо.

sızdırma *isim* Sızdırmak işi.

сайвант *м. нар.* Сушина, подслон, навес.

sayvan **1.** *isim* Güneşten, yağmurdan korunmak için veya süs olarak bir şeyin üzerine çekilen dam saçağı gibi düz veya eğimli örtü. **2.** Evlere bitişik, önü açık, direkler üzerine oturtulmuş, üzeri örtülü yer. **3.** *anatomi* Kulak kepçesi.

сарахош *м. диал. обидно* Пияница, лъжец; нечист, несериозен човек.

sarhoş **1.** *sıfat* Alkollü içki veya keyif verici bir madde sebebiyle kendini bilmeyecek durumda olan (kimse), esrik, mest, sermest, başı dumanlı, kafası bulutlu, kafası iyi, kafası dumanlı, kafası kıyak. **2.** Bir şeyden çok fazla mutluluk duyan. **3.** *zarf* Hoşa giden bir etki ile kendinden geçmiş olarak, esrik.

сербезлък *м. прост.* Смелост, Дързост.

serbestlik **1.** *isim* Serbest olma durumu. **2.** *ekonomi* İthalatı serbest bırakma, ithalata konulmuş miktar sınırlamalarını kaldırma, liberalizm, liberasyon.

T

темерут *разг.* Навъсен, мрачен, мълчалив и опак човек.

temerrüt **1.** *isim* Dikkafahlık, kafa tutma, direnme. **2.** *ekonomi, hukuk* Ek faiz ödememe durumu. **3.** *ekonomi, hukuk* Herhangi bir sebebe dayanmaksızın borcu ödememekte direnme, direnim.

У

уйдурдисвам *Разг.* **1.** Правя да пасне, да прилегне; натъкмявам, приспособявам. **2.** Натъкмявам, нагласявам нещо.

uydurmak **1.** *-i, -e* Uymasını sağlamak. **2.** *-i* Hayal gücünden yararlanarak gerçek dışı bir şey söylemek, yakıştırmak. **3.** *-i* Elde etmek, sağlamak, bulmak. **4.** *-i* Cinsel birleşmede bulunmak, becermek.

Х

хаир *м. прост.* Добро, благополучие.

hayır¹ **1.** *edat* "Yok, öyle değil, olmaz" anlamlarında onamama, inkâr bildiren bir söz. **2.** Olumsuz cümlelerde anlamı pekiştiren bir söz.

hayır² **1.** *isim* İyilik, karşılık beklenmeden yapılan yardım. **2.** *sıfat* İyi, hayırlı, yararlı, faydalı.

халал *нареч.* (араб.). В съчет. халал да ти е (разг.) — от сърце, без съжаление (за нещо дадено или подарено).

helal **1.** *sıfat, din b.* Dinin kurallarına aykırı olmayan, dinî bakımdan yasaklanmamış olan, haram karşıtı. **2.** Kurallara, geleneklere uygun. **3.** *zarf* Kurallara, geleneklere uygun olarak. **4.** *isim* Nikâhlı eş.

хастар *м.* (тур.). Подплата на дреха.

astar **1.** *isim* Giyecek, perde, çanta, ayakkabı vb. şeylerde, kumaşın veya derinin iç tarafına geçirilen ince kat. **2.** *isim* Sıvanacak, boyanacak yerlere boyadan önce sürülen kat. **3.** *isim* Gemicilikte bir şeyi sağlamlaştırmak için kullanılan bez, halat, ağaç vb.

хаталък *мн.* -ци, *м.* (араб.-тур.). *Остар.* Грешка, пакост, щета.

hatalı *sıfat* Hatası olan, yanlışlığı bulunan.

Ч

чалга *ж.* Вид музика в България.

çalgı **1.** *isim*, müzik Müzik yapmak amacıyla kullanılan her türlü ses verebilen alet; çalgı aleti, saz (II), enstrüman. **2.** *isim* Çalgı çalma. **3.** *isim* Müzik topluluğu.

чеверме *ср.* Чеверме е название за печено овче или козе месо на жар или в предварително загрята пещ, приготвено по специален начин.

everme *isim* Evlendirme.

çevirme **1.** *isim* Çevirmek işi; tedvir. **2.** *isim* Kuzu, oğlak vb. hayvanların şişte, kor üzerinde çevrilerek pişirilmişi. **3.** *sıfat* Çevrilmiş, tercüme edilmiş. **4.** *isim*, *ağızlardan* Dikenlerden, ağaç dallarından yapılmış duvar. **5.** *isim*, *askerlik* Uzaktan dolaşıp düşmanın yan gerilerine düşerek onu istemediği bir

durumda dövüşmek zorunda bırakma; sarma, muhasara. **6. isim, müzik** Bir müzik parçasındaki aralığın veya bir cümle parçasının tiz sesini pese, pes sesini tize dönüştürmek işi.

чело¹ *ср.* Горна лицева част на човешкия череп, между очите и косата.

чело² *ср.* Четириструнен лъков инструмент; виолончело.

çello *isim, müzik* Viyolonsel.

чибук *мн.* -ци, *м.* (перс.). *Остар.* Дълго дървено цигаре.

çubuk 1. *isim* Körpe dal. **2. isim** Değnek biçiminde ince, uzun ve sert olan şey. **3. isim** Tütün içmek için kullanılan uzun ağızlık. **4. isim** Kumaşta düz çizgi. **5. isim, denizcilik** Ana direkler üzerine sürülen ikinci ve üçüncü direk parçası.

çabuk 1. *sıfat* Hızlı olan, yavaş karşıtı. **2. zarf** Alışıldandan veya gösterilenden daha kısa bir zamanda; tez (I), yavaş karşıtı. **3. ünlem** "Acele et, oyalanma" anlamlarında bir seslenme sözü.

чоп¹, чопът, чопа, *мн.* няма, *м.* (тур.). Козина, косми или кълчища, които се слагат в хоросан за мазане на тавани.

чоп², чопът, чопа, *мн.* няма, *м.* (тур.). *Диал.* Жребие. *Хвърлям чоп.*

çör 1. *isim* Saman inceliğinde herhangi bir sap, dal veya tahta parçası. **2. isim** Yararsız, pis veya zararlı olduğu için atılan ufak tefek şeylerin hepsi; gübür.

чорбаджия и **чорбаджи 1.** Богат, заможен човек, собственик на много имоти и пари, богаташ. **2. нар.** Който има постоянни или временни работници; стопанни домакин, работодател.

çorbacı 1. *isim* Çorba pişirip satan kimse. **2. denizcilik** Tayfaların gemi sahibine verdikleri ad. **3. tarih** Taşrada halkın Hristiyan ileri gelenlerine verdiği unvan. **4. tarih** Yeniçerilerde bir birlik komutanı.

Ю

юз1 *остар.* Буквопечатащ телеграфен апарат.

юз2 *остар.* 1. Мярка за течности = 100драма. 2. Шишенце, чаша или друг малък съд, който побира една четвърт ока.,

yüz¹ **1. isim** Doksan dokuzdan sonra gelen sayının adı. **2. isim** Bu sayıyı gösteren 100 ve C rakamlarının adı. **3. sıfat** On kere on, doksan dokuzdan bir artık. **4. isim** Kere, kat vb. kelimeler ile birlikte kullanılarak yapılan işin çokluğunu abartılı bir biçimde anlatan söz

yüz² **1. isim** Başta, alın, göz, burun, ağız, yanak ve çenenin bulunduğu ön bölüm; beniz, duluk, didar, sima, çehre, surat, suret, vecih, faça, bet (I). **2. isim** Yüzey. **3. isim** Kesici araçlarda ağız. **4. isim** Bir kumaşın dikiş sırasında dışa getirilen gösterişli bölümü. **5. isim** Bir şeyin görünen bölümünde kullanılan kumaş. **6. isim** Birinin görülegelen veya umulan hoşgörülüğüne güvenilerek gösterilen cüret. **7. isim** Taraf. **8. isim** Bir yapının dışa bakan düşey yüzeylerinin her biri. **9. isim, mecaz** Utanma.

юмрук мн. -ци, м. (тур.). **1.** Пестник, пестница. **2.** Прен. Насилие, терор.

yumru1. isim Yuvarlak, şişkin şey. **2.** isim Sap, kök veya dallarda bulunan, yedek besin taşıyan şişkin madde. **3.** isim, tıp Genellikle derinin içine gömülü, yuvarlak ve sert oluşum; nod. **4.** sıfat Şişkin, kabarık, yuvarlak biçimli.

юруш м. (тур.). Дуал. **1.** Нападение, атака, пристъп. **2.** Като междум. *Юруш! – напред! нападай!*

yürüyüş 1. isim Yürümek işi. **2.** isim Spor amacıyla yapılan yürüme. **3.** isim Bir olayı protesto etmek, bir konuya dikkati çekmek amacıyla topluca yürüme. **4.** isim, askerlik Birliklerin bir yerden başka bir yere gitmesi.

Я

ябанджия (перс.). Дуал. Човек, дошъл от друго селище, от друга област или страна; чужденец, странник.

yabancı 1. sıfat Başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan (kimse); bigâne, ecnebi. **2.** sıfat Başka bir milletle ilgili olan. **3.** sıfat Aileden, çevreden olmayan (kimse veya şey); el (II), namahrem. **4.** sıfat Tanınmayan, bilinmeyen; yad, yadırgı. **5.** sıfat Aynı türden, aynı çeşitten olmayan. **6.** sıfat Bir konuda bilgisi, deneyimi olmayan. **7.** sıfat Belli bir yere veya kimseye özgü olmayan.

Sonuç

Bulgarcada telaffuzları yakın fakat anlam olarak farklı sözcüklerin bulunması bu dili kullanan ve öğrenen kişiler için zorluklar oluşturmaktadır. Dil öğretiminde paronimlerin doğru kullanılması ve bilinmeleri eğitim açısından önemli bir konudur. Paronimlerin hatalı kullanımından anlatım bozukları ve yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla bu sözcüklerin anlam ve kullanım farklılıklarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bulgarcadaki Türkçe sözcüklerin doğal bir gelişim süreci nedeniyle farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu sözcükler birçok farklı alanda bulunmaktadır. Dil, tarih, edebiyat, sözlük, çeviri, dil öğretimi gibi birçok konuda büyük bir öneme sahiptir. Bulgar ve Türk dilbiliminde paronim sözcükleri karşılaştırmalı açıdan şimdiye kadar incelenmemişlerdir. Dolayısıyla teorik açıdan bu konunun daha fazla irdelenmesi gerekmektedir. Yukarıda hazırlanan sözlükle alana katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu çalışma kısmi olmakla birlikte hazırlanan sözlük genişletilebilir ve daha çok kişinin faydalanabilmesi için ayrı bir çalışma olarak sunulabilir. Bu tür sözlüklerin hazırlanması Bulgarcadaki Türkçe sözcüklerin anlam gelişmelerini gözlemlemek için de faydalı olacaktır. Ayrıca Türkçe için bu türden çalışmaların yapılması paronimleri tanımak ve doğru kullanmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Acaroğlu, M. Türker (2016). Türkçeden Bulgarcaya Geçen Kelimeler Sözlüğü. Trakya Üniversitesi Yayınevi. Edirne.
- Andreychin, L. et al. (1954). Savremenno balgarski ezik - Uchebnik za parvi kurs na uchitel'skite instituti. Narodna prosveta. Sofiya.
- Andreychin, L. et al. (2008), Balgarski talkoven rechnik. Nauka i izkustvo. Sofiya.
- Belchikov, Yu. A, i M. S. Panyusheva (1969). Trudnyye sluchai upotrebleniya odnokorenykh slov russkogo yazyka. Sov. entsiklopediya. Moskva. <https://archive.org/details/B-001-034-856-ALL/page/n3/mode/2up> (erişim tarihi: 10.05.2023)
- Boyadzhiev, T. (2011). Balgarska leksikologiya. Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". Sofiya.
- Georgieva, Ts. (2021). Heteronimi i sinonimi v balgarskoto ezikoznanie. BAN. https://ibl.bas.bg/wp-content/uploads/2021/06/16_Georgieva_Sbornik_tom_1.pdf (erişim tarihi: 08.08.2023)
- Hacı, S. (2013). "Bulgarca-Türkçe Sesteş Sözcükler", Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bulgar Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Imer, K., & Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). Dilbilim Sözlüğü. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. İstanbul.
- Institut za balgarski ezik. (2023, Haz 15) Bulgarian National Corpus. <http://search.dcl.bas.bg/>
- Institut za balgarski ezik. (2023, Haz 15). Rechnik na balgarskiya ezik. <http://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/>
- Kalyuta, A.(2004). Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü. Multilingual. İstanbul.
- Karaağaç, G. (2022). Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Karasu, A. (2016). "Günümüz Bulgar Yazılı Basınında Türkçe Sözcüklerin Yeri ve Önemi", Dil ve Edebiyat Araştırmaları, Güz, (2016); (14) 17-38.
- Kolesnikov, N. P. (1974). Slovar paronimov. Izdatel'stvo Tbilisskogo universiteta. Tbilisi.
- Krasteva, V. (2003). Talkoven rechnik na turtstizmite v balgarskiya ezik. Sofiya.
- Ludger, J. (2007). Aristotle's Categories, Topoi. 26, s. 153-158. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11245-006-9009-1> (erişim tarihi: 10.05.2023).
- Niami, E. (2020). Rechnik na paronimite vo makedonskiot jazik. Mi-An. Skopje.
- Polat, S. (2022). Rusçada benzer sözcükler: Paronimler. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (31), 1605-1621. DOI: 10.29000/rumelide.1222383.
- Resulov, A. (1995). "Akraba Diller ve "Yalancı Eş Değerler" Sorunu". Türk Dili 1995/II: 916-924.
- Robert, P. (1962). Dictionnaire alphabetique et analogique de la langue française. Société du Nouveau Littre. Paris.
- Rozental, D. 3. i M. A. Telenkova (1972). Spravochnik lingvisticheskikh terminov. Posobiye dlya uchitelya. Prosveshcheniye. Moskva.
- Rusinov, R., & Vasileva-Radoslavova S. (1984). Paronimi v balgarskiya ezik. Darzhavno izdatelstvo "Narodna prosveta". Sofiya.
- Sultanzade, V. (2009). Turkish- Azerbaijani Dictionary of Interlingual Homonyms and Paronyms. LINCOS Studies in Asian Linguistics.
- Türk Dil Kurumu. (2023, Haz 15). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. www.sozluk.gov.tr
- Vardar, B. et al. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü". Multilingual. İstanbul.
- Vasileva, S. (1988). Rechnik na blizkozvuchashtite dumi (paronimite) v balgarskiya ezik. D-r Petar Beron. Sofiya.

Vishnyakova, O. V. (1974). Paronimy v russkom yazyke. Vysshaya shkola. Moskva.

Vishnyakova, O. V. (1984). Slovar paronimov russkogo yazyka. Ruskiy yazyk. Moskva.

Yavuzarslan, P. (2010). "Yayın Değerlendirme "Sultanzade, Vügar (2009). Turkish- Azerbaijani Dictionary of Interlingual Homonyms and Paronyms. LINCOS Studies in Asian Linguistics. 184 pp."". Bilig. Sayı 52: s. 231-242.

Yazıcı Ersoy, H. (2012). Başkurt Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Yalancı Eş Değerler. Gazi Kitabevi. Ankara.

Yotov, P. (2023, May 24) Latin to Cyrillic online converter. www.2cyr.com

Zhelezarova, R. (2016). Lingvistichni problemi i greshki v prevoda ot slavyanski ezitsi na balgarski. Sofiya: IK „Siluet“.

--(2023, Ağu 20). Rechnik na balgarskiya ezik. www.rechnik.chitanka.info

69. İmparatoriçe Cixi'nin Çin modernleşmesindeki rolü¹

Mukaddes KOÇ²

APA: Koç, M. (2023). İmparatoriçe Cixi'nin Çin modernleşmesindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1167-1180. DOI: 10.29000/rumelide.1379322.

Öz

Qing Hanedanı (1636-1912) son döneminde, 1835-1908 yılları arasında yaşamış olan İmparatoriçe Cixi(慈禧太后), Çin tarihinde önemli bir konuma sahiptir. Cixi, 1861'de Xinyou Darbesiyle(辛酉政变) yönetime geçmesinden 1908 yılındaki ölümüne kadar geçen yarım yüzyılda üç kez yönetim gücüne sahip olmuştur. Kimileri için Qing İmparatorluğunun çöküşünün başkahramanı olarak görülürken, kimileri için bir kadın yönetici olarak döneminin en iyisi olarak nitelendirilmektedir. Afyon savaşlarının ardından Çin, tüm dünyada etkisi görülmekte olan modernleşmenin etkisinden uzak kalamayacağını ve reform ihtiyacını idrak etmiştir. Bu kapsamda da Kendini Güçlendirme hareketi (自强运动), Yüz gün reformları (百日变法) ve Qing Sonu Yeni Düzen (清末新政) adı verilen reform hareketleriyle modernleşme yolunda üç fırsat yakalamıştır. İmparatoriçe Cixi, bu modernleşme sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Kendini Güçlendirme Hareketi kapsamında yapılan reformları desteklerken Yüz Gün Reformlarını durdurmuş ve ardından kısa bir süre sonra yeniden bir reform süreci başlatarak, bürokratik bir değişimi getirecek olan anayasal yönetimi kabul etmiştir. Cixi'nin reform karşıtı olmadığı bilirse de muhafazakâr yapısıyla *gelenek içinde reform* yapmaya çalışarak modernleşme sürecini yavaşlatmıştır. Bu yüzden Çin modernleşmesinin tarihsel sürecindeki oynadığı rolü oldukça sınırlandırıcıdır. Bu çalışmada; Çin tarihindeki güç sahibi önemli kadınlardan biri olan İmparatoriçe Cixi'nin yönetim sürecinde başlayan Kendini Güçlendirme Hareketi, Yüz Gün Reformları ve Qing Sonu Yeni Düzen hareketi kapsamında İmparatoriçe Cixi'nin Çin modernleşmesindeki rolü incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: İmparatoriçe Cixi, modernleşme, Kendini Güçlendirme Hareketi, Yüz Gün Reformları, Qing Sonu Yeni Düzen

The role of Empress Dowager Cixi in China's modernization

Abstract

The Empress Dowager Cixi(慈禧太后), who lived from 1835-1908 during the last period of the Qing Dynasty (1636-1912), holds a significant position in Chinese history. Cixi was in power three times in nearly half a century, from Xinyou Coup (辛酉政变) in 1861 to his death in 1908. Some see her as the protagonist of the collapse of the Qing empire, while others see her as the best of her time as a women ruler. After the Opium Wars, China realized that it could not remain unaffected by the influence of modernization taking place worldwide and the need for reform. Through the Self-Strengthening Movement (自强运动), the Hundred Days Reforms (百日变法), and the Late Qing New Deal (清末新政), it took advantage of three opportunities to modernize in this context. Empress

¹ Bu çalışma Doç. Dr. İnci Erdoğdu danışmanlığında hazırlanan "Qing Hanedanlığı Son döneminde (1861-1908) İmparatoriçe Cixi'nin Çin Modernleşmesindeki Rolü" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Yabancı Diller Bölümü (Ağrı, Türkiye), mukoc@agri.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0224-1273 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379322]

Dowager Cixi played an important role in this modernization process. While supporting reforms within Self-Strengthening the movement, she stopped the Hundred Days Reforms and then, after a short time, started a new reform process and accepted the constitutional government that would bring a bureaucratic change. Although it is known that Cixi was not anti-reform, she slowed down the modernization process by implementing to "reform within the tradition" with his conservative structure. Therefore, its role in the historical process of Chinese modernization is limiting. In this study, the role of Empress Cixi in Chinese Modernization has been examined within the scope of Self-Empowerment movement, Hundred Days Reforms and End of Qing New Order movement, which started during the administration of Empress Cixi, one of the most important women in Chinese history.

Keywords: The Empress Dowager Cixi, modernization, the Self-Strengthening Movement, the Hundred Days Reforms, the Late Qing New Deal

Giriş

Avrupa ve Amerika'da başlayıp doğuya doğru ilerleyen modernleşme süreci, Geleneksel Çin toplumunun bünyesinde de etkisini göstermiştir. 19.Yüzyılda Batıdaki modernleşme akımı Çin'e sıçradığında, köklü geleneksel medeniyete sahip olan Çin, zengin olduğunu düşünen ve dış dünyaya açılma ihtiyacı duymayan, kendine yeten ve feodalizme dayalı bir ülke olarak bilinmektedir. Bu sebeple de dönemin yönetiminde olan Qing İmparatorluğu, pek çok geleneksel toplum gibi yeniliğe karşı ihtiyatlı davranmış ve mevcut düzeni bozmak istememiş, atalarının sisteminin daha iyi olduğuna ve kendilerinin en üstün olduklarına inanarak ve 1840'tan önce batıya ve modernleşme gelişmelerine kayıtsız kalmışlardır.

Qing İmparatorluğunun 1840 – 1912 yılları, Çin'in erken modernleşme sürecinin başlangıcı olarak bilinmektedir. Aynı zamanda Çin'in binlerce yıllık tarihinde görülmemiş değişikliklerin yaşandığı, batı etkisinin yükselişte olduğu ve Qing yönetiminin çöküşünün başladığı dönem olarak da kabul edilir. 19. yüzyılda kapılarına dayanan batılı ülkelerle girilen savaşlardan mağlup çıkılması ve sonucunda imzalanan eşit olmayan anlaşmalarla çağın gerisinde kalmış olduklarının farkına varılmasının ardından Qing yönetimi modernleşme hareketlerine başlamıştır. (Worden, Rinn, 1988, s.24.) Bu sebeple denilebilir ki Afyon savaşlarından sonra modernleşme kavramıyla tanışmış ve dönüşümler yaşanmaya başlamıştır.

Birinci Afyon Savaşının (鴉片战争) ardından Çin, kendi egemenliği içindeki yabancı güçlerin etkisine hala direnebilecek durumdadır. Fakat II. Afyon savaşının sonucunda imzalanan eşitsiz anlaşma ve içerde Taiping İsyanı (太平天国) başta olmak üzere iç isyanların da baş göstermesi üzerine modernleşmenin ön keşiflerine başlaması gerektiğini anlamıştır. Bu sebeple; ilk olarak Tongzhi Restorasyonu(同治中兴) ve Kendini Güçlendirme Hareketi başlamış, ardından 1898 Yüz Gün Reformları ortaya çıkmış, Qing dönemi sonu reformları ve Yeni Düzen Hareketi kapsamında anayasal yönetime geçiş çalışmaları ile son bulmuştur. 1911 yılındaki Xinhai Devrimi(辛亥革命) (1911-1912) ile son Hükümdar Puyi(溥仪) (1908-1912) tahttan çekilmiş ve Qing İmparatorluğu sona ermiştir. Böylece Çin tarihindeki imparatorluk ve feodal yönetim süreci bitmiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki Qing yönetiminin devamı, canlandırılması ve güçlenmesi amacıyla yapılan reformlar başarısız olmuştur. Bu reformların başarısızlığında ise muhafazakâr yöneticiler ve reformun gelenekler içinde yapılması etkili

olmuştur. Bu durumu Hocaoğlu'nun muhafazakâr modernizm³ kavramıyla açıklayabiliriz. Bu göre; Qing yönetimi yeni kabul ederken atalarının geleneksel yönetimini aşınmalara ve tedavülden kalkmalara karşı korumak istemiştir.

Bu dönemde Çin'deki modernleşmeyi Avrupa'daki gibi sanayi devrimine bağlı bir süreç olarak tanımlayamayız. Bu süreç, kendi dinamiklerine dayalı, müdahalesiz bir modernleşme süreci değildir. Aksine Batı toplumunun etkisi altında gerçekleşen dış etkenli bir modernleşme sürecidir. Batılı güçlerin adım adım istilası, eşit olmayan antlaşmalarla topraklarını ve haklarını kaybetmeye başlaması, ekonomik olarak sıkıntıya girmesi ve batının kültürel olarak da içeri sızması sonucunda yarı sömürge (Wang, 2014, s.221; Grasso, Corrin,Kort, 1997, s.66; Fairbank,Goldman, 2005, s.269) bir topluma indirgenirken geleneksel toplum çözülmeye ve uyum sağlamaya mecbur bırakılmıştır.

Çin tarihinde erken modernleşme hareketlerinin başladığı Qing döneminde 1861- 1908 yılları arasında nerdeyse yarım yüzyıl boyunca yönetimde olan Ana İmparatoriçe Cixi bu çalışmanın başrolünde yer almaktadır. “İmparatoriçe Cixi, siyasette faal rol oynayan ve çoktan beri Çin'de hüküm süren imparatorlardan daha faal ve nihayete ermekte olan yüzyılın en kuvvetli şahsiyetlerinden biridir (Eberhard, 2007, s.327).” 1835-1908 yılları arasında yaşamıştır. Asıl adı, çocukluk yılları, ailesi ve soyu hakkındaki bilinmezlikler günümüzde de devam etmektedir. Kayıtlara göre, 29 Kasım 1835'te Beijing'de doğmuştur, Mançu dilinde Yehenala(叶赫那拉) olarak bilinmektedir. Mançu soyundandır. Babası Mançu soyundan orta rütbeli bir saray memuru olan Huizheng'dir(Qing Shi Gao, Lie Zhuan, Bölüm 1, parag.111; Yehenala, 2015, s.15; Wang, 2014, s.74). 1852 yılında Qing sarayı harem seçmelerine katılarak beşinci seviyeden hareme alınmıştır.

“İmparatoriçe Xiaoqin, Hükümdar Xianfeng'ın ilk yılında, İmparatoriçe, Yi Guiren(懿贵人) unvanıyla saraya alındı. Dördüncü yılında, Yi Pin(懿嫔) unvanını aldı. Altıncı yılının şubat ayında veliaht doğurması üzerine Yi Fei(懿妃) statüsüne yükseldi. Hükümdarın yedinci yılında Yi Guifei(懿贵妃) unvanı aldı. Onuncu yılda, hükümdar ile Rehe'ya gitti. On birinci yılda, hükümdarın ölümüyle veliaht tahta geçince, İmparatoriçe Xiaozhen (Cian)'a ve Cixi'ye “Ana İmparatoriçe(皇太后) unvanı verilmiştir (Qing Shi Gao, Lie Zhuan, Bölüm 1).”

Yaklaşık 5 yıl içerisinde bu kadar yüksek bir dereceye ulaşabilmesinde; Cixi'nin zeki, yetenekli, eğitilmiş ve hırslı olması ile Hükümdar Xianfeng'ın ona olan tutkusu ve doğan çocuğunun erkek olması etkili olmuştur. Hükümdarın başka erkek çocuğu olmaması ve Cixi 'den doğan oğlu Tongzhi'nin tek veliaht olması ise Cixi'nin en üst konuma kadar yükselerek imparatoriçe statüsü kazanmasını sağlamıştır. Cixi'nin, İmparatoriçe Cian⁴'dan sonraki kadın olması ise Mu Yi Zi Gui(母以子贵) geleneği sayesinde. Bu gelenek oğulun statüsü ne kadar yükselirse annenin statüsü de o oranda yükselir anlamına gelmektedir. Veliaht Tongzhi babasının ölümünden sonra tahta geçtiği için Cixi'nin saraydaki konumu

³ Durmuş Hocaoğlu “muhafazakâr ve devrimci” olmak üzere iki tür modernizm kavramından söz eder. Muhafazakâr modernizm; eski olanı yeni olana göre tali bir mevkiye koyarken, eski olanı ikincilleştirirken onu aşınmalara ve tedavülden kalkmalara karşı korur.

Devrimci Modernizm ise; eski olanın ikincilleştirilmesinin tedavülden kaldırılmaya ve aşınmaya yönelik bir iptal biçimi olduğunu belirtir (Hocaoğlu, 2014:55).

⁴ İmparatoriçe Cian(1837-1881), Hükümdar Xianfeng'ın eşidir. Cian'ın çocuğu olmadığından 1861 yılında Hükümdar Xianfeng'ın ölümünün ardından, veliaht Tongzhi çocuk yaşta olduğu için Cian ve Cixi, veliaht adına ülke yönetiminde naibe sıfatıyla bulunmuşlardır. Tongzhi'nin vefatının ardından da veliaht Guangxu(光绪) adına ikinci kez yönetimde bulunmuşlardır.

da yükselmiştir. İmparatoriçe Cixi, veliaht oğlu adına vekâleten naibe sıfatıyla yönetimde söz sahibi olmuştur.

Bu çalışmada; Çin'in erken dönem modernleşme hareketlerinde yönetimde etkin olan, kimileri için imparatorluğun çöküşünün baş kahramanı kimileri içinse bir kadın yönetici olarak döneminin en iyisi olarak nitelendirilen Cixi'nin modernleşme sürecindeki etkisine odaklanılmıştır. "Qing Hanedanının son döneminde İmparatoriçe Cixi'nin modernleşme hareketlerindeki rolü ve etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda sürecin önemli üç reform hareketi olan Kendini Güçlendirme Hareketi, Yüz Gün Reformları ve Qing Sonu Reformlar ve Yeni Düzen Çin modernleşmesindeki İmparatoriçe Cixi'nin rolü incelenecektir.

1. Kendini Güçlendirme Hareketi

Qing Hanedanının son döneminde üç modernleşme hareketinden söz edebiliriz. Bunlardan ilki, modernleşmenin başlangıcı sayılan 1861-1895 yıllarını kapsayan Batılılaşma Hareketi(洋务运动) olarak da bilinen Kendini Güçlendirme Hareketidir(自强运动). Afyon Savaşlarının ağır sonuçları ve 1851'den beri devam etmekte olan başta Taiping İsyanı olmak üzere iç ve dış sorunlar Qing yönetimini oldukça sarsmıştır. Nihayetinde içinde bulunduğu durumun farkına varan Qing yönetimi çağın gerekliliklerini yakalayarak kendi kendine yetebilmek, eski altın çağlara dönebilmek için ilk olarak Batıdan öğrenmeye yönelik tedbirlerle yenilik hareketini başlatmıştır.

Bu hareketin nedenlerini şu üç madde ile özetleyebiliriz: Birincisi; Qing sarayının yabancı saldırıları karşısında savunma yapabilmesini sağlamaktır. İkincisi; İç ayaklanmaları bastırabilmek için ülkenin kendi gücünü artırmak ve zenginleşmesini sağlamaktır. Üçüncü olarak ise; Batı bilim ve teknolojisinden faydalanarak ülkeyi güçlendirmektir. (Wang, 2006a, s.325). Yixin, "Kendimizi güçlendirebilirsek, biz ve yabancı uluslar birbirimizle barış içinde yaşayabiliriz (Zhongguo Tongshi, 11.cilt, Chouban Yi Wu Shimo, 162. bölüm)" diyerek bu hareketin gerekliliğini açıklamıştır. Kendini güçlendirme hareketinin temel ilkeleri "Yabancılar karşı yabancıların yöntemlerini kullanma" ve "temelinde Çin ilmi ve uygulamada Batı tekniği(中学为体、西学为用)" düsturuyula batının bilim ve teknolojisinden faydalanırken, Çin'in geleneksel düşüncesini ve değerlerini kaybetmeden ülkenin kendini güçlendirmesi ve refahı yükseltmek olmuştur. Huntington bu tutumu *reformculuk* olarak adlandırmıştır.⁵

Kendini Güçlendirme Hareketi; askeri, sanayi, eğitim ve ekonomi alanlarında batılılaşma girişimlerini kapsamaktadır. Taiping ve iç isyanlar bastırılmış, askeri okullar ve sivil sanayi kurulmuş, modern donanma ve ordu yetiştirilmiş, denizaşırı ülkelere öğrenciler gönderilmiş, okullar açılmış, demiryolları, madencilik, gemi yapımı, silah ve mühimmat üretim fabrikaları, modernleşme hareketlerinin yönetimi ve dış ilişkiler için Zongli Yamen(总理衙门) ve Tongwenguan(同文馆) çeviri okulu kurulmuştur. Pek çok alanda kitap tercüme yapılmıştır (Maden Kalkan ve Yılmaz Şaşmaz; 2021, s.894). Genellikle ordunun ve silahların modernizasyonuna ağırlık verilmiştir. Bu girişimler, İmparatoriçe Cixi tarafından desteklenmiştir. Cixi hareketin hem komutanı hem karar vericisi olarak görülmektedir (Jiang, 1991, s.42). Fakat bu dönem Cixi'nin henüz yönetime geçtiği dönem olduğundan Cixi, en yakınında olan Yixin'e ve bakanlarına güvenmek zorundadır çünkü her ne kadar son söz İmparatoriçelerde (Cixi ve Cian) olsa da siyasi olarak bilgi ve deneyim sahibi olmadıkları ortadadır. Bu sebeple Kendini

⁵ Huntington'un bahsettiği Reformculuk: modernleşmeyi toplumun yerli kültürünün asıl değerleri, uygulamaları ve kurumlarının korunmasıyla kombinlemeye çabalamaktadır. Çin'de Qing hanedanının son dönemindeki "temel ilkeler için Çin ilmi, uygulama için Batı ilmi" buna örnektir (Huntington, 2021, s.96).

Güçlendirme Hareketinin ve modernleşme sürecinin başlatılmasında Yixin'in⁶ rolü göz ardı edilememelidir.

İmparatoriçe Cixi'nin desteklediği, asıl amacı ülkenin güçlenmesi ve zenginleşmesi olarak görülen bu hareket, gerçekten ülkeyi güçlü ve zengin kılmış mıdır? Bunun cevabını 1894-1895 yıllarında gerçekleşen ilk Çin-Japonya savaşındaki yenilgi vermektedir. Çin, Japonlar tarafından yenilgiye uğratılmıştır. Bu da göstermektedir ki 30 yılı aşkın süre gelen Kendini Güçlendirme Hareketi yani modernleşmenin ilk adımı başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Planlama hataları, uygulamalarda yeterli bilgi ve donanımına sahip olunmaması, güç ve zenginlik arayışıyla ekonomik reformlara daha çok odaklanılması, idari reform fikrinden uzak durulması, ekonomik sıkıntılar, karşıt grupların oluşması gibi sebepler yüzünden başarısız olmuşlardır. Reformların belli sınırlar çerçevesinde olması gerektiği düşünülmüştür. İlerleyen süreçlerde Qing yönetim yapısına zarar verebileceği ve toplumun da dönüşmeye başlayacağı düşüncesi ile bu hareket kapsamında atılan adımlar yavaşlatılmış kimi zaman da durmuştur. Gelenekçiler ve reformcular diye iki ayrı kesim oluşmuştur. Gelenekçiler batıdan gelen yenilikleri kabul etmeye istekli olmamıştır. Çünkü; Batıdan öğrenmeyi kabul ettiklerinde bunun sadece teknik olarak kalmayacağını, kültür, dil ve inanç gibi konularda da etkilerinin kaçınılmaz olacağını ve bunun Konfüçyüsçü düşünceye zarar vereceğine inanıyor olmaları batılılaşma hususundaki itirazlarını beraberinde getirmiştir. Bu sebeple de ön görülen reform hareketleri yeterince uygulanmamıştır. Oysa o dönemde gelenekçilerin de reformcuların da ortak gayesi Qing hanedanı feodal yönetiminin devam etmesidir. Diğer neden ise modernleşme kavramı ile yani tanışan ve kendini zirvede gören bir toplum için bu kavramın önemi tam olarak anlaşılammıştır. Çünkü düşünce ve uygulama başka olmuştur. Özetle sorunun özü; Çin'in geleneksel ülke düzeni ile değişen dünya düzeni arasındaki çatışmadır. Tüm bunlara ek olarak; imparatoriçenin 60. yaş kutlamaları için hazırlıklara ağırlık verilmiş olması ve bu kapsamda donanmaya ayrılan fonların bir kısmının yakılan Yazlık Sarayın yeniden inşası için kullanılmış olması, eski donanmanın yenilenememesinin sebebi olarak görülmektedir. Cixi, Yazlık Sarayın inşası sürecinde fonlardan para kullanmıştır ve bunun etkisi olmuştur. Fakat 1875 yılında yönetime geçen Hükümdar Guangxu'nun danışmanlarından Weng Tonghe'nin savaş olmadığı sürece savaş gemilerine büyük meblağlar harcanmasını gereksiz görmesi (Chang, 2013, s.139) de donanmanın yetersiz kalmasındaki önemli sebeplerdendir ve bu konuda sadece Cixi'nin suçlanmamalıdır.

İmparatoriçe Cixi'nin, Kendini Güçlendirme Hareketini desteklemesi ise; reformların yönetim sistemine ve kendi otoritesine dokunmayacak olmasından kaynaklanmaktadır. Cixi, Batının sadece teknik anlamda örnek alınması gerektiğine vurgu yapmıştır. Çünkü 'temel etik ve ilkelerinde Çin, uygulamasında Batı tekniği' olan sadece ihtiyaç bağlamındaki teknik reformlar, geleneği tehdit olarak görülmemiştir. Yapılan yenilikleri onaylasa da belli bir mesafe çerçevesinde durmuş ve gerektiğinde müdahale etmiştir. Buna örnek olarak; Amerika'ya eğitim için gönderilen öğrencilerin geleneksel kültürlerinden uzaklaşması sebebiyle ülkeye geri çağırılmasını ve Atlı Tren olayını⁷ örnek gösterebiliriz. Özetle, Batı medeniyetini teknik anlamda ileride kabul edip, diğer pek çok açıdan küçük görse de ülkesi ve kendi yönetimi için girişimde bulunmaya destek vermiştir.

⁶ Yixin (奕訢) 1833-1898 yılları arasında yaşamıştır. Hükümdar Xianfeng'in kardeşidir. İmparatoriçe Cixi ve Cian ile gerçekleştirdikleri Xinyou darbesiyle birlikte yönetimde önemli yer edinmiştir.

⁷ 1881 yılında Kaiping Kömür Madeninin faaliyete geçmesinin ardından kömürlerin taşınması için ulaşım yolu olarak Hebei'de Tangshan'dan Xugezhuang'a bir demiryolu hattı kurulmuştur. Tangxu demiryolu adı verilen ve 9,7 km uzunluğunda Çin tarafından inşa edilen ilk demiryoludur. Ancak ülke genelinde lokomotifin çalışmasının feng shui'yi yok edeceği, siyah dumannın ve gürültüsünün çevredeki tarım arazilerine zarar verebileceği düşünülmüştür (Sui,2013, s.102). Bu sebeple İmparatoriçe Cixi'nin de kararıyla Lokomotiflerin atlar ya da katırlar tarafından çekilmesine karar verilse de daha sonra bu karardan vazgeçilmiştir. Bu olaya tarihte "Atlı Tren Olayı(马拉火车事件)" adı verilmiştir.

2. Yüz Gün Reformları

Modernleşme hareketleri kapsamındaki ikinci hareket; 1898 Wuxu Reformları ya da diğer adıyla Yüz Gün Reformlarıdır. Çin'in erken modernleşme sürecinde her anlamda geleneksel düzenden moderniteye adım atılmasının gerekliliğini ortaya koyan önemli bir noktadır. Çin'in II. Afyon Savaşı (1856–1860) sonrasında başlayan modernleşme çabaları içinde o zamana kadarki en planlı ve en kapsamlı yönetsel yapılanma denemesidir (Kırilen, 2013, s. 122). 1894-95 yıllarındaki Çin ve Japonya arasında gerçekleşen savaşın kaybedilmesi Çin toplumu üzerinde büyük etkilere sebep olmuştur. Qing Hanedanının küçük bir ülke olan Japonya tarafından yenilgiye uğratılması Qing yönetimini uyandırmıştır. Liang Qichao: "Ülkemizin dört bin yılı aşkın süredir büyük rüyasının uyanışı, aslında Çin-Japonya Savaşı'ndaki yenilgiden sonra başladı (Liang, Wuxu Zheng Bian ji, bölüm 1)" demektedir. 1898 Wuxu Reform Hareketi'nin, modern Çin tarihinde ilk kez (o dönemde "politika" olarak anılan) "sistem" in daha kapsamlı bir şekilde reforme edilmesi gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir (Xie:2002, s.54). Kangxi döneminden beri mevcut olan "Çin Temelli Batı Bilimi"⁸ görüşü de bu dönemde artık son bulmuştur. Çin anlamıştır ki modernleşme, sadece modern silahlar ve mühimmatların üretimi değil aynı zamanda ekonomi, eğitim ve idari alanlarında da olmalıdır.

Çin- Japon savaşının ardından Kang Youwei⁹ ve Liang Qichao gibi reformcuların propagandaları, yeni bir reform sürecinin yaratılmasında ve duyurulmasında rol oynamıştır. Bu kişiler, Japonya'daki Modernleşme Hareketinin başarısının olumlu sonuçlarını göz önüne alarak yönetime kapsamlı ve köklü reformlar yapılması konusunda öneriler sunarak çağrıda bulunmuşlardır.¹⁰ Hükümdar Guangxu, ülkeyi içinde bulunduğu durumdan kurtarabilmek için Yüz Gün Reformları olarak bilinen yenilik hareketini bir yol olarak görmüş ve desteklemiştir. Bu reform hareketinin askeri, ekonomik, eğitim, sanayi ve idari alanlarda yapılması planlanmıştır. Amacı; ülkeyi reformlarla ayağa kaldırmak, Qing Hanedanının yönetimini pekiştirmek ve bunun yanı sıra Batı reformlarının pek çok alana nüfuz etmesini sağlamaktır (Wang, 2006a,s.325).

İmparatoriçe Cixi, o dönemde doğrudan yönetimde olmasa da denetim ve kontrolü elden bırakmamıştır. Reform hareketinin önergesi İmparatoriçeye sunulduğunda, kabul edip onaylasa da yüz günün sonunda İmparatoriçe Cixi ve sarayın muhafazakâr mensuplarının müdahalesiyle bu harekete son verilmiştir. Wuxu Zhengbian (戊戌政变) adı verilen darbe hareketi ile Hükümdar Guangxu, İmparatoriçe Cixi tarafından yönetim gücünden mahrum bırakılarak tutsak edilmiş ve reformcular için tutuklama ve idam

⁸ Hükümdar Kangxi döneminde (1661-1722), Çin'e gelen batılı Cizvit misyonerler; tıp, harita yapımı, takvim, matematik, astronomi, silah yapımı vb. konularında Batı bilimindeki bilgilerini paylaşmışlardır. Ardından Batı ve Çin bilimi karşılaştırılmış ve "Çin temelli Batı Bilimi(西学中原)" teorisi ortaya atılmıştır. Buna göre Batı biliminin kökenleri Çin bilimine dayanmaktadır.

⁹ Kang Youwei, 1858 -1927 yılları arasında yaşamıştır. "Çin modernleşmesi ve gelişmesi konularında entelektüel düzlemde fikir üreten bir düşünür olması, yüksek düzeyde bir memur olması, İmparatora yakın olması ve fikirlerini İmparatora sunabilmesi yaşadığı dönemde bir fikir ve devlet adamı olarak öne çıkmasını sağlamıştır (Fidan, 2012, s. 195)."

¹⁰ Çin ile Japonya arasındaki savaşın ağır yenilgi ve kayıplarla sonuçlanmasının ardından Japonlarla Maguan antlaşması yapıldığı dönemde Pekin'de memuriyet sınavları yapılmaktaydı ve haberin ulaşmasının ardından, Kang Youwei ve Liang Qichao önderliğindeki bin üç yüz aday toplanarak Japonya ile yapılacak barış görüşmelerinin reddedilmesi, antlaşmanın iptali, ordunun modernizasyonu, başkentin Xian'a taşınması, ekonomik, siyasi, eğitim, askeri alanlarda yapılacak bütüncül bir reform programını uygulamaya koymaya ve davet eden bir önergeyi yönetime sunmuştur. Tarihteki bu olaya 'gongche shangshu 公车上书' adı verilmektedir (Ceylan, 2023, s. 95) ve ilk modern siyasi hareket olarak nitelendirilmektedir. Hareket toplumda büyük yankı uyandırmıştır. Hükümdar Guangxu, ülkenin içinde bulunduğu kötü durumu düzeltebilmek amacıyla bu reform hareketini desteklemiş ve 6 Haziran 1898 tarihinde Ming Ding Guo Shi Zhao (明定国是诏) fermanını yayınlayarak sadece 103 gün sürecek olan (6 Haziran – 21 Eylül 1898) reform hareketinin resmen başladığını ilan etmiştir.

kararları verilmiştir. Yönetime ise üçüncü kez Cixi geçmiştir. Süreç hızlı başlasa da sonuç başarısızlık olmuştur.

Bu durum “İmparatoriçe Cixi neden önce reformları destekleyip sonra durdurdu ve Hükümdar Guangxu’yu yönetimden aldı?” sorusunu akla getirmektedir. Cixi’nin muhafazakâr düşüncesi, reformun gelenek içinde yapılması istemi, şahsına yapılması planlanan komplo ve güç ve iktidar hırsı bu sorunun cevapları arasında yer almaktadır. Hükümdar Guangxu, İmparatoriçe Cixi’nin yeğenidir ve Cixi tarafından çocuk yaşta hükümdar olarak yetkilendirilmiştir. Guangxu yönetime geçme zamanı geldiğinde ise Cixi yönetimden çekilmiştir. Fakat bu demek değildir ki yönetimi kontrol etmekten çekilmiştir. Hükümdarın aldığı her karar yine İmparatoriçenin bilgisi dahilindedir ve onayı olmadan Guangxu’nun bireysel karar almadığı bilinmektedir (Chang, 2013, s. 165; Sui, 2013, s.248; Xu,2012). Bu durum göz önüne alındığında 1898 reformlarının başlaması yine Cixi’nin bilgisi ve onayı dahilinde olmuştur. Liang Qichao’ın kayıtlarına göre “Kang Youwei, hazırladığı önergeyi saraya sundu ve hükümdar üç nüsha olarak hazırlanarak bir nüshasının İmparatoriçe Cixi’ye gönderilmesini istedi (Liang Qichao, Wuxu Zhengbianji 1; Wong, 1992, s. 518). Cixi’nin reformları kabul etmesinin tek şartı, atalarının geleneksel yönetim sisteminin değişmemesinin temin edilmiş olmasıydı. (Jiang, 1991:s. 42)Fakat ilerleyen süreçte hükümdarın reform sürecinden yararlanarak sürecin kendi kontrolünden çıkacağı ve idari reformların onun yönetim gücüne zarar vereceği korkusu vardır. Ayrıca Guangxu’nun bu reformlarla desteklenerek daha da güçlenecek olması ile Cixi’nin gücünü kaybedeceği düşüncesiyle Cixi müdahalede bulunmuştur. Ayrıca Kang ve Liang’ın planladığı ve Hükümdar Guangxu’nun de dahil olduğu bilinen Cixi’nin tutsak edilerek ölümüyle son bulacak olan komplo (Xie, 2002, s.54) Cixi’nin reform hareketlerini durdurması ve Guangxu’yu tutsak etmesindeki en büyük sebeptir. Cixi’nin reformları durdurmasında reform karşıtı olmasının etkili olduğu iddia edilse de Reform konusu Cixi’ye bildirildiğinde, Cixi “atalarının sisteminde herhangi bir ihmal olmaması” kaydıyla kabul etmiş, bu şart konusunda temin edildiği sürece Cixi, reform hareketlerinin başında Guangxu’nun reform faaliyetlerine razı olmuştur (Jiang, 1991, s.42). Buna göre kesin bir şekilde Cixi reform karşıtıdır ve bu sebeple durdurmuştur denilemez. Nitekim batılı kaynaklarda da Cixi’nin reforma karşıt olmadığı yönünde kayıtlar ve değerlendirmeler mevcuttur. ¹¹

İmparatoriçe Cixi’nin Kang Youwei önderliğindeki reform hareketinin sonunu getirdiği açıktır. Fakat Cixi’nin tüm reformlara karşı olduğu için bir darbe başlattığını söylemek doğru olmaz. Aslında Cixi’nin yaptığı reform karşıtlığı değil Hükümdar, Kang Youwei ve ekibinin kendisine karşı olan tutumu ve iktidarı ele geçirme planlarına (Li,1999, s.43) ve ataların geleneksel düzenin değiştirilmesine karşı yapılmış bir itirazdır. Cixi her ne kadar reform karşıtı olmasa da eklemek gerekir ki reformlar Cixi’nin gücüne dokunmadan ve gelenek içinde yapıldığı sürece Cixi tarafından onay almıştır.

11 Kang Youwei, İngiltere’den araştırma için Çin’e gönderilen Sir Besford ile Hong Kong’da bir görüşme yapmıştır. Besford bu görüşmeyi kaydederek Kang Youwei’e duyduğu saygıyı dile getirmiş ve şunları söylemiştir: “ben oldukça pişmanım, bu reformcular kural ve düzenlemeler olmadan reform yaptılar, başarıya aşırı heveslendiler böylece davalarında başarısızlığa neden oldular (akt. Hu, 1997). Ayrıca İngiliz diplomat Colonel Sir Claude Maxwell MacDonald İngiliz dışişleri bakanına yazdığı bir mektupta şunları söylemiştir: “Çin’deki meşru reformların büyük ölçüde Kang youwei ve arkadaşlarının akılsızca eylemleri yüzünden bozulduğunu düşünüyorum (Hu,1997).” Shanghai’da İngilizler tarafından yürütülen gazete “Zi Linxi bao (字林西报)” Pekin büyükelçiliğinin Yüz Gün reformu ile görüşlerini şu şekilde aktarmıştır: “Hükümdar Guangxu yaptıklarıyla ülkeyi kötüleştirmiş olsa da İmparatoriçe Cixi saraydaki tek ön görüşlü kişidir ve zamanında müdahalesi mevcut durum için iyi olmuştur (Hu, 1997; Zhongguo Jindaishi Ziliao Cong kan (wu xu bianfa),2000, s.564).” İngiliz diplomat Claude Maxwell MacDonal, İngiltere Dışişleri bakanına yazdığı mektupta “İmparatoriçe Cixi ve Hükümdar Guangxu arasında siyasi görüş farklılıkları bulunmuyor. İmparatoriçenin reforma düşman olduğu söylemi temelsiz ve aşırı iddialıdır (akt. Wang,2006a, s.190; Zhongguo Jindaishi Ziliao Cong kan (wu xu bianfa),2000, s.537).” diyerek İmparatoriçenin reformlara karşı olmadığını belirtmektedir.

3. Qing sonu reformlar ve yeni düzen

Kendini Güçlendirme Hareketi 1898 Wuxu Reform hareketinden sonra başlatılan üçüncü ve son reform süreci olan “Qing Sonu Yeni Düzen” hareketi, Qing Hanedanının son on yılında (1901-1911) gerçekleştirilen nispeten kapsamlı reformların genel adıdır. Çin'in bu zamana kadar kaybettiği modernleşme fırsatlarından sonra iç ve dış sıkıntılardan kurtulmak, ülkeyi yeniden canlandırmak ve güçlendirmek amacı ile İmparatoriçe Cixi ve bakanları tarafından uygulanmak zorunda bırakılan bir önlem hareketidir. Oluşturulan zaruri şartlar altında dönemin şartlarına ayak uydurma ve boyun eğdirme politikası da güdülerek siyasi sistem değişikliğini de içeren 1900 sonrası reformlar ve anayasal yönetimin oluşturulmaya çalışıldığı dönemdir.

1898 reformunun da başarısızlıkla sonuçlanmasından sonra 1900 yılında ülke içinde bir halk isyanı olarak bilinen yabancı ve Hristiyanlık karşıtı olan Boksör İsyanı¹² baş göstermiştir. İsyanın sonucunda 7 Eylül 1901 tarihinde 11 müttefik ülke (Avusturya-Macaristan, Fransa, Almanya, İngiltere, İtalya, Rusya, Japonya, Amerika, Belçika, İspanya, Hollanda) ile Xinchou Antlaşmasının (辛丑条约) imzalanması ile Qing yönetimi benzeri görülmemiş bir hayatta kalma kriziyle karşı karşıya kalmıştır. Batı'nın Çin'den çekilmeye niyeti olmadığını, bu sebeple Qing yönetimi hayatta kalmak ve hakimiyetini sürdürebilmek için çözümler bulmasının gerekli olduğunu anlamıştır. Cixi, Çin'in uyanma, yeniliklere girişmeye ve kendini güçlendirmeye başlamasının zamanı geldiğini ancak nereden başlayacağını bilmediğini ifade etmiştir (De ling,2017, s.177). Nihayetinde 20. Yüzyılın başında yeniden ve idari reformları da bünyesinde barındıran kapsamlı bir reform sürecine girilmiştir. “Yeni düzen(新政)” adı verilen yeni bir sürece adım atılmış ve böylece Qing yönetimi bürokratik olarak da geleneksel yönetim yolunu değiştirme kararı almıştır. Bu durum ise İmparatoriçe Cixi liderliğindeki Qing hükümetinin 1900'deki Boksör İsyanı sonucundaki duruma tepkisinin bir sonucudur (Chu,2014, s.145).

İmparatoriçe Cixi, Yeni Düzen adı verilen bu yeni sürecin başlangıcına öncülük etmiştir. Henüz Xi-an'dayken¹³ 29 Ocak 1901 yılında yayınladığı kararname ile reform ve yeni düzene geçişi onaylamış ve bakanlarını bu konuyla ilgili görevlendirmiştir. Böylece Qing Hanedanı'nda Yeni Düzen Hareketi başlamıştır. Reformlar önceki iki reformdan daha kapsamlı olmakla birlikte idari, ekonomik, askeri, eğitim, hukuk ve sosyal alanları kapsamıştır. İdari reformla; yönetim sisteminin de modernleşmesini sağlayan anayasal yönetimi desteklenmiştir. Eğitim reformunda; memurluk sınavları kaldırılmış ve modern eğitim sistemi için okullar açılmış¹⁴, eğitim bakanlığı kurulmuştur. Yurtdışında eğitim desteklenmiş ve öğrenciler gönderilmiştir. Böylece eğitimin modernleşmesinin temelleri atılmıştır. Askeri reformda; yeni ordunun oluşumu, eğitimi ve modern askeri sistem oluşturulmuştur. Ekonomik

¹² Yihetuan Yundong (义和团运动)ve (Gengzi Shibian) 庚子事变 olarak bilinen isyan 1899 yılının Kasım ayında başlayarak 7 Eylül 1901'de son bulmuştur. Adını kendilerini savunmak ve grup disiplinini oluşturmak için isyancı milis güçlerinin bir ritüel olarak boks yapmasından alır (Dillon,2016:137). “Boksörlerin menşeiini bilmek mümkün değildir. Çin'deki birçok gizli cemiyet gibi onların da tarihleri mitler ve efsanelerle kaplanmıştır. 1700'lerde var oldukları bilinmektedir, zira 1747'de bazı Cizvitler'in sınır dışı edilmelerinde Boksörlerin etkisinin var olduğu söylenmektedir (Görez, 2018, 119).” Yabancı güçlerin ülkede nüfuzunu artırması ve misyonerlerin halk üzerinde etkisinin genişlemesi üzerine yabancı ve Hristiyanlık karşıtı olarak başlamıştır. Burada yabancı karşıtlığı olarak söylenen şüphesiz ki yabancı olan her şeye (misyonerler başta olmak üzere diplomatlar, tüccarlar, gezginlerin yanısıra demiryolları, telgraf hatları, maden ocakları vb.) yöneliktir.

¹³ İmparatoriçe Cixi, savaş sürecinde yabancı güçler Pekin'e geldiğinde Hükümdar Guangxu ile şehri terk ederek Xi-an'a gitmiştir. Xinchou antlaşmanın imzalanmasının ardından birlikler Pekin'den çekilse de 7 Ocak 1902'ye kadar dönmemiştir.

¹⁴ “1902'de ise Qing hükümeti modern okul sistemini yapılandırarak ‘Renyin Okul Sistemi’ni ilan etmiştir. 1904'te duyurulan ‘Guimao Okul Sistemi’ ile birlikte ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve Konfüçyüs okulları da dâhil farklı seviyelerden oluşan bir eğitim sistemi inşa edilmiştir. Ayrıca genel eğitim, öğretmen eğitimi ve endüstriyel eğitim sisteminin temelleri de bu dönemde atılmıştır. Geleneksel Çin eğitiminin ‘Memur olarak görev yapmak için okuma’ yönelimi de bu dönemde çarpıcı biçimde değişmiştir (Akçay Körkem, 2023, s.8).”

olarak; yeni sanayi kurumları, özel kurumlar kurulmuş, geliştirilmesi teşvik edilmiştir. Sosyal reformlarla ayak bağlama geleneğine son verilmiş, kadınların eğitimi desteklenmiş, Mançu ve han evliliklerine izin verilmiştir (Koç, 2023, s.90-107).

Reformların içeriğine baktığımızda Wuxu Reformlarının devamı ve genişletilmiş hali olduğu anlaşılmaktadır. Xiao Yishan(萧一山) Qing Dai Tongshi (清代通史) kitabındaki “Cixi'nin reformları, Yüz Gün Reformlarından daha fazla görünüyor olabilir, fakat aslında önerilen birkaç reform dışında Hükümdar Guangxu'nun reformlarının kapsamından öteye geçmedi ve sadece eklenen birkaç ferman yüz günü beş yıla uzattı (akt. Xu, 2012, s.284)” yorumunda bulunmuştur. İmparatoriçe Cixi iki üç yıl önce kaldırdığını geri getirmiştir. Bu dönemdeki reformların Çin modernleşmesinde büyük önemi vardır.

İmparatoriçenin kaldırdığını geri getirmesi “imparatoriçe 1898'de durdurduğu reform hareketini neden yeniden başlatmıştır?” sorusunu akla getirmektedir. Boksör isyanının sonunda imzalanan antlaşma ile Cixi artık radikal bir reform programının zorunluluğuna ikna olmuştur. Cixi dönemin koşulları ve yaşanan olaylar göz önüne alındığında mevcut yöntemlerle ülkeyi yönetemeyeceğini ve ataların bıraktığı ülkeyi korumak için ataların kanunlarının değiştirilmesi gerektiğini anlamıştır.¹⁵ Ayrıca kaybettiği otoriteyi kazanmak, Batılı devletler karşısında daha fazla itibar kaybetmemek ve kendi meşruiyetini kanıtlamak amacıyla reformları bir tür kurtuluş ve hayatta kalma mücadelesi olarak görmüştür. Bunun yanı sıra elbette ki yaşanan olayların sonucunda kendini suçlaması¹⁶ ve iktidar arzusunu da eklemek gerekir. Kısacası, birçok acı verici başarısızlık yaşadktan sonra gerçekte yüzleşen Cixi, yeni politikalar uygulamaya mecbur kalmıştır. Xinchou Antlaşmasından sonra yabancı güçler tarafından suçlu tutulmaması ve yönetimin elinden alınmaması da yabancılara karşı olan tavrını değiştirmede etkili olmuştur. Boksör İsyanından sorumlu kişiler, Batılı devletlerin isteğiyle cezalandırılırken İmparatoriçe Cixi bu kişilere dahil edilmemiştir, çünkü Batılı devletler yönetimin değişmesini istememişlerdir. Buradaki amaç ise Çin'i Çin ile yönetme politikasıdır. Qing yönetimi, yabancı güçlerin Çin'i yönetmesi için bir araç haline gelmiş ve yabancılardan kukla yönetimi olarak görülmüş ve ‘Yabancılardan Qing Yönetimi’ olarak ifade edilmiştir (Wang, 2006b, s.128). Bu sebeple de Cixi'nin yönetimde olmasını desteklemişlerdir. Nitekim Cixi de yönetimde kalabilmek adına Batılı devletlerle yakın ilişkiler kurma yolunu seçmek zorunda kalmıştır. Örneğin; Batılı elçileri ve eşlerini sarayında ağırlayarak kabul davetleri gerçekleştirmiş, elçilerin eşleriyle fotoğraflar çektirmiş, kendi portrelerinin yapımını kabul etmiş (De Ling, 2017 s.199) ve ılımlı bir politika yürütmüştür. Muhakkak ki bu ılımlı politika yabancılara karşı mecburi bir görevdir. Yoksa ülkesine karşı saldırgan tavırlar içinde olan, yönetimini tehdit eden, sarayını yağmalayan, kendisini kaçırmak zorunda bırakan yabancılara karşı gerçek bir sevgi beslemesi mümkün değildi.

Qing yönetimi, kendi topraklarında gerçekleşen Rus-Japon Savaşından (1904-1905), küçük bir Asya ülkesi olan Japonya'nın galip gelmesiyle reformların kapsamında siyasi olarak de yenilik yapması gerektiğini fark etmiştir. Bu savaş yalnızca anayasacıların siyasi duyarlılığını uyandırmakla kalmamış, aynı zamanda Qing hükümetini yönetimde reform yapmaya iterek bir anayasa hazırlama hedefine doğru büyük bir adım attırmıştır. Çünkü Qing yönetimi Japonya'nın Meiji Restorasyonundaki başarısını

¹⁵ Bkz: 1 Eylül 1906'da İmparatoriçe Cixi'nin anayasa oluşturulması için hazırlıklara başladığını ilan eden bir kararname. (Koç, 2023, s.108-110)

¹⁶ Boksör olayından sonra pişmanlığını, suçluluğunu ve hata yaptığını pek çok kez dile getirmiştir. Sulh sağlanmasının ardından De Ling ile yaptığı bir yazlık saray gezisi sırasında harap edilmiş bir tekneyi gösterirken şu cümleleri söylemiştir: “Pencerelerdeki renkli camlara ve güzel tablolara bakın. Hepsi 1900'de yabancı güçler tarafından mahvedildi. Onarmayı düşünmüyorum, çünkü aldığım dersi unutmak istemiyorum ve bu iyi bir hatırlatıcı (De Ling, 2017:44).”

anlamıştır. Ayrıca bu dönemde anayasacıların yanı sıra devrimcilerin de aktif olması sebebiyle toplumsal krizi hafifletmek amacı da güdülmüştür. Bu yaklaşan kriz duygusu, Japonya örneğiyle ülkeyi anayasal bir monarşiye dönüştürmek fikrine ivme katmıştır. Qing yönetimi anayasasının hazırlanması ve anayasal monarşi sisteminin araştırılması için 1905'te beş kişilik bir heyeti¹⁷ yurtdışına göndermiştir. Heyet, 1906'da ülkeye döndüklerinde İmparatoriçe'ye raporlarını sunarak "en güçlü ülkelerin sonunda anayasal düzene dönüşenler"¹⁸ olduklarını vurgulamışlar ve derhal anayasa ilan edilmesini teklif etmişlerdir. Ardından doğrudan Japonya'dan alından bir anayasa taslağı hazırlanmıştır. Japonya'nın anayasal hükümeti, "egemenliğin hükümdarda olduğunu (The Meiji Constitution of 1898)" vurguladığından Qing yönetiminin görmek istediği şey, bu anayasayla esas olarak mevcut yönetimini sürdürmektir. Böylece İmparatoriçe Cixi 1 Eylül 1906'da yayınladığı kararname ile anayasal düzene geçiş hazırlık taslağını ilan etmiştir. Bir yıl sonra ise Anayasasının hazırlık çalışmalarının dokuz yıl içinde tamamlanacağını açıklamıştır. Bahsedilen bu sürenin aslında bir "erteleme" olduğu iddia edilse de reformların kapsamı, ülkenin büyüklüğü ve toplumun durumu ve anayasa önerisini yapan bakanların en az on-yirmi yıl kadar bir süreden bahsetmeleri göz önüne alındığında belirtilen süre erteleme amacı taşıdığı anlamına gelmemelidir.

Geleneksel otoritenin egemen olduğu yönetimlerde hükümdarın gücünü ve sözünü kısıtlayıcı bir mekanizma söz konusu bile olamazken ve yıllardır idari reforma karşı çıkılırken, Cixi anayasal yönetim düzenini neden kabul etmiştir? Yönetimin, ekonominin ve toplumun içinde bulunduğu durum, İmparatoriçe Cixi liderliğindeki Qing hükümetine reformlar gerçekleştirmekten ve anayasal yönetime geçmekten başka seçenek bırakmamıştır. Elbette ki Cixi, anayasasının ülkeye ve yönetime zarar vermesi korkusuyla tereddüt etmiştir. (De Ling, 2017, s. 322) Fakat Japonya'nın ülkeyi zenginleştirme ve güçlendirme etkisini elde etmek için anayasaya güvenmesine rağmen hükümdarın gücünün en ufak bir şekilde zayıflamadığını aksine daha da arttığını fark etmiştir. Bu sebeple, dış müdahalelere direnebileceğine, içeriği güvence altına alabileceğine, halkı koruyup desteğini alabileceğine ve ülkeyi yeniden canlandırabileceğine ikna olmuştur. Anayasal yönetimden sonra da gücünün devam edeceği ve zayıflamayacağını hatta halkın desteğiyle daha da güçleneceğini düşünmüş olmalıdır. Cixi'nin zihninde şekillenen anayasal düzenle Qing yönetimi devam edebilecek ve giderek daha istikrarlı bir hale gelecektir. Bu sebeple o dönemde aslında Cixi'nin uyguladığı şey; anayasal yönetimi benimsemiş hükümet değil, kendisi tarafından onaylanan reforme edilmiş kendi gücünü artıracak olan anayasal yönetimdir. Bu, güçlü bir iktidar arzusu olan ve hayatının yarısını iktidar mücadelelerinde geçiren Cixi'nin neden anayasal bir monarşi uygulamaya istekli olduğunu açıklayabilir.

Diğer yandan, idari reform başlangıçta ulusal sistemin modernleşmesini teşvik etmek için akıllıca bir hareketti. Fakat reformun amacı ile reformun kendisi arasındaki çelişki, reforma büyük sınırlamalar getirmiştir. Cixi, bir yandan kendini kurtarmak için bazı gerçek reformları uygulaması gerekir ki bir kısmını da uygulamıştır ancak diğer yandan, gerçekten anayasal yönetimi uygularsa, kaçınılmaz olarak iktidar gücünün bir kısmını kaybedecek ve sonuçta sadece kendi yönetiminin zayıflamasına yol açacaktır (Jing and Liu, 2011, s.112). Nitekim Zhao; Cixi'nin ana kaygısının kişisel güç ve statüsü olduğunu, gerçek

¹⁷ Bu heyette hükümdar soyundan Dük Zai Ze(載澤), Maliye Bakan yardımcısı Dai Hongci(戴鴻慈), Hunan Valisi Duan Fang(端方), Shandong İdari amiri Shang Qiheng(尚其亨), Shanxi İdari amiri Li Shengduo(李盛铎) bulunuyordu.

¹⁸ Zaize, Gizli Anayasal reform raporunda (1906) şöyle ifade eder: "en güçlü ülkeler sonunda anayasal düzene dönüşenlerdir. Çünkü dış etkiye az maruz kalırlar ve bu nedenle ülkelerinin durumları daha az sarsılır. Bununla birlikte Rusya kadar güçlü bir ülke bile doğuya yenildi. Gücünü geri kazanma umuduyla ülkeyi eski haline getirmenin anayasallaştırmaktan başka yolu yok. Bugün dünyaya bakacak olursak, ne kadar güçlü veya zayıf ya da büyük veya küçük olsun hepsi birbiri ardına anayasal yolu seçmişlerdir (Cheng, 2017, s.116)" Ayrıca Zaize anayasal yönetim uygulamanın üç faydasından da bahsetmiştir: "hükümdarın tahtı kalıcıdır, dış sorunlar yavaş yavaş hafifletilebilir ve iç çekişmeler ortadan kaldırılabılır (Wang,2006a, s.22)."

toplumu ve dünyayı anlamak konusunda sınırlı kaldığını, Çin'i modernleşmeye itecek bir farkındalığının olmadığını ve Yeni Düzen Hareketinin yönetimin beceriksizliğinin sebep olduğu iç şikayetlerden ve memnuniyetsizliklerden, rüşvet ve yabancılara boyun eğmekten başka bir şey olmadığını iddia etmektedir (Zhao,2001, s.50). Cixi elbette ki kendi meşruiyetini, gücünü korumayı ve Qing yönetiminin devamını istemiş olmalıdır. Fakat Cixi'nin gördüğü anayasal yönetimde anayasanın ilk maddesi de olan "İmparator kutsaldır, dokunulamaz" şartı önem taşıyordu.

Yeni Düzen Hareketi İmparatoriçe Cixi tarafından başlatılmış olsa da 1908 yılında Hükümdar ve İmparatoriçenin birer gün arayla ölümünün ardından tahta geçen çocuk yaştaki hükümdar Puyi adına Zaifeng liderliğinde devam etmiştir. Cixi'nin ölümü, Yeni Düzen Hareketi üzerinde olumsuz bir etki yaratmıştır. Qing yönetiminin durumu kontrol etme yeteneğini kaybetmesine neden olmuştur. Sonrasında ise yeni düzen kapsamındaki reformlar ve Anayasal düzene geçiş süreci Qing yönetiminin sürekliliğini sağlamamış, İmparatorluğu kurtarmakta başarısız olmuş ve Xinhai Devriminin patlak vermesine sebep olarak İmparatorluğun çöküşünü hızlandırmıştır. Çünkü her ne kadar geniş ve güçlü bir hareket olsa da o dönemde Çin hem içeride hem dışarıda zor durumdadır. Dışardan ülkeye boyun eğdirme politikası uygulanırken içerden Qing karşıtı olan devrimci güçlerin sesleri yükselmiş ve yapılan antlaşmaların ağır yükümlülükleri İmparatorluğu ve halkı ciddi bir mali krize sokmuştur. Bunun sonucunda mali durumun, uygulamaları kısıtlaması kaçınılmaz olmuştur. Qing Hanedanı'nın sonlarındaki Yeni Düzen Hareketi, Çin'in kapsamlı modernleşmesinin başlangıcı olarak kabul edilebilir. Başarısızlığı, Çin'in erken modernleşmesinin sonu olarak görülebilir. Çin'in modernleşme tarihinde önemli bir konuma sahiptir. Qing yönetimi geleneksel yönetim sisteminden bu dönemde sapmaya başlamıştır. Bununla birlikte geleneksel yapının yeni gelişmeler karşısındaki yetersizliklerini gidermek ve karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla yapılan reformlar kısmen o dönemin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte sayılabilir. Fakat binlerce yıllık feodal geleneğe sahip büyük bir ülke olan Çin'in, köklü geleneksel alışkanlıklarını değiştirmesi ve yeni fikirleri hızla kabul etmesi zordu. O dönemin şartlarındaki büyük, hızlı ve tam değişikliklerin; düşünce yapısı değişmeden, halk aydınlatılmadan, mali durum güçlü olmadan tam başarıya ulaşması beklenemezdi.

Sonuç

Kuşkusuz ki en kadim geleneksel toplumlar, moderniteye uyum sağlamada büyük zorluklar yaşayabilirler. Qing İmparatorluğunun son döneminde başlayan Çin'in erken modernleşme sürecinde de böyle olmuştur. Qing Hanedanının son yarım yüzyılında İmparatoriçe Cixi'nin, yönetime geçtiği dönemden itibaren Kendini Güçlendirme Hareketi, Yüz Gün Reformları ve Qing Sonu Yeni Düzen olmak üzere üç reform hareketinde etkisi bulunmaktadır. Batının sert rüzgarlarının doğuya doğru estiği bir dönemde İmparatoriçe Cixi, dümeni yönlendirmek için elinden geleni yapmaya çalışsa da ülkeyi yeniden canlandırmak ve güçlü kılmak amacıyla çıkılan yolda muvaffak olamamıştır. Ancak dönemin koşulları göz önüne alındığında Cixi yönetiminde bulunmasaydı düşüş daha da hızlı olabilirdi. Nitekim, yönetimdeki kişi gücünü zirveye çıkarmak ve o gücü müdafaa etmeyi ister ve aldığı tüm önlemler bu amaçlardır. Gücünü sınırlayacak olanı istemez ve müdahale eder. İmparatoriçe Cixi de Xinyou Darbesinden itibaren farklı bir tavır sergilememiştir. Elbette ki Cixi'nin tüm mücadelesi sadece gücü elde etmek amacı taşır demek büyük bir iddiadır. Çünkü Xinyou Darbesiyle perdelerin ardında başlayan yönetimiyle ilk amacı Qing Hanedanını korumak ve sürdürmekti. Yarım yüzyıl boyunca da bunu elinden geldiğince yapmaya çalışmıştır. Ancak Cixi, kademeli olarak yönetim gücünün kontrolünü ele geçirdikten sonra gücü sürdürme arzusu canlanmıştır. Bu güç arzusu ile yönetime müdahale edilmesini engellemiştir. Tarihin gelişim süreci ve bu güç zehirlenmesinin bir sonucu olarak Qing İmparatorluğu ve Çin'in erken modernleşme sürecinde doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz etkileri olmuştur.

Çin'in erken modernleşme sürecindeki başarısızlığın sadece Cixi'ye atfedilmesi doğru olmasa da yönetimin en üst seviyesindeki kişi olarak kendisi sorumlu tutulmuştur. Cixi belki de önceki dönemlerde yaşasaydı muhafazakâr bir yönetici olması sorun yerine fayda sağlayacaktı. Fakat değişen dünya düzeninde gelenekten vazgeçmeden çağı yakamaya çalışmak mümkün olmamıştır. Cixi, Qing yönetiminde yönetim gücünün zirvesine ulaşmış olsa da nihayetinde geleneksel düşünce yapısına sahiptir ve geleneksel toplumda yetişmiştir. Bu yüzden de Çin modernleşmesinin tarihsel sürecinde oynadığı rolü oldukça sınırlandırıcıdır. Atalarının geleneksel düzeninin değiştirilmesine bir itiraz olarak 1898'de durdurduğu reformları 1900'lü yıllarda yeni düzen adı altında yeniden başlatmışsa da planlanan reformları mevcut düzen içinde gerçekleştirmek istemiştir. Bu dönemde yapılması planlanan reformların hepsi feodal düzeni korumaya yönelik olmuş ve gelenek içinde reform mantığıyla yapılmıştır. Yeni düzenin, geleneksel Çin düşüncesi altında gerçekleştirilmesi zordur. Bu dönem için Çinlilerin yeni ayakkabıyla eski yolda yürümek(穿新鞋走老路) ve Lu Xun'un "yeni şişelerde eski şarap(新瓶装旧酒)" sözleri oldukça yerindedir. Çünkü Qing yönetimi eski yönetimi sürdürmek için sadece kılıfı değiştirmiştir. Sonuç olarak; Cixi, modernleşme kapsamındaki reform hareketlerini desteklese de yaptığı uygulamalarla ve müdahaleler ile modernleşme sürecini yavaşlatmıştır.

Kaynakça

- Akçay Körkem, C. (2023), Çin Eğitim Sistemi ve Hukou Sistemi'nin Eğitime Etkileri China's Education System And Hukou's Effects On Education, *Doğu Asya Çalışmaları*, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yayınları No: 41 ,1-25.
- Ceylan, F. E. (2023). Comparison of Ottoman Empire and Qing Dynasty through Süleyman Şükrü's Seyahatü'l Kübra and Kang Youwei's Turk Travelogue. *Current Research in Social Sciences*, 9 (1), 92-112. <https://doi.org/10.30613/curesosc.1267199>
- Chang, J., (2013), *Empress Dowager Cixi- The Concubined Who Launched Modern China*, Alfred A. Knoff Publishing, New York
- Cheng J., (2017), Why Late Qing Constitutional Reform Failed: An Examination From The Comparative Institutional Perspective, *Tsinghua China Law Review*, vol:10, 107-147.
- Chu, Z.(崔志海), (2014), Jianguo Yilai de Guonei Qingmo Xinzheng Shi Yanjiu(建国以来的国内清末新政史研究), *Qing Shi Yanjiu (The Qing History Journal)*,C.8, No:3, 129-148.
- De Ling(德齡公主), (2017) *Cixi Zhuan, Two years in the Forbidden city*, (çev. Gao Shan高山), Xin Shijie Chubanshe, Beijing.
- Dillon M., (2016), *Modernleşen Çin'in Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Eberhard, W., (2007), *Çin Tarihi*, Türk Tarihi Kurumu, Ankara.
- Görez, F., (2018), Boksör İsyanı'nda Pekin Kuşatması, G.Ünal, F.E. Ceylan, E. Ceylan (Ed.) *Çin Medeniyeti: Tarih, Kültür, Edebiyat, Felsefe* ,119-134. Ankara: Kesit Yayınları.
- Fairbank,J.K., Goldman, M., (2006), *China: A New History*, The Belknap Press of Harvard University Press, England.
- Fidan, G., (2012) Çinli Düşünür ve Devlet Adamı Kang You Wei'ye Göre Osmanlı Modernleşme Süreci, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*,193-204.
- Grasso, J.M., Corrin, J.P., Kort,M.(1997), *Modernization and Revolution in China*,ME Sharpe, Inc. England.
- Hocaoğlu, D., (2014), *Laisizimden Milli Sekülerizm'e Çağdaş ve Modernlik üzerine Kavramsal Bir Analiz*. Kocav Yayınları, İstanbul.

- Hu, S. (胡绳), (1997), *Cong Yapien Zhanzheng Dao Wu Si Yun (从鸦片战争到五四运)*, Renmin Daxue Chubanshe, Beijing.
- Huntington, S.P., (2021), *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*, Panama Yayıncılık, Ankara.
- Jiang, Z.(姜铎), (1991), Cixi yu Yangwu Yundong(慈禧与洋务运动), *Lishi Yanjiu(历史研究)*, no.4, 42-54.
- Jing, H.(荆蕙兰), Liu, Y.(刘永伟), (2011), Biange Zhong de Shuaiwang- Qingmo Xinzheng Zai Yanjiu (变革中的衰亡——清末新政再研究), *Dalian Ligong Daxue Xuebao大连理工大学学报Journal of Dalian University of Technology(Social Sciences)*, Vol.32, No. 3, 109-112.
- Maden Kalkan,Ç. Yılmaz Şaşmaz, A. (2021),Çin çeviri tarihinde Batı etkisi ve modernleşme girişimleri: “Tongwen Guan(同文馆)” çeviri okulu örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 892-909. DOI: 10.29000/rumelide.1032537
- Kırilen, G., (2013), Reformcu Kişiliğiyle Kang Youwei ve Türkiye Seyahatnamesi, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 121-160
- Koç,M. (2023), *Qing Hanedanının Son Döneminde (1861-1908) İmparatoriçe Cixi'nin Çin Modernleşmesindeki Rolü(Doktora Tezi)*, Yükseköğretim kurulu başkanlığı ulusal tez merkezi veritabanı.(10560649).
- Li, J.(李锦全), (1999), Lun Wuxu Bianfa he Qingmo Xinzheng Zhong de Cixi (论戊戌变法和清末新政中的慈禧), *Wen Shi Zhe文史哲*, No.1, 43-48.
- Liang Qichao(梁启超 , Wuxu Bianfa ji (戊戌变法记) <https://www.xuges.com/xdmj/lqc/zbj/05.htm> (Son okunma: 23.02.2023, 10:32), <https://www.zhonghuadiancang.com/lishizhuanji/10750/> (Son okunma: 28.02.2023, 11:06)
- Sui, L.(随丽娟), (2013), *Shuo Cixi (说慈禧)*, Zhonghua Shuju, Beijing.
- The Meiji Constitution of 1889, <https://www.ndl.go.jp/constitution/e/etc/co2.html> (son okunma:03.01.2023), https://www.constituteproject.org/constitution/Japan_1889 (son okunma: 24.04.2023)
- Wang, K. (王开玺), (2014), *Cixi Chuilian: Qi Xiang Zhengbian Shimo(慈禧垂帘：祺祥政变始末)*, Renmin Dongfang Chubashe, Beijing.
- Wang, K. (王开玺), (2006a), *Wan Qing Zhengzhi Shi: Shu Qian nian wei you zhi bianji (晚清政治史：数年来未有之变局)*. Cilt 1, Dongfang Chubanshe, Beijing.
- Wang, K. (王开玺), (2006b), “Liang Zhonghua Zhi Wuli, Jie yu Guozhi Huanxin Xin jie(量中华之物力，结与国之欢心新解), *Jin Dai Shi Yanjiu近代史研究*, No:4, s.128-133
- Wong, Y., (1992), Revisionism Reconsidered: Kang Youwei and the Reform Movement of 1898, *The Journal of Asian Studies*, Vol.51, No:3, 513-544.
- Worden, R.L, Savada, A.M, Ronald, E.D(ed.), (1988), *China: A Country Study*, Federal Research Division Library of Congress, United States.
- Xie, F. (谢放), (2002), Zhidu Chuangxin yu Zhongguo Xiandaihua-Cong Wuxu Bianfa, Qingmo Xinzheng Dao Xinhai Geming(制度创新与中国现代化--从戊戌变法、清末新政到辛亥革命) , *Zhonghua Wenhua Luntan中华文化论坛*, No:1, 54-59.
- Xu, C.(徐彻), (2012), *Cixi Dazhuan (慈禧大传)*, Guoji Wenhua Chubanshe, Beijing.

Yehenala G. (叶赫·那拉·根正), (2015), *Wo Suo Zhidao de Cixi Taihou(我所知道的慈禧太后)*, Jincheng Chubanshe , Beijing.

Zhao, W.(赵文), (2001), *Zhongguo Zaoqi Xiandaihua deZhongjie- Qingmo Xinzheng Shibai Yuanyin Tanxi中国早期现代化的终结-清末新政失败原因探析*, *Heilongjiang Shehui Kexue (Heilongjiang social Sciences)*, No.5. 49-53.

Zhao. E.(赵尔巽), *Qing Shi Gao (清史稿)* (son okunma: 18.02.2023 15:58)
<https://ctext.org/wiki.pl?if=gb&res=98755&remap=gb>
<http://www.guoxue.com/shibu/24shi/qingshigao/qsgml.htm>

Zhongguo Jindaishi Ziliao Cong kan(中国近代史资料从刊) (2000), *Wuxu Bianfa(戊戌变法)*, Cilt 1, Shanghai Renmin Chubanshe, Shanghai.

Zhongguo Tongshi(中国通史), 11. Bölüm <https://epdf.tips/-ea65170146c69a266cae42366c5e12e540910.html>(Son okunma: 23.02.2023, 09:18)

70. Le théâtre de Molière comme pratique de cour¹

Selin GÜRSES řANBAY²

APA: Gürses şanbay, S. (2023). Le théâtre de Molière comme pratique de cour. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1181-1188. DOI: 10.29000/rumelide.1379325.

Résumé

La pensée et le canon littéraire du XVII^{ème} siècle ont façonné les siècles suivants en France. Ainsi, comprendre le classicisme français et Molière, l'un des écrivains/dramaturges les plus révolutionnaires et innovants de l'histoire littéraire, c'est faire un voyage aux sources non seulement de ce siècle, mais aussi des textes fondateurs de l'histoire de la littérature française. L'une des raisons les plus importantes de son succès dramatique est la protection du roi Louis XIV était à la fois un élément de conflit et une source d'inspiration pour lui. Dans l'atmosphère normative de l'époque, Molière, en tant que l'un des plus grands maîtres de la farce dans l'histoire de la littérature, révèle clairement tous les travers et tous les péchés de la société dans laquelle il vit, de haut en bas, et propose une grande critique des classes sociales. Dans les pièces qu'il écrit à cet effet, il fait une classification d'une variété d'espèces humaines qui inspirera surtout le réalisme et le naturalisme des écrivains des siècles suivants. Dès lors, il devient un miroir de son temps. Dans l'étude intitulée *Le Théâtre de Molière comme pratique de Cour*, il est mentionné comment Molière, dans sa relation étroite avec le Roi, met en œuvre une vaste critique des mœurs et sur quelles bases il élève le canon littéraire, sur lequel il joua un rôle important.

Motsclés : Molière, Louis XIV, comédie, critique des mœurs, classicisme

Bir saray pratiği olarak Molière tiyatrosu

Öz

Fransa'da XVII. yüzyılın düşünce ve edebiyat kanonu sonraki yüzyılları şekillendirmiştir. Dolayısıyla Fransız klasisizmini ve Fransız Edebiyat tarihinin en devrimci ve en yenilikçi, en belirleyici yazarlarından biri olan Molière'i anlamak sadece bu yüzyılı değil, edebiyat tarihi içindeki kurucu metinlerin de kaynaklarına doğru yolculuğa çıkmak demektir. Edebi başarısının en önemli sebeplerinden biri ise koruması altında olduğu sarayın ve Kral 14. Louis'nin kendisi için hem bir çatışma unsuru hem de en büyük ilham kaynağı olmasıdır. Molière dönemin kuralcı atmosferinde edebiyat tarihinin en büyük fars yani kara mizah ustalarından biri olarak içinde yaşadığı toplumun, en tepeden en aşağıya kadar, tüm hatalarını, günahlarını açık seçik ortaya dökerek müthiş bir toplumsal sınıf eleştirisi ortaya koyar. Bu amaçla yazdığı oyunlarında, sonraki yüzyıllarda özellikle realizm (gerçekçilik) ve natüralizm akımı yazarlarına ilham olacak çeşitlilikte bir insan türünün bir sınıflamasını yapar. Dolayısıyla döneminin adeta bir aynası haline gelir. *Bir Saray Pratiği Olarak Molière Tiyatrosu* başlıklı çalışmada Molière'in Kral'la olan yakın ilişkisi içinde Saray'da toplumsal

¹ Cet article est la version française et légèrement remaniée de la communication présentée oralement dans le colloque intitulé "Molière a 400 ans" qui a été réalisé les 11 et 12 mai 2022 à l'Université d'Istanbul.

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), ORCID ID: 0000-0003-2826-6727 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379325]

sınıfların eleştirisini nasıl ortaya koyduğuna ve kurulmasında önemli bir rol aldığı edebiyat kanonunu hangi temeller üzerinde yükselttiğine değinilmektedir.

Anahtar kelimeler: Molière, 14. Louis, komedi, toplum eleştirisi, klasisizm

The theater of Molière as court practice

Abstract

The philosophy and literary canon of the 17th century shaped the following centuries in France. Thus, to understand French classicism and Molière, one of the most revolutionary and innovative writers in literary history, is to take a journey to the sources not only of this century, but also of the founding texts of history of literature. One of the most important reasons for his dramatic success is the protection of King Louis XIV was both an element of conflict and a source of inspiration for him. In the normative atmosphere of the time, Molière, as one of the greatest masters of farce in the history of literature, clearly reveals all the faults and all the sins of the society in which he lives, from top to bottom, and offers a great critique of social classes. In the plays he wrote for this purpose, he made a classification of a variety of human species which would above all inspire the realism and naturalism of the writers of the following centuries. From then on, he becomes a mirror of his time. In the study entitled *The Theater of Molière as Court Practice*, it is mentioned how Molière, in his close relationship with the King, implemented a vast criticism of morals and on what bases he raised the literary canon, on which he played an important role.

Keywords: Molière, Louis XIV, comedy, moral criticism, classicism

Introduction

Le canon littéraire dit « classique » du XVII^{ème} siècle a certainement déterminé le canon de la pensée et de la littérature des siècles suivants. La plus grande raison de cette influence est la pensée cartésienne dualiste qui est née à cette époque. S'il existe un canon dans la littérature française d'aujourd'hui, on peut dire que ses fondements ont été posés à cette époque. On peut commencer par la définition du phénomène que nous appelons « canon » pour accentuer l'importance de cette époque : la notion « canon littéraire » signifie un modèle idéal auquel il faut se conformer, donc on peut l'interpréter comme l'institutionnalisation de la littérature à la suite du modèle esthétique et formel qu'il impose à la littérature de toute une époque ou de toute une période déterminée. Par conséquent, penser et évaluer le classicisme français du XVII^{ème} siècle dans ce cadre ouvrira d'innombrables portes au chercheur littéraire. En d'autres termes, comprendre Molière, qui est l'un des déterminants de ce canon, c'est comprendre non seulement le siècle classique, mais aussi le cadre du siècle des Lumières, le fondement des courants du XIX^{ème} siècle et/ou encore les préalables de la modernité.

Ainsi, Molière est-il considéré comme l'un des écrivains/dramaturges les plus révolutionnaires et novateurs de l'histoire de la littérature française étant un contributeur de la formation du canon classique. La raison réside dans les modalités de sa vie privée et professionnelle. Comme il a occupé une charge de tapissier valet de chambre du roi dans la cour, on peut dire que la cour et le roi Louis XIV étaient à la fois un élément de conflit et une source d'inspiration pour lui à l'égard de son œuvre.

Quand on examine la France du XVII^{ème} siècle, on voit deux périodes historiques différentes. D'un côté, il y a la France qui est sous le règne de Louis XIII et qui ressemble à une peinture baroque, sans règles,

hétéroclite avec ses changements provoquant des crises. D'autre côté, on témoigne la France stable sous le règne de Louis XIV. Le jeune âge de Louis XIII, qui était sur le trône au début de la période, et de sa mère, Marie de Médicis, suppléante à la place, maintient le pays dans une arène socio-politique loin de l'équilibre. Même si les choses se sont un peu améliorées avec le cardinal de Richelieu comme conseiller royal, il faudra encore attendre que Louis XIV monte sur le trône pour une France forte. D'autre part, Louis XIV se considère comme le représentant de Dieu dans le monde, et monte donc sur le trône avec la pensée qu'il a tout pouvoir. Si la légitimité absolue de Louis XIV, qui se faisait appeler le Roi Soleil, rendit la France forte tant économiquement que politiquement, pourtant le pays s'affaiblit peu à peu avec la fin de son règne, puis la monarchie et donc la hiérarchie des classes sociales prirent fin avec la Révolution française.

On assiste donc, avant le milieu de la période, à la suppression du milieu des arts libéraux et de la pensée de la Renaissance et du baroque par la force écrasante du classicisme, avec l'accession de Louis XIV au trône. La source de ce pouvoir dominant, bien sûr, est d'amener l'art et le spectacle, qui assure la communication entre le désir du roi de détenir le pouvoir absolu entre ses mains, avec les courtisans, les bourgeois de l'époque qui imitent les courtisans, et les classes basses, à une position parallèle à son désir de manipuler l'esthétique de l'art.

Louis XVI et son enthousiasme pour les arts

A ce point, il nous faut nécessaire d'expliquer le point de vue de Louis XIV envers l'art : il ne le conçoit pas seulement comme un élément qui sert à fonder les relations entre la Cour et le peuple. Quand « il prend le pouvoir en 1661, il ambitionne de faire éclater sa réputation dans toute l'Europe, d'abord par la guerre et des conquêtes, mais aussi comme un mécène et comme le patron de tous les arts. » (Sarmand, 2012) Ainsi, en outre de ses gloires guerrières, politiques et économiques, il est connu en tant qu'un Roi qui apprécie et finance la danse, le théâtre et la musique qui sont fidèles à ses stratégies politiques et royales.

Louis XIV, étant un admirateur de l'art, le met au service des célébrations qui marquent les années fastes de son règne. Par exemple, la paix d'Aix-La Chapelle est célébrée par la mise en scène de *La malade imaginaire* de Molière et *Iphigénie* de Racine. Donc, les œuvres artistiques, surtout les pièces de théâtre des dramaturges comme Molière, Racine et Corneille existent toujours sur la scène de la Cour comme des reflets de son pouvoir. Il est toujours important de noter que l'endoctrinement de l'art au service politique de la Cour n'est jamais la seule raison de la favorisation de l'art et des artistes pour le Roi comme l'écrit Sarmant (2012) :

« Louis ne se tint pas pour autant à l'écart des grands mouvements littéraires et esthétiques de son temps. Il fut le spectateur assidu des pièces de Corneille, de Molière et de Racine, des opéras de Lulli et de Quinault. Il a dû entendre réciter les fables de La Fontaine. Mais le statut de ces œuvres n'était pas celui qu'elles ont acquis depuis lors : le théâtre de Molière, c'était l'équivalent du cinéma comique d'aujourd'hui, et l'on répétait des répliques de L'Avare ou du Tartuffe comme aujourd'hui l'on redit les dialogues des Tontons flingueurs. »

Molière et son temps

Quand on étudie le classicisme imposé à l'environnement artistique par le Roi Soleil, qui se considère comme la main de Dieu et exige une obéissance absolue de ses serviteurs, on observe trois éléments importants, contrairement aux mouvements et aux courants précédents : l'ordre, la mesure et la règle. Ces trois notions sont exactement les concepts que le roi veut installer dans son administration. Ainsi,

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

il prend sous son haut patronage Racine, le maître de la tragédie, Molière, le maître de la farce, et La Fontaine, qui est globalement connu aujourd'hui pour ses fables. Avec de nombreux autres artistes, d'innombrables chefs-d'œuvre émergent autour de ce mouvement. En d'autres termes, on peut dire qu'une doctrine parallèle à l'idéologie du Roi s'instaure : il s'agit de révéler des valeurs universelles et un idéal de l'homme (honnête homme) en adéquation avec elles.

Quant au classicisme, on peut dire nettement qu'il trouve sa meilleure expression dans la poésie et le théâtre. Les formes d'art qui se tournent vers les modèles anciens - c'est-à-dire le canon de l'antiquité - sous l'influence de la Renaissance du siècle précédent perpétuent cette tradition. Les techniques dramatiques, les sujets et les personnages types du théâtre antique, qui ont influencé le théâtre classique français du XVII^{ème} siècle, sont directement placés dans le théâtre classique par ces auteurs. Au cours de cette période, le talent artistique des pièces, qui sont censés être créés avec des règles extrêmement strictes, est évalué par leurs fidélités à la trilogie de la mesure, de l'ordre et de la règle. Le conflit entre le tragique écrivain Corneille, qui contourne un peu les règles, et Racine, qui s'en tient strictement aux règles, tient précisément à ces éléments. Molière, en revanche, se distingue sur ce point des autres écrivains et préfère poursuivre la tradition de la comédie plutôt que de la tragédie de l'Antiquité. Bien sûr, il restera parfois fidèle aux codes de la comédie, et parfois il pliera ces règles selon sa propre compréhension dramatique, influencée par la base improvisée de la commedia dell'arte. Il ne s'adresse pas qu'au petit peuple, comme le prédit la comédie, car dans ses pièces, de haut en bas, toutes sortes d'institutions et d'individus inopérants ou corrompus, comme les médecins, le clergé, les bourgeois et les polissons extravagants sont désormais à l'œuvre, sur la pointe de sa plume pour être critiqués.

Les pratiques dramatiques de Molière autour de la Cour

On peut poser ainsi la question qu'on essaie de trouver les réponses lors de cette présente étude : « comment se fait-il que, dans une atmosphère aussi normative et oppressante, l'un des plus grands maîtres de la farce dans l'histoire de la littérature française, révèle tous les dysfonctionnements et tous les péchés de la société dans laquelle il vit, et est capable de créer une magnifique critique sociale du plus haut point jusqu'au plus bas de la société ? »

A ce stade, il convient tout d'abord de souligner l'importance que la cour occupe dans la vie de Molière. À 21 ans, fils aîné d'une riche famille de tapissiers, il commence à gérer lui-même les liens de sa famille avec la cour lorsqu'il devient le « tapissier valet de chambre du roi » hérité de son oncle. Faisant partie des 4 personnes les plus proches du Roi pendant 4 mois chaque année, on assiste peut-être à l'un des tournants les plus importants de la vie de Molière, avec son affectation à la cour. La tâche exigée par cette charge était d'entrer dans la chambre du roi le matin à son réveil, de faire son lit et bien sûr d'accompagner le roi de son agréable conversation.³ On remarque que cette tâche a offert à l'auteur une excellente occasion d'observation. De cette façon, il a pu opter pour une variété de personnages, peut-être comme peu d'autres écrivains peuvent en trouver. De plus, en décrivant chacun de ses personnages avec une admirable sincérité, il a posé ses comédies et sa farce sur des bases inébranlables. Parce que, comme les grands écrivains avant lui Rabelais et Montaigne, il a fondé sa pensée sur un système de croyance et de philosophie qui se basait sur la compréhension humaine de la Renaissance décrit comme la fidélité à la nature humaine.

³ https://www.francetvinfo.fr/culture/spectacles/theatre/400-ans-de-la-naissance-de-moliere-le-dramaturge-au-service-du-roi-soleil_4918273.html

Donc, on peut dire que pour Molière, sa vie dans la Cour et autour du Roi est la plus grande espace où il recueille les caractères et les événements qu'il mettra sur la scène pour déchiffrer et pour critiquer comme le souligne Fernandez dans *Molière, l'essence du génie comique* (2012) : « Il est plus intéressant de songer que Jean-Baptiste parcourut en officier du roi le pays qui allait être bientôt, et pour longtemps, le lieu d'apprentissage de Molière. »

Environ 9 ans après sa charge dans la Cour, alors qu'il était jeune acteur de théâtre à l'âge de 30 ans, il fonde la troupe intitulée *L'Illustre Théâtre*. Défiant la popularité des deux grandes troupes de théâtre parisiennes, *l'Hôtel de Bourgogne* et le *Marais*, Molière, louant la scène du Petit-Bourbon juste à côté du Louvre, deviendra l'interprète préféré du Roi et l'un des dramaturges les plus connus de France dans quelques années. L'adjectif « illustre » dans le nom de sa troupe peut être lu comme un élément significatif des orientations de Molière et de l'époque. Le mot, qui signifie « célèbre, exemplaire, notoire » non seulement renseigne sur les hommes types (topos) que Molière discutera et bien sûr critiquera à l'avenir, mais nous emmène aussi à la morale sociale de l'époque ; l'honnête homme, modèle exemplaire du XVII^{ème} siècle, apparaît comme le miroir des idées de Louis XIV.

Cependant, une séparation entre Molière et la Cour, qui durera 12-13 ans, commence en 1643. Molière, qui confia sa charge de tapissier valet de chambre du Roi à son oncle, fut invité au palais en 1644 par Gaston D'Orléans (Monsieur), frère de Louis XIII, et y joua sa première pièce intitulée *Le Mariage Forcée*, puis s'est éloigné de Paris encore une fois. A cette époque, Louis XIV, qui deviendra l'admirateur le plus important du dramaturge dans le futur, n'a que 6 ans. Lors de cette séparation, la troupe *L'Illustre Théâtre*, qui parcourt la France s'installe à nouveau à Paris en 1658 comme la préférée de Monsieur. C'est ainsi que Molière, qui reprend sa charge dans la Cour, entame une relation étroite avec Louis XIV, désormais jeune Roi. La même année, il obtient un grand succès dans tout Paris à la suite de la mise en scène de ses pièces intitulées *L'étourdie* et *Le Dépit Amoureux*.

En ce temps, Molière a si définitivement conquis l'admiration du Roi que, ne pouvant attendre le retour du dramaturge de la tournée avec sa troupe, Louis XIV se rend à Vincennes pour voir au plus tôt sa nouvelle pièce intitulée *Les Précieuses Ridicules*. En signe d'admiration, le Roi cède la scène du Palais Royal à Molière et à l'illustre Théâtre au retour à Paris, en chargeant le propriétaire pour la restauration de cette prestigieuse scène qui leur avait fermés portes à l'époque.

En revanche, Molière, dont la relation avec son roi ira jusqu'à manger le même plat, dédie sa prochaine pièce intitulée *Les Fâcheux/L'Infortuné* au Roi Soleil et donne sa première en sa présence avec un spectacle digne de lui. Conscient de la diversité des types d'hommes, qui est l'une des caractéristiques les plus importantes de Molière, Louis XIV se présente de temps à autre à des aristocrates comme M. Soyécourt et leur dit : « Voilà un grand original que tu n'as pas encore copié » (Forestier, 2018 : 196), et lui a même donné des directions et même des ordres. Pour *L'école des Femmes*, que Molière a à la fois écrit et mis en scène l'année suivante, les témoignages montrent son succès indéniable car cette pièce « fit rire Leurs Majestés / Jusqu'à s'en tenir les côtés ». (Forestier, 2018 : 211)

En fait, le succès de Molière n'est pas seulement apprécié personnellement par le Roi. Le célèbre critique Chapelain, chef de la Petite Académie, qui est fondée en 1663 au sein de l'Académie Française et responsable des médailles et des décorations, a dit les phrases suivantes pour définir Molière et son art : « Il a connu le caractère du comique et l'exécute naturellement. L'invention de ses meilleures pièces est inventée, mais judicieusement. Sa morale est bonne et il n'a qu'à se garder de la scurrilité. »

(Chapelain, 2007 : 407) Ces paroles valent bientôt à Molière le titre d'être l'un des premiers écrivains à être récompensé par l'Académie - avec Corneille.

Cependant, malgré tout ce succès et étant associé au nom du Roi, Molière est peut-être l'artiste le plus censuré et critiqué de son temps. De plus, il n'y a pas de type humain, de fonctionnaire ou d'institution qu'il ne critique des plus hautes autorités aux couches les plus basses du public. On peut dire que peut-être l'un des facteurs les plus importants de la réception directe des idées et de l'esthétique de Molière dans différents canons littéraires au cours des siècles suivants est qu'il a fait une classification de l'espèce humaine. Il trace habilement la frontière entre le Bien et le Mal et présente au public les personnages de toutes les classes sociales avec une maîtrise de la synthèse. Dès lors, comme Balzac ou Zola, ses pièces deviennent un miroir parfait de la société, de ses gens, bons et mauvais, beaux et laids. Mais malheureusement, de rencontrer avec son portrait ridiculisé et critiqué dans les pièces de Molière, a rendu furieux de nombreuses personnes ou groupes dans la France du XVII^{ème} siècle. (Molière, 2021)

Il a dû par exemple retravailler et revisiter son œuvre intitulée *Le Tartuffe ou l'Imposteur* qu'il a mis en scène en 1664 à de nombreuses reprises. Car si le but de Molière dans cette pièce est de critiquer la relation corrompue entre Orgon et Tartuffe, l'ensemble de l'intrigue est considéré par l'Église comme une atteinte à la religion, puisque l'un des personnages est un ecclésiastique imposteur. Après la deuxième mise en scène du *Tartuffe*, la pièce est considérée par l'archevêque de Paris comme "comédie très dangereuse" et il l'interdit. À ce stade, il convient d'ajouter que cette pièce, appréciée du Roi et de la Cour lors de sa première mise en scène, a été interdite avec l'implication de l'Église car les pratiques de censure et de permission échappaient encore aux pouvoirs du Roi à cette époque. En plus, il faudra attendre quatre ans pour que cette situation change. Après avoir été accusé d'« athéisme sur scène » dans une revue publiée anonymement par des religieux, il est classé « lèse-majesté divine », c'est-à-dire une crime contre la sainte majesté/Dieu, et enfin Tartuffe est complètement interdit par l'Église. Après avoir reconsidéré et réédité sa pièce à la suite des interdictions, Molière rédige une nouvelle préface à son œuvre. Dans la dernière version de *Tartuffe*, Molière ne peut que critiquer les institutions religieuses, et commence la préface de la version définitive du texte de la pièce comme suit :

« Voici une comédie dont on a fait beaucoup de bruit, qui a été longtemps persécutée ; et les gens qu'elle joue ont bien fait voir qu'ils étaient plus puissants en France que tous ceux que j'ai joués jusques ici. Les marquis, les précieuses, les cocus et les médecins ont souffert doucement qu'on les ait représentés, et ils ont fait semblant de se divertir, avec tout le monde, des peintures que l'on a faites d'eux ; mais les hypocrites n'ont point entendu raillerie : il se sont effarouchés d'abord, et ont retrouvé étrange que j'eusse la hardiesse de jouer leurs grimaces et de vouloir décrier un métier dont tant d'honnêtes gens se mêlent. » (Molière, 1985 : 21)

Bien que Molière devienne la cible de certains groupes de la société dans la suite de cette pièce et se transforme en artiste menacé de mort par l'Église, ses relations avec la Cour et le Roi ne s'en trouvent pas trop dégradées. Parce que le Roi en tant qu'un homme à la fois très intelligent et enthousiaste d'art, s'était amusé à regarder *Tartuffe* interdit par l'Église, et qu'il avait conscience que la cible de Molière dans cette pièce était « la dérive de la classe moyenne de la société entre une conservatisme qui favorise le fanatisme et l'aristocratie » (Molière, 2021 : 5). Si bien que l'année suivante, Louis XIV demande à Molière d'écrire une pièce pour sa mère atteinte d'un cancer du sein. Cette pièce intitulée *L'amour Médecin* est applaudie avec enthousiasme par Leurs Majestés et elle remporte un grand succès lors de sa première mise en scène au festival d'été. Avec cette pièce, Molière rapproche encore une fois à l'esprit de Montaigne : « de même son scepticisme à l'égard de la science médicale ressemble beaucoup au scepticisme de Montaigne à l'égard de la science rationnelle » dit Fernandez (1979) en expliquant sa génie de la comédie des mœurs.

Après la première mise en scène de sa fameuse comédie ballet intitulée *Le bourgeois Gentilhomme*, le Roi ne montre aucune récation. Mais après ce silence, il explique directement à Molière ses pensées après la deuxième mise en scène sous forme des louanges selon le premier biographe de Molière, Jean-Léonor de Grimarest - transmis à nos jours par l'ouvrage de Dandrey sur Louis XIV (2015) - : « Cependant on joua cette pièce pour la seconde fois. Après la représentation, le roi, qui n'avait point encore porté son jugement, eut la bonté de dire à Molière : « 'Je ne vous ai point parlé de votre pièce à la première représentation, parce que j'ai appréhendé d'être séduit par la manière dont elle avait été représentée : mais en vérité, Molière, vous n'avez encore rien fait qui m'ait plus diverti, et votre pièce est excellente.' Molière reprit haleine au jugement de Sa Majesté ; et aussitôt il fut accablé de louanges par les courtisans. »

Ainsi Molière s'est-il fait un exemple parfait aux yeux du Roi, dans son domaine selon Fernandez (1979) : « C'était un admirable inventeur de divertissements et un admirable observateur de la conduite humaine. Le tour sérieux de sa critique plaisait à l'esprit sérieux du roi ; ses comédies pouvaient jouer leur rôle dans cette réorganisation de la France qui allait commencer par la disgrâce de leur hôte trop fastueux. Et c'était aussi un bourgeois, ni plus ni moins que Colbert, égaré certes dans un monde équivoque, mais d'autant plus dépendant du roi. En somme, c'était un bouffon, mais sous un souverain qui élève naturellement son bouffon à la dignité de secrétaire d'Etat au Ridicule. »

En guise de conclusion

Dans la préface de la pièce *L'Impromptu de Versailles*, Molière définit le but de la nouvelle comédie – on l'appelle la comédie française classique du point de vue d'aujourd'hui – comme la révélation des lacunes des gens ; en particulier les défauts des gens du siècle dans lequel ils vivaient. Un point important doit être souligné à partir de cette définition. Tout d'abord, même dans cette brève définition, on voit bien qu'outre le respect de Molière pour la société et le Roi, sa compréhension de l'art se réalise à travers la critique des mœurs. Il utilise la comédie comme un outil à la fois pour révéler, interroger et corriger ce qui manque avec une compréhension issue de l'ancien canon, et pour s'adresser à toutes les couches du public conformément au canon de la commedia dell'arte.

Molière glorifie la comédie dans ses œuvres sans perdre son humour. Avec Molière, la comédie s'éleva à un niveau culturel avancé de son époque, éliminant ainsi la séparation entre l'intellectuel et le public, entre la ville et la cour. Le dramaturge a fait monter le théâtre populaire du peuple et il unit la valeur culturelle/esthétique de la cour « supérieure » avec celle du peuple. En conclusion, Molière, qui est le porte-parole du peuple et de la Cour, de la province et de Paris, a créé un canon comique au-delà des cultures et des époques. (Molière, 2022 : xii) C'est presque comme s'il n'y avait aucun pouvoir, aucun groupe, aucun personnage qu'il évite ou examine sans manquer de faire rire ou d'enseigner/éduquer.

La grandeur de son maître peut se lire ainsi à la suite de son influence sur le théâtre ottoman du XIX^{ème} siècle. Les adaptations et les traductions de ses œuvres, en turc, en ottoman et en grec, 200 ans après son époque, influence l'évolution du théâtre dans l'Empire Ottoman et puis en Turquie : « l'étude de l'évolution du genre comique dans notre pays montre que dans cette évolution, le plus important changement fut réalisé à la suite de l'application du style moliéresque. » (Şener, 1974 : 26) Ainsi dans des cultures et dans des époques assez différentes de celle de Molière, le théâtre se voit un épanouissement en suivant les canons qu'il a déterminés et puis a définis : « Mais la présence et la popularité de Molière en Turquie ne s'arrêtent pas là. Dans le domaine des études théâtrales, il est

universellement admis que le théâtre moliéresque marqua, dès la fin du XIX^{ème} siècle, la comédie turque du point de vue de la forme et du contenu. » (Kurt, 2015 :2)

Dès lors, la comédie de Molière, qu'on appelait nouvelle à l'époque, devient un canon de la comédie pour les siècles à venir. Un siècle plus tard, on perçoit aisément la présence de la comédie de Molière dans *le Figaro* de Beaumarchais au siècle des Lumières, dans le refus des canons de Jean Anouilh à l'époque moderne avec son portrait humoristique du sérieux, ou dans l'adaptation de *l'Avare* intitulée *Pinti Hamit* de Teodor Kasap mise en scène dans l'Empire Ottoman et en Turquie du XIX^{ème} siècle.

Bibliographie

- Chapelain. J. 2007. *Opuscules Critiques*. Ed. Alfred Hunter, révisée par Anne Duprot. Genève : Droz.
- Dandrey. P. 2015. *Louis XIV a dit. Mots et Propos du Roi Soleil*. Paris : Les Belles Lettres.
- Duchêne. R. 1998. *Molière*, Paris : Editions Fayard.
- Fernandez. R. 1979. *Molière ou l'essence du génie comique*. Paris : Editions Grasset.
- Forestier. G. 2018. *Molière*. Paris : Editions Gallimard.
- Kurt. Ç. 2015. *Réécrire Molière en Turquie à l'âge des Réformes* (seconde moitié du XIXe siècle). Thèse de doctorat. Université Technique Yıldız et Université de Strasbourg.
- Molière. J. B. P. 2010. *Ceuvres complètes*. Georges Forestier et Claude Bourqui (éd.). Paris : Editions Gallimard. Coll. Bibliothèque de la Pléiade, 2 vol.
- Molière. J. B. P. 2022. *Cimri*. Trad. S. Eyüboğlu. İstanbul : Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Molière. J. B. P. 2021. *Kadınlar Mektebi*. Trad. B.Tuncel. S. Eyüboğlu. İstanbul : Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Molière. J. B. P. 1985. *Le Tartuffe ou L'imposteur*. Préf. de Guy Dumur, Paris: Le Livre de Poche.
- Molière. J. B. P. 2021. *Tartüf. [Le Tartuffe]*. Trad. Ş. Aktaş. A. Selen. Ç. Sarıkartal. İstanbul: Mitos-Boyut.
- Robert Laffond. 2015. *Dictionnaire Louis XIV*. Lucien Bély (dir.) Paris: Editions Robert Laffond.
- Sarmand. T. 2012. *Louis XIV, Homme et Roi*. Paris : Editions Tallandier.
- Şener. S. 1974. « Molière ve Türk Komedyası ». *Tiyatro Araştırmaları Dergisi Molière Özel Sayısı*, no 5. Pp. 25-30.

Sitographie

https://www.francetvinfo.fr/culture/spectacles/theatre/400-ans-de-la-naissance-de-moliere-le-dramaturge-au-service-du-roi-soleil_4918273.html consulté le 12 novembre 2022

71. Études des manuels français Alif Ba sur l'enseignement du FLE

Deniz DEMİRKAN¹

Namık Kemal ŞAHBAZ²

APA: Demirkan, D. & Şahbaz, N. K. (2023). Études des manuels français Alif Ba sur l'enseignement du FLE. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1189-1204. DOI: 10.29000/rumelide.1379327.

Résumé

L'enseignement ou l'apprentissage d'une langue étrangère repose fortement sur les supports didactiques, parmi lesquels le manuel occupe une place prépondérante. *Dans ce contexte, il est inévitable que le manuel soit conçu conformément aux principes didactique de son époque.* L'enseignement du français en tant que langue étrangère en Turquie a une histoire qui remonte à la période de Tanzimat au XIXe siècle et se poursuit jusqu'à nos jours. Pour ce but nous avons essayé d'analyser des manuels Alif Ba publié à l'époque, en lien avec le développement historique de l'enseignement du français en tant que langue étrangère en Turquie. L'Alif Ba est le matériel de cours le plus important de la période à la fois dans l'enseignement du turc et dans l'enseignement du turc comme langue étrangère. Après le Tanzimat, non seulement dans l'enseignement du turc et du français, mais aussi dans l'enseignement de l'anglais, de l'allemand et du persan, les Alif Ba ont été utilisés comme matériel de cours. L'importance de cette étude réside pour la première fois dans l'évaluation de manuels anciens dans le contexte du développement historique de l'enseignement du français en Turquie. Dans cette étude, qui est basée sur une revue de littérature, cinq livres d'Alif Ba français publiés entre 1883 et 1928 (Alphabet français-turc publié par İstevan, *Nouvel alphabet français* publié par Ali Nazima, Mon premier alphabet illustré publié par Raghıp Rıfka, Kendi Kendine Fransızca yahut Mükemmel Elifba-i Osmanî publié par Nüzhet, Je lis l'alphabet français publié par Raghıp Rıfka) ont été analysés. Ces Alif Ba ont été examinés selon les critères liés aux méthodes et techniques suivies, à leur adéquation au public cible, au contenu et aux caractéristiques de format des textes de lecture libre. En conséquence, la méthode vocale a été principalement suivie dans l'enseignement du français en Turquie en fonction de la compréhension éducative de l'époque. La lecture libre de textes est suffisante pour enrichir le vocabulaire français et fonctionnelle pour l'utilisation de la syntaxe des lettres et des images dans différentes tailles de format.

Mots-Clés : Enseignement des langues étrangères, FLE, manuel de cours, Alif Ba

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), denizdemirkan@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1115-3411 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 03.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379327]

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Mardin, Türkiye), nksahbaz@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2462-3002

Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde Fransızca Elifba kitaplarının incelenmesi

Öz

Yabancı dili gerek öğrenirken gerek ise öğretirken, şüphesiz en önemli didaktik materyallerden biri ders kitabıdır. Bu bağlamda ders kitabının çağının didaktik ilkelerine uygun olarak tasarlanması kaçınılmazdır. Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, on dokuzuncu yüzyılda Tanzimat döneminden başlayıp günümüze kadar devam eden bir tarihe sahiptir. Bu amaçla, Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihsel gelişimi ile bağlantılı olarak o dönemde yayınlanan Elifba kitapları analiz edilmiştir. Elifbalar, hem Türkçenin öğretiminde hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dönemin en önemli ders materyalidir. Tanzimat'tan sonra sadece Türkçe ve Fransızcanın öğretiminde değil İngilizcenin, Almancanın, Farsçanın öğretimde ders materyali olarak elifbalar kullanılmıştır. Bu çalışmanın önemi, Türkiye'de Fransızca öğretiminin tarihsel gelişimi bağlamında eski yazı yayımlanmış ders kitaplarının ilk kez değerlendirmesinde yatmaktadır. Literatür taramasına dayanan bu çalışmada, 1883-1928 yılları arasında yayımlanmış beş adet Fransızca elifba kitabı (İstefan tarafından yayımlanan Nev-icad Elifba-i Fransevî, Ali Nazima tarafından yayımlanan Yeni Elifba-i Fransevî, Ragıb Rıfki tarafından yayımlanan, Fransızca Musavver İlk Elifbam ve Fransızca Elifba Okuyorum, Nüzhet tarafından yayımlanan Kendi Kendine Fransızca yahut Mükemmel Elifba-i Osmanî) tahlil edilmiştir. Söz konusu elifbalar, takip edilen yöntem ve tekniklere, hedef kitleye uygunluğuna, serbest okuma metinlerinin içeriğine ve biçim özelliklerine ilişkin ölçütlere göre incelenmiştir. Sonuç olarak, Türkiye'de elifbalara bağlı olarak Fransızca öğretiminde dönemin eğitim anlayışına bağlı olarak ağırlıklı olarak ses yöntemi takip edilmiştir. Serbest okuma metinleri Fransızca sözcük dağarcığını zenginleştirme açısından yeterli, biçim olarak da farklı puntolarda harf dizimi ve resimlerin kullanılması noktasında işlevseldir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, Yabancı dil Fransızca, ders kitabı, Elifba

Analysis of Historical French *Elifba* Textbooks in Foreign Language Pedagogy in Turkey

Öz

Textbooks are indispensable pedagogical tools in foreign language instruction, necessitating a design congruent with the era's prevailing didactic paradigms. The pedagogy of teaching French as a foreign language in Turkey has historical underpinnings that can be traced back to the Tanzimat period and continues to be of contemporary relevance. This study aims to analyze Elifba textbooks, which were the cornerstone instructional materials during this historical period, to gain a better understanding of their contributions to the evolution of French language education in Turkey. Relying on an exhaustive literature review, the study scrutinized five French Elifba textbooks published between 1883 and 1928, including works such as Nev-icad Elifba-i Fransevî by İstefan, Yeni Elifba-i Fransevî by Ali Nazima, Musavver İlk Elifbam in French by Ragıb Rıfki and I'm Reading Elifba, Self-French or Perfect Elifba-i Osmanî. The assessment was based on a set of criteria that evaluated the teaching techniques utilized, the appropriateness of the materials for the intended audience, and specific content attributes such as unrestricted reading passages. The findings highlight a predominant use of the phonetic method in alignment with the educational philosophies of the time. Moreover, the free-reading texts within these *Elifba* textbooks were deemed effective for enriching French

vocabulary and demonstrated functional utility through diverse typographical elements. This study serves as an inaugural examination of historical textbooks in the broader landscape of pedagogy relevant to teaching French in Turkey.

Keywords: Foreign language teaching, French as a Foreign Language, Textbook, Elifba

1. Introduction

Le français occupe une place prépondérante parmi les langues préférées à la fois dans les institutions éducatives et au sein de la société, tant pendant la période ottomane que durant la période républicaine. L'enseignement du français en tant que langue étrangère, de l'époque ottomane jusqu'à nos jours, présente une évolution historique significative. Dans le processus de développement de l'enseignement des langues étrangères en Turquie, certains jalons sont particulièrement marquants. Voici quelques-uns de ces jalons majeurs :

-Pendant la période ottomane, de nombreuses écoles ont introduit des cours de langues étrangères dans leur programme, notamment le français. En 1864, une école de langues offrant une éducation en langues étrangères, la "L'école de langues/Lisan Mektebi", a été fondée, suivie en 1868 par le "Lycée de Galatasaray/Mekteb-i Sultanî" qui réalisait ses activités éducatives en français,

-Avec le "Modalités générales d'enseignement" de 1869, l'arabe, le persan et le français ont été introduits comme cours de langues étrangères dans les écoles publiques,

-Entre 1869 et 1922, dans les programmes scolaires des lycées et des écoles secondaires, le français était la seule langue étrangère d'origine occidentale enseignée, (Demiryürek, 2013).

Une étude importante réalisée par Demiryürek (2013) met en lumière les grandes lignes du processus de développement de l'enseignement du français en tant que langue étrangère avant la période républicaine. Dans cette étude en question, l'évaluation de l'enseignement du français a été réalisée en se basant sur des articles parus dans des périodiques entre 1891 et 1928. L'étude, qui a analysé 30 articles publiés dans diverses revues, a formulé des constats relatifs à "la nécessité de l'enseignement des langues étrangères et les raisons de l'échec dans l'enseignement des langues étrangères". Conformément à cette étude les raisons justifiant l'enseignement des langues étrangères peuvent être synthétisées de tel ; La nécessité d'acquérir les langues internationales utilisées dans la littérature, la science, la politique et la diplomatie ; la demande croissante de compétences linguistiques dues à l'avancement scientifique, à l'accumulation des connaissances et au développement du commerce ; le désir de tirer profit des réalisations de la civilisation européenne, étant donné l'avance de l'Europe dans de nombreux domaines par rapport à la Turquie, ainsi que le besoin de s'ouvrir aux sciences et technologies de cette civilisation ; la nécessité de bénéficier des produits de certaines branches scientifiques qui ne sont pas développées en Turquie et l'aspiration à progresser avec confiance sur la voie de la civilisation et à devenir un élément essentiel de la civilisation occidentale. Toujours d'après cette étude les raisons de l'échec dans l'enseignement des langues étrangères ont été identifiées comme suit ; le manque d'accent mis sur la prononciation (expression orale), l'inadéquation des méthodes choisies et mises en œuvre, l'absence de détermination des objectifs de l'enseignement, l'absence d'approche scientifique dans l'enseignement des langues étrangères et finalement l'insuffisance des enseignants en langues étrangères.

La langue

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

Le thème central de notre étude est "la langue". Ainsi, il est primordial de préciser certains concepts. Bien qu'il existe une multitude de définitions du terme "langue" dans la littérature, on peut se demander: "Mais qu'est-ce que la langue ?". Le dictionnaire Larousse la définit comme un "système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux". Cependant, Saussure offre une perspective plus nuancée ;

“La langue ne doit son existence qu'à une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté. La langue est une chose tellement différente. Une langue distincte du mot est une matière qui peut être étudiée indépendamment. C'est une série d'indicateurs. La langue, comme les mots, a une qualité concrète. Les combinaisons approuvées par la société et qui constituent tout langage sont des réalités dont l'essence se déroule dans le cerveau.” (Traduit par Vardar, 1998:44-45).

Quant à Kaplan, il affirme que les nations forment leurs langues et leurs cultures grâce à leurs expériences séculaires. Pendant ce temps, la langue et la culture, comme une rivière qui coule, s'enrichissent en incorporant des éléments de toutes les terres qu'elle traverse. En fait, la langue parlée et écrite de chaque nation civilisée emprunte des caractéristiques culturelles, des mots, des phrases, etc. d'autres civilisations qu'elle a rencontrées. À cet égard, la langue de chaque nation est presque un résumé de l'histoire de cette nation à travers les siècles (1982:187-188). Aksan met le point final en disant que la langue est un système polyvalent et hautement développé qui permet le transfert de pensées, de sentiments et de désirs vers les autres en utilisant des éléments et des règles communes en termes de son et de sens dans une société. La langue est donc considérée comme un système grammatical avec des règles précises de syntaxe et aussi un outil de communication et d'échange culturel (2003:55).

Les caractéristiques universelles de la langue

Compte tenu des variations de formes, structures, motifs et usages linguistiques d'une langue à l'autre, passer d'une langue à une autre demande beaucoup plus que d'apprendre un nouveau vocabulaire. Toutefois, malgré que les langues sont différentes, certaines caractéristiques linguistiques universelles de la langue sont tel que (Chastain, 1988: 56,57; Demirel, 2004: 2-3) :

- La langue se compose de sons significatifs,
- Le choix des formes linguistiques est en général arbitraire,
- Dans toutes langues particulières le nombre de sons significatifs change entre 10 à 70. Puisque tous les bébés émettent le même son, les sons significatifs de toutes les langues proviennent du même groupement des sons potentiels,
- Toutes les langues se composent de consonnes et de voyelles. Le nombre minimum de voyelle est deux. Cette combinaison permet aux locuteurs natifs de former des syllabes et de combiner les syllabes en mots,
- Les locuteurs peuvent utiliser la langue pour réaliser l'un des différents actes de paroles. Ils peuvent construire des affirmations, questions, ordres et exclamations. Ils peuvent aussi utiliser des autres actes de paroles comme des menaces, des promesses, des excuses et des plaintes,
- Les locuteurs doivent posséder quelques systèmes pour exprimer les idées négatives. Depuis les premières années du développement de la parole, les humains refusent des mots, des idées et des phrases,

- Toutes les langues se composent de consonnes et de voyelles. Ce qui est un nom ou un verbe dans une langue n'est pas obligé de l'être dans une autre, mais dans toutes les langues les locuteurs ont la capacité de nommer les choses dans leurs environnements et d'après leurs fonctions,
- Un système existe dans toutes les langues pour indiquer la relation entre les noms et les verbes et entre les noms et les autres noms, ainsi la langue intègre un sens pour indiquer le rôle du mot dans la phrase,
- Toutes les langues ont un système que les locuteurs peuvent utiliser pour indiquer le temps et l'aspect du verbe. Le verbe lui-même décrit l'action ou l'état du sujet, mais le locuteur a aussi besoin de préciser au récepteur le temps de l'action et même si c'est une action répétée, une action continue ou une action complète,
- Toutes les langues ont des règles qui permettent au locuteur de supprimer la partie d'une phrase et de les déplacer dans une autre position dans la phrase,
- Toutes les langues permettent aux locuteurs de combiner les phrases en une seule par une conjonction coordonnée ou par des phrases incorporées. L'utilisation de différents combinaison, coordination et incorporation permet au locuteur de s'exprimer plus efficacement et de produire une meilleure variété de phrases. Il nous convient d'affirmer conformément aux caractéristiques précisées de la langue que chacune d'elle possède un système de communication et ses propres codes partagés par ces utilisateurs afin de transmettre des messages.

Le turc ottoman

“Mais, qu'est-ce que le turc ottoman?” Le dictionnaire Wikipedia repond ainsi: “Le turc ottoman, le turc osmanli ou turc ancien (en turc ottoman لسان ترکی Lisân-ı Türki; لسان عثمانی; لسان عثمانی, Lisân-ı Osmânî; ترکی Türkçe) était la langue officielle de l'Empire ottoman. Son caractère officiel de langue de l'État était fixé par l'article 8 de la constitution de 1876 jusqu'aux réformes linguistiques menées par Mustafa Kemal Atatürk après 1923. Le turc osmanli s'écrit avec une version adaptée de l'alphabet arabe, et se caractérise par une proportion importante de termes venant de l'arabe ou du persan.”

Il nous convient de souligner que le turc ottoman n'est pas une langue différente du turc et qu'il n'est rien d'autre que le turc écrit et parlé pendant l'Empire ottoman. Le turc ottoman est une période historique de la langue turque pendant l'Empire ottoman. Cette période couvre la période allant du 14ème siècle au 20ème siècle, c'est-à-dire jusqu'à la fondation de la République. À cette époque, le turc s'enrichit en étant influencé par les langues des nations avec lesquelles les Turcs entretenaient des relations, en particulier l'arabe et le persan. En particulier, les mots qui n'ont pas d'équivalent en turc ont été rencontrés à partir de l'arabe et du persan, qui sont dans le même cercle religieux et culturel. Ainsi, en turc ottoman, il y avait beaucoup de mots et de compositions liés à la civilisation islamique commune. Naturellement, ces mots et compositions ont été acceptés comme le matériau historique du turc au fil du temps et sont devenus turcs. Des milliers d'œuvres ont été écrites dans tous les domaines avec le turc ottoman, qui s'est enrichi en profitant des opportunités de différentes langues. Cette langue était l'une des langues les plus riches au monde dans l'histoire turque et l'une des langues avec le plus grand pouvoir expressif et la caractéristique d'harmonie. Il faut tout de même garder à l'esprit qu'elle n'était écrite et parlée que par l'élite ottomane, car elle était quasiment incompréhensible par l'ensemble de la population turcophone rurale vivant à l'intérieur des frontières de l'Empire. Tout au cours de cette longue période, le turc populaire est resté la langue des pauvres et des illettrés.

L'alphabet turc ottoman est basé sur l'alphabet arabe de 28 lettres. Cependant, cet alphabet s'est élargi avec les ajouts des Iraniens et des Turcs. Les lettres supplémentaires mentionnées sont pe پ , çe چ , je ج nasal ne (kaf-1 nuni) نك , kaf-1 fârisi گ pour désigner un g doux avec des voyelles minces, ل lamelif formé par la combinaison de lam et elif.

“Le Rapport” sur les manuels scolaires français écrits en Turquie :

En dehors de l'étude de Demiryürek sur l'enseignement du français en tant que langue étrangère avant la réforme de l'alphabet, aucune autre recherche approfondie n'a été identifiée. En complément de cette étude, avant la réforme de l'alphabet, un rapport a été publié dans le numéro de mai 1927 du magazine du Ministère de l'Éducation, rédigé par un enseignant français expert dans le domaine. Ce rapport a analysé 12 manuels rédigés en vue de l'enseignement du français.

Les manuels étudiés ont été classés en deux catégories en fonction des méthodes utilisées :

- 1) Ceux qui se basent sur la méthode de traduction,
- 2) Ceux qui, en vue de faire progresser les enfants dans la langue française, ont au moins adopté la méthode naturelle (méthode directe), c'est-à-dire utiliser uniquement le français de manière tangible, tant pour la langue maternelle que pour l'apprentissage d'une langue étrangère. (Rapor, 1927)

Dans ce rapport, il est précisé que parmi les 12 manuels, quatre s'appuient sur la méthode de traduction tandis que les huit autres privilégient la méthode directe ou sans intermédiaire. Dans cette étude, les observations concernant le moment optimal pour commencer l'apprentissage d'une deuxième langue, en l'occurrence le français, sont particulièrement pertinentes :

"Le sujet concerne à quel âge les enfants commencent à apprendre le français. Selon les programmes des écoles primaires et secondaires, on peut dire que les cours de français commencent lorsque l'enfant atteint environ l'âge de dix ans, c'est-à-dire quand il maîtrise bien sa langue maternelle et est capable de raisonner et de penser de manière logique" (Rapor, 1927).

Le rapport montre que les évaluations ont été faites avec une perspective pédagogique.

Pendant l'ère ottomane, des rapports ont été publiés non seulement sur les manuels de français, mais aussi sur les manuels en général, et en particulier sur ceux des autres langues enseignées comme langue étrangère. Ces rapports contiennent des avertissements importants qui ont servi à améliorer la qualité des manuels scolaires à paraître ultérieurement.

2. Méthode

Le contenu de l'étude a été obtenu grâce à la technique d'examen des documents. L'examen des documents couvre l'analyse des documents écrits contenant des informations sur l'événement ou les faits qui doivent faire l'objet d'une enquête. (Yıldırım et Şimşek, 2013 : 217).

2.1. Objectif de recherche

L'objectif principal de la présente recherche est d'analyser et de décrire l'évolution historique de l'enseignement du français en tant que langue étrangère en Turquie, en se focalisant spécifiquement sur

le contexte des manuels français Alif Ba publié dans le pays. Ce qui confère une importance particulière à cette étude est la singularité de l'approche : c'est la première initiative visant à cartographier de manière systématique la trajectoire de l'enseignement du français en Turquie en utilisant comme principal point de référence des manuels rédigé en script turc ottoman.

2.2. Échantillon

Les manuels de notre étude ont été conçus pour s'adresser aux apprenants de toutes nationalités qui commençaient tout juste à apprendre le français langue étrangère. Les cinq manuels analysés sont :

- 1- İstegan. (1883). Alphabet français-turc/Nev-icad Elifba-i Fransevî.
- 2- Ali Nazima. (1904). *Nouvel alphabet français* /Yeni Elifba-i Fransevî. İstanbul: Kasbar Matbaası.
- 3- Raghıb Rıfki. (1911). Mon premier alphabet illustré/Fransızca Musavver İlk Elifbam, Dersaadet: İkbal Kitabhanesi.
- 4- Nüzhet. (1916). Kendi Kendine Fransızca yahut Mükemmel Elifba-i Osmanî, Dersaadet: Gayret Kitabhanesi.
- 5- Raghıb Rıfki. (1928). Je lis l'alphabet français/Fransızca Elifba Okuyorum, İstanbul: Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

2.3. Corpus

En utilisant la méthode d'examen documentaire, nous avons essayé de souligner dans notre étude l'approche suivie par l'œuvre, sa technique et sa méthode, son adéquation au public cible, les contenus éducatifs des textes de lecture libre et ses caractéristiques d'écriture ont été analysés en comparaison avec les méthodes et techniques d'enseignement des langues étrangères existantes, en tenant compte des critères spécifiques.

3. Résultats Observés

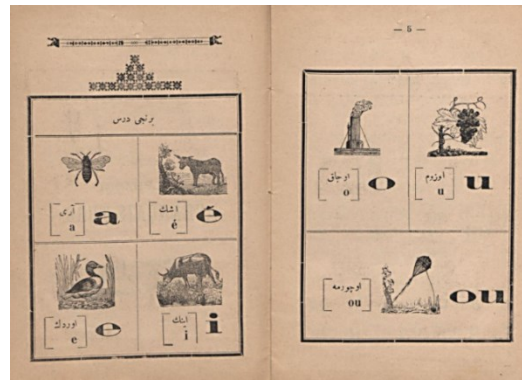
Afin d'analyser sommairement les contenus des manuels, ils ont été scannés et classes chronologiquement. Les résultats obtenus à partir des données analysées sont montrés numériquement par voie d'images numérotées.

3.1. Analyse et résultat du livre "Alphabet français-turc"

"Alphabet français-turc" a été rédigé par İstegan et publié en 1883 est enregistré dans le catalogue de l'Université Atatürk sous le numéro d'inventaire 0132685 et sous la référence 25288 SÖ 1299. Sur le plan de la forme, le manuel est organisé de manière à avoir une disposition par leçon, et son importance réside dans le fait qu'il est illustré. Ce manuel, construit autour de 20 leçons, est destiné aux jeunes musulmans qui savent lire et écrire. En effet, l'expression "nevreside-gân" est définie comme "nouveaux arrivants, ceux qui commencent à mûrir, jeunes, frais" (Devellioğlu, 1990: 994). Dans ce manuel, que nous avons brièvement présenté, à partir de la première leçon, la méthode dite "méthode sonore" est adoptée, en mettant particulièrement l'accent sur l'enseignement des voyelles dans l'alphabet. Cette méthode était privilégiée pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'époque de sa publication.

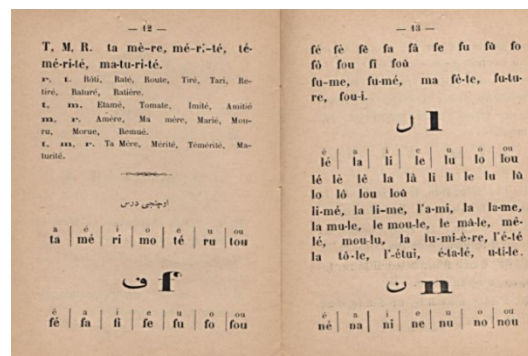
La conception du manuel, intégrant à la fois des illustrations et une diversité typographique, témoigne d'une avancée notable dans le contexte formel de son époque. La présence d'illustrations dans le livre et sa mise en page avec différentes illustrations, destinées au groupe d'âge des jeunes musulmans débutants (nevresidegân-ı İslam), faciliteront l'apprentissage du français pour le public cible. Notamment suite au mouvement de réforme linguistique appelé "modernisme", la méthode largement employée dans de nombreux manuels d'alphabet pour l'enseignement de la langue turque maternelle, mérite une attention particulière en tant qu'elle est également exploitée dans l'enseignement du turc en tant que langue étrangère. Sous cet angle, le manuel pourrait également servir de matériel pédagogique pour l'enseignement du français en tant que langue maternelle. Dans le manuel, l'établissement d'une correspondance entre la prononciation des lettres en français et des termes en turc, conjugué à la présence des illustrations associées à ces termes, confère une dimension pédagogique propice à la facilitation de l'apprentissage. Le manuel suit le principe pédagogique de la méthode sonore en commençant par les voyelles de l'alphabet. Dans ce manuel, les voyelles sont enseignées en premier, puis elles sont combinées avec les consonnes pour former des syllabes et des mots. Cependant, le passage du niveau de la phrase à celui du texte libre n'a pas été réalisé dans cette œuvre. À partir de la première leçon l'introduction et l'enseignement des voyelles est initié.

Image 1. "Alphabet français-turc" (1883:4-5).



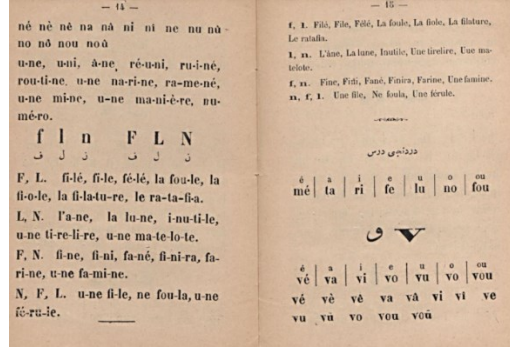
Dans le manuel, les explications et les directives sont formulées en turc. Pour illustrer la prononciation des lettres, des mots turcs sont utilisés en tant qu'exemples. À partir de la page 13, le troisième cours enseigne les lettres "F, L, N". Lors de l'enseignement de la lettre "L", la question du genre en français est abordée.

Image 2. "Alphabet français-turc" (1883:12-13).



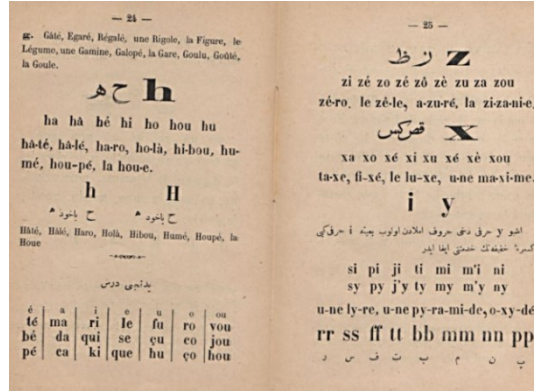
Les articles définis "Le" et "La", les articles indéfinis "Un" et "Une" sont abordés à partir de la page 15, le quatrième cours enseigne les lettres "V, B, D". L'utilisation de ces lettres consonnes avec toutes les autres voyelles est illustrée.

Image 3. "Alphabet français-turc" (1883:14-15).



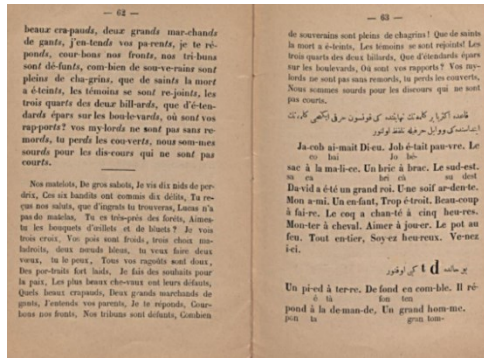
La méthode suivie pour l'enseignement des lettres consonnes repose sur la manière dont elles sont écrites avec d'autres voyelles. Au cours à la page 18, les lettres "C, Q, K, Ç, S" sont enseignées ; au cours à la page 22, les lettres "J, P, G, H" sont enseignées ; et au cours à la page 24, les lettres "Z, X, Y" sont enseignées. Les sept premières leçons, couvrant 31 pages, présentent l'apprentissage des lettres à travers des syllabes parfois dépourvues de sens, mais le plus souvent associées à des termes couramment utilisés dans la vie quotidienne.

Image 4. "Alphabet français-turc" (1883:24-25).



Dans la dernière section, une révision générale est également effectuée. Par la suite, le manuel présente des exemples de lettres qui sont utilisées ensemble : "ch, gn, ph, gu, eu, oi, eau, au, ai, ei, an, oin, ien, eil, tion, sc, ez, est, g, x, f", etc. Dans le manuel, l'enseignement est centré sur les lettres et les mots. Une approche basée sur le texte n'a pas été privilégiée. Ce manuel, dans ses grandes lignes, a été évalué en se basant sur la méthode sonore largement acceptée à l'époque non seulement pour l'enseignement des langues étrangères, mais aussi pour l'enseignement de la langue maternelle.

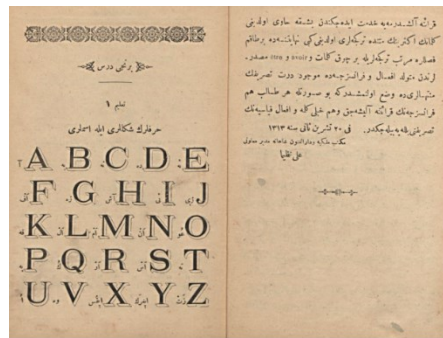
Image 5. "Alphabet français-turc" (1883:62-63).



3.2. Analyse et résultat du livre “Le nouvel alphabet français”

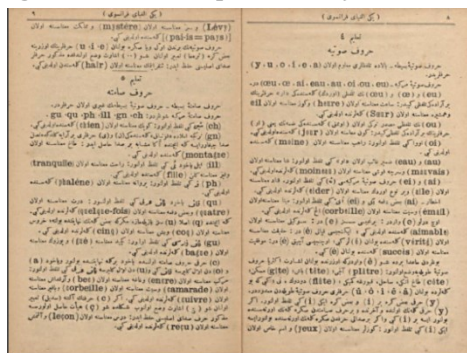
“Le nouvel alphabet français” a été rédigé par Ali Nazima et publié en 1904 par l'imprimerie Kasbar. Ce manuel est constitué de 47 pages, sans illustration. Le contenu commence par l'étude de l'alphabet et est de manière à avoir une disposition par leçon. Dans le manuel, l'établissement d'une correspondance entre la prononciation des lettres en français et des termes en turc confère une dimension pédagogique propice à la facilitation de l'apprentissage. Le manuel suit le principe pédagogique de la méthode sonore en commençant par les voyelles de l'alphabet. Dans ce manuel aussi, les voyelles sont enseignées en premier, puis elles sont combinées avec les consonnes pour former des syllabes et des mots. Par contre, le passage du niveau de la phrase à celui du texte libre a été réalisé dans cette œuvre. À partir de la première leçon l'introduction et l'enseignement de l'alphabet est initié :

Image 6. “Le nouvel alphabet français” (1904:1-2).



Dans le manuel, les explications et les directives sont formulées en turc. Pour illustrer la prononciation des lettres, des mots turcs sont utilisés en tant qu'exemples. Nous remarquons des exemplaires de mots pour enseigner les accents variés.

Image 7. “Le nouvel alphabet français” (1904:5-6).

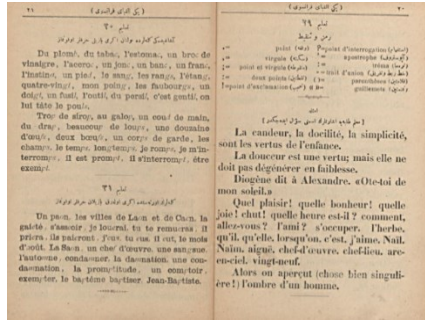


Adres
 RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
 Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
 Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

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

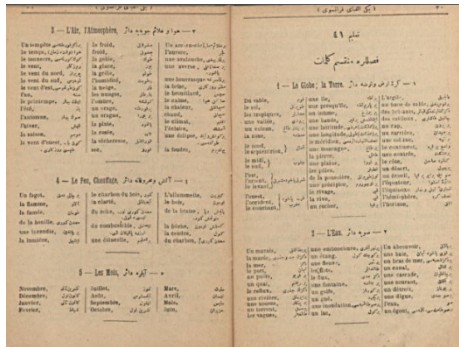
La méthode suivie pour l'enseignement des lettres consonnes repose sur la manière dont elles sont écrites avec d'autres voyelles. Les premières leçons, couvrant huit pages, présentent l'apprentissage des lettres à travers des syllabes. Au fur à mesure nous remarquons que les cours de syllabe commençant d'une ou deux à quatre syllabes. En outre les points d'exclamations sont abordés avec des exemples.

Image 8. "Le nouvel alphabet français" (1904:20-21).



Des listes de vocabulaires thématiques couramment utilisés dans la vie quotidienne se compose de six pages. Par ailleurs le manuel se compose des leçons avec des exercices de lecture.

Image 9. "Le nouvel alphabet français" (1904:30-31).



Dans le manuel, l'enseignement est centré sur les lettres et les mots. Une approche basée sur la méthode sonore a été privilégiée. Le livre se termine avec la liste de Bescherelle de terminaisons des trois groupes de verbes.

Image 10. "Le nouvel alphabet français" (1904:42-43).



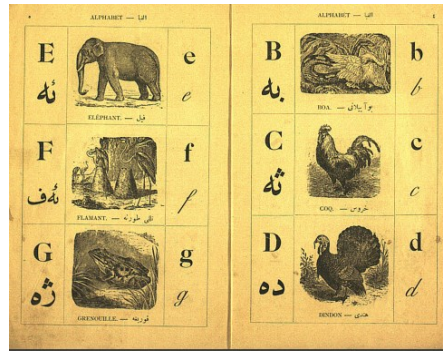
3.3. Analyse et résultat du livre "Mon premier alphabet"

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

“Mon premier alphabet” illustré a été rédigé par Raghıp Rifkî et publié en 1911 par l’imprimerie Dersaadet: İkbâl. Ce manuel est constitué de 99 pages, avec des illustrations. Sur le plan de la forme, le manuel est organisé de manière à avoir une disposition par leçon, et son importance réside dans le fait qu’il est illustré. Dans ce manuel, que nous avons brièvement présenté, à partir de la première leçon, la méthode dite “méthode sonore” est adoptée, en mettant particulièrement l’accent sur l’enseignement des voyelles dans l’alphabet. La conception du manuel, intégrant à la fois des illustrations et une diversité typographique, témoigne d’une avancée notable dans le contexte formel de son époque. La présence d’illustrations dans le livre et sa mise en page facilite l’apprentissage du français pour le public cible. Dans le manuel, l’établissement d’une correspondance entre la prononciation des lettres en français et des termes en turc, conjugué à la présence des illustrations associées à ces termes, confère une dimension pédagogique propice à la facilitation de l’apprentissage. Le manuel suit le principe pédagogique de la méthode sonore en commençant par les voyelles de l’alphabet. Dans ce manuel, les voyelles sont enseignées en premier, puis elles sont combinées avec les consonnes pour former des syllabes et des mots. Néanmoins, le passage du niveau de la phrase à celui du texte libre a été réalisé dans cette œuvre avec neuf exercices de lecture. À partir de la première leçon l’introduction et l’enseignement des lettres est initié.

Image 11. “Mon premier alphabet” (1911:4-5).



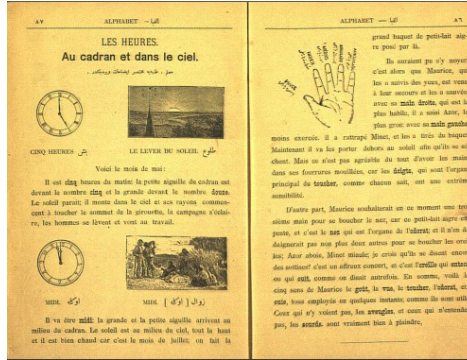
Dans le manuel, les explications et les directives sont formulées en turc. Pour illustrer la prononciation des lettres, des mots turcs sont utilisés en tant qu'exemples. Nous remarquons des exemplaires de mots pour enseigner les liaisons variées. La méthode suivie pour l'enseignement des lettres consonnes repose sur la manière dont elles sont écrites avec d'autres voyelles. Les premières leçons, couvrant neuf pages, présentent l'apprentissage des lettres à travers des syllabes. Dans la page 34 nous remarquons les exercices de lecture. En outre les compléments de noms sont abordés avec des exemples.

Image 12. “Mon premier alphabet” (1911:40-41).



Depuis la page 80 jusqu'à 95 se trouve neuf exercices de lecture. Dans le manuel, le niveau des textes est remarquable. Le livre se termine avec la liste des heures, des jours, des mois, des saisons, des jours, des nombres avec des exercices de calcul.

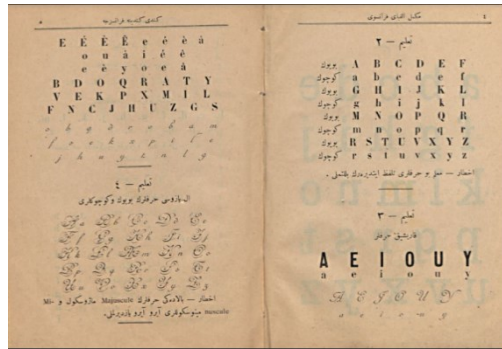
Image 13. “Mon premier alphabet” (1911:86-87).



3.4. Analyse et résultat du livre “Français autodidacte ou le parfait Alif Ba ottomane”

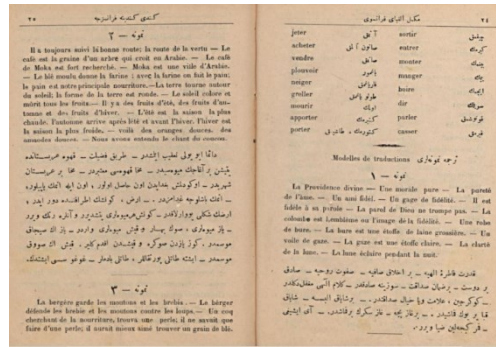
“Français autodidacte ou le parfait Alif Ba ottomane” a été rédigé par Nüzhet et publié en 1916 par l'imprimerie Gayret. Ce manuel est constitué de 48 pages, sans illustrations. Le contenu comprend l'alphabet phonétique, les voyelles, les consonnes, les syllabes, les mots, des termes en turc, les diphtongues, la Bescherelle, les nombres, les jours, les mois, la liste de Bescherelle de terminaisons des trois groupes de verbes. À partir de la première leçon l'introduction et l'enseignement des lettres de l'alphabet est initié :

Image 14. “Français autodidacte ou le parfait Alif Ba ottomane” (1916:4-5).



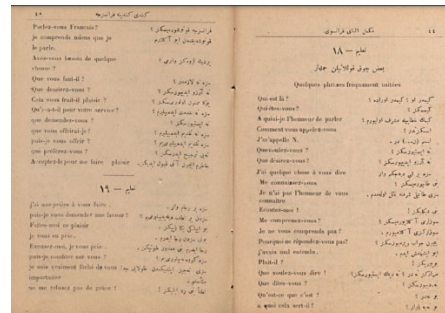
Dans le manuel, les explications et les directives sont formulées en turc. Pour illustrer la prononciation des lettres, des mots turcs sont utilisés en tant qu'exemples. Nous remarquons quelques verbes comme “entrer, sortir, monter, manger, boire, parler, acheter, porter, casser, etc.” et des exemplaires de phrases variés.

Image 15. “Français autodidacte ou le parfait Alif Ba ottomane” (1916:24-25).



Dans ce manuel nous n'avons pas remarqué la présence des textes pour des exercices de lecture. Dans les cinq dernières pages se trouvent des phrases utiles pour la vie quotidienne.

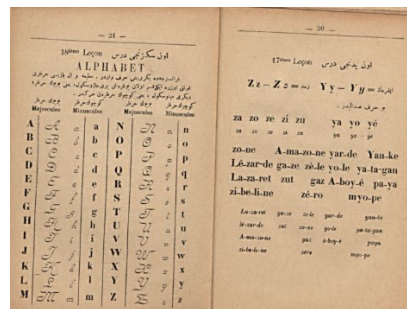
Image 16. “Français autodidacte ou le parfait Alif Ba ottomane” (1916:44-45).



3.5. Analyse et résultat du livre “Je lis l’alphabet français”

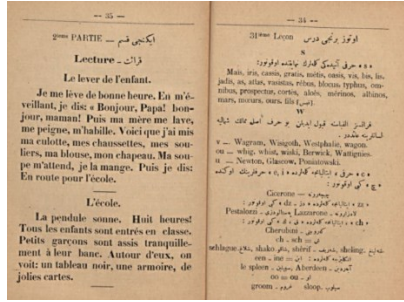
“Je lis l’alphabet français” a été rédigé par Ragıp Rifki et publié en 1928 par l’imprimerie Şirket-i Mürettebiye. Ce manuel est constitué de 50 pages, sans illustration. Le contenu se compose de deux parties dont la première se compose de trente-et-un leçons, l’alphabet phonétique, les voyelles, les consonnes, les syllabes, les mots, des termes en turc, les diphtongues, sans Bescherelle. À partir de la dix-huitième leçon l’introduction et l’enseignement des lettres de l’alphabet complet est initié.

Image 17. “Je lis l’alphabet français” (1928:20-21).



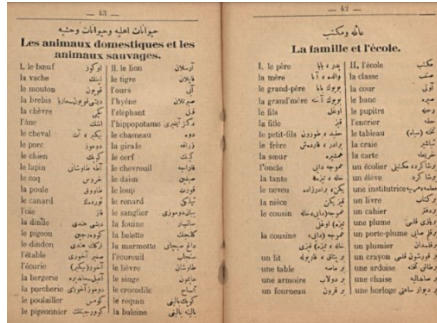
À partir de la deuxième partie, depuis la page 35 jusqu’à 41 se trouve quatorze exercices de lecture à niveau facile.

Image 18. “Je lis l’alphabet français” (1928:34-35).



Le livre se termine avec les liste de vocabulaire en vue d'utilisation au quotidien comme : La famille et l'école, les animaux domestiques et les animaux sauvages, les métiers, la campagne et la ville, les heures, les jours, les mois, les saisons, la nature, les chiffres internationaux et romains.

Image 19. "Je lis l'alphabet français" (1928:42-43).



Dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères d'aujourd'hui, l'absence d'une section d'évaluation et de mesure à la fin des leçons des cinq manuels en question peut être perçue comme une lacune, puisque cela empêche d'établir ce que les apprenants ont acquis.

Conclusion

Il faudrait principalement préciser que l'objectif de la présente étude est la langue. Jusqu'aujourd'hui, la langue fut un concept qui a poussé de nombreux scientifiques à y réfléchir et s'y intéresser. Pourtant, ils n'ont pas encore manifesté toute leur efficacité, et il n'est pas de domaine où l'on doit davantage s'efforcer de trouver des méthodes plus fécondes.

En Turquie, depuis la période de Tanzimat soit dit l'ère de réformes, les études concernant les langues enseignées à l'école en tant que langues étrangères - anglais, allemand, français - avant la réforme de l'alphabet sont quasi inexistantes. L'évaluation du développement historique de l'enseignement du français en Turquie en fonction des manuels scolaires est uniquement basée sur un rapport publié dans les premières années de la République, en 1927. Ce rapport ne prend en compte que 12 des manuels scolaires publiés entre la période de Tanzimat et l'année 1927.

Dans notre étude, nous avons eu pour but d'analyser brièvement de façon théorique cinq manuels qui ont été rédigé en utilisant la méthode sonore, qui était privilégiée pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'époque de sa publication. La présence d'illustrations dans les livres destinées au groupe d'apprenants débutants avait facilité l'apprentissage du français pour le public cible.

Cependant, cette étude ne peut être considérée comme une première étape significative pour les futures recherches. En effet, de nombreux livres sur l'enseignement du français ont été publiés de l'époque des réformes (Tanzimat) jusqu'aux premières années de la République turque. Parmi les œuvres de l'auteur, il convient de souligner des manuels tels que "*Usûl-İ Cedid Üzere Tertib ve Tanzim Edilen İki Yüz Elli Kelime İle Tekellüm ve Sarf-I Fransevî*" (1880) et "*Miftâh-i Lisan-i Fransevî*" (1878), qui traitent spécifiquement du sujet parmi ses nombreuses autres œuvres. L'analyse approfondie et comparative de ces manuels permettra de mettre en lumière de manière détaillée l'évolution historique de l'enseignement des langues étrangères en général, et plus spécifiquement de l'enseignement du français.

L'un des facteurs majeurs contribuant à la persistance des problèmes fondamentaux dans nos méthodes d'enseignement linguistique en tant que nation turque pourrait bien être le suivant : en cherchant à éclairer notre avenir, nous négligeons de tirer profit de la lumière historique que nous offre notre passé.

Bibliographie

- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çakır, M. (1996). *Çeviride Eşdeğerlik İlişkileri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6. Sayı 1. (s. 93-107).
- Demiryürek, M. (2013). *Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin tarihi gelişimi üzerine bir değerlendirme (1891-1928)*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (28-1).
- Develi, H. (2008). *Osmanlı Türkçesi Kılavuzu I-II*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Develi, H. (2010). *Osmanlı Türkçesi Grameri*. 1. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1990). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- İstapan. (1878). *Miftâh-i Lisan-i Fransevî*. İstanbul: Matbaa-i Aramyan
- İstapan. (R. 1299 / M. 1883). *Nev-icad Elifba-i Fransevî*. İstanbul: La Türki Matbaası.
- İstapan.(1880). *Usûl-İ Cedid Üzere Tertib ve Tanzim Edilen İki Yüz Elli Kelime ile Tekellüm ve Sarf-I Fransevî*. İstanbul: Matbaa-i Aramyan
- Kurt, Y.(1996). *Osmanlıca Dersleri I*. 3. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Nazima, A. (1904). *Nouvel alphabet français/Yeni Elifba-i Fransevî*. İstanbul: Kasbar Matbaası.
- Nüzhet. (1916). *Kendi Kendine Fransızca yahut Mükemmel Elifba-i Osmanî*. Dersaadet:Gayret.
- Rapor. (1927). *Türkiye'de Yazılmış Fransızca Mektep Kitapları Hakkında Rapor*. Maarif Vekâleti Mecmuası, 3 (11), 103-111.
- Rıfki, R. (1911). *Mon premier alphabet illustré/Fransızca Musavver İlk Elifbam*. Dersaadet:İkbal.
- Rıfki, R. (1928). *Je lis l'alphabet français/Fransızca Elifba Okuyorum*. İstanbul: Şirket-i Mürettebiye.
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. F.'den çev. Vardar, B. İstanbul:Multilingual Yayınları.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publié par Ch. Bally et A. Sechehaye, Paris, Payot.
- Timurtaş, F. K. (1986). *Osmanlı Türkçesine Giriş*. 8. Baskı. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. Tulum, Mertol (2009). *Osmanlı Türkçesine Giriş*. 1. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- [https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180?q=langue#46106_consulté le 01.07.2023](https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/langue/46180?q=langue#46106_consulté_le_01.07.2023)
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Turc_ottoman_consulté le 01.07.2023](https://fr.wikipedia.org/wiki/Turc_ottoman_consulté_le_01.07.2023)

72. Türkçe ve Gürcücenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Zoonimler

Memet ABUKAN¹

Zeinab AKHVLEDİANI²

APA: Abukan, M. & Akhvlediani, Z. (2023). Türkçe ve Gürcücenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Zoonimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1205-1222. DOI: 10.29000/rumelide.1379330.

Öz

Ulusun kültürel kazanımlarının uluslararası paylaşımı dil öğretimi ya da çeviri yoluyla sağlanır. Öğretici ve çevirmenlerin, metni dil sistemi aracılığıyla alıcı dile aktarma işlevi, milletlerin manevi dünyalarını birbirine bağlayan kültürel resim aracılığıyla yapılır. Kültürlerarası yanlış anlaşılmaları önlemek için alıcı dil ekibi, milletin zihninde yerleşik olan kültürel alanı doğru algılamalıdır. Toplumun kültürel belleğine erişmenin zor olduğu bir görevde çevirmene, özü ve amacı dile kavramsal bir yaklaşım olan ve kültürel değerlerin iletilmesini sağlayan özel sözlükler yardımcı olur. Bu tarz sözlüklerde sözcüğün anlambiliminin yanı sıra, sözlükbilimcinin tarihin belirli bir döneminde, belirli bir dil topluluğunun yaşamını kapsamasına izin veren duygusal-zihinsel çağrışımı da verilir. Çevirmen/öğretici tarafından kaynağını yerli, edebi geleneklerinden alan dilin değişmezliğinin sağlanması, yazarın milli ruhunun nasıl korunacağı, belirli bir karakterin gözünden görülen dünyayı verilen dil içindeki farklı gerçeklikleri nasıl algılamalı konusunu da göz önünde bulundurması gerekir. Bu bağlamda dilin kültürel yaşamının aynası olan kültürdilbilim sözlüklerin de önemi büyüktür. Bu sözlükler milli kültürün tarihsel değişikliklerine odaklanarak olayların anlamları ve toplumsal tabakanın temsilcilerinin karakteristik özelliklerini tanımlar, belli bir çağda stereotiplerin ortaya çıkmasının nedenleri hakkında araştırmacılara bir fikir verir. Bu bağlamda kültürdilbilim sözlüklerin inceleme alanlarından biri de zoonimlerdir. Hayvanların dildeki kullanımını kültürel adlandırmalar, tarihi süreçler bağlamında inceleyen bu disiplinle kültürel ve kavramsal başta olmak üzere pek çok analiz yapılır. Nitekim yapılan çalışmada da "Rus Kültür Alanı" adlı sözlük temel alınarak Türkçenin ve Gürcücenin yabancı dil olarak öğretimine katkı sunma, çevirmenlere bir fikir verebilme amacına yönelik iki dildeki bazı zoonimlerin benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunun anlaşılmasına çalışılmıştır. Olgu bilim deseninden yararlanılan çalışmada zoonimlerin iki dildeki karşılıklarına yönelik benzer ve farklı pek çok sonuca ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kültürdilbilim sözlükler, Kültürel zoonim, Yabancı dil öğretiminde kültürel farklılıklar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Gürcücenin yabancı dil olarak öğretimi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sivil Havacılık Kabin Hizmetleri Bölümü (Muş, Türkiye), m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3461-0539 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.07.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379330]

² Dr., Batumi Shota Rustaveli State University, Education Faculty, Languages And Information Technology Department (Batumi, Georgia), zeinab.akhvlediani.1977@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1099-0955

Zoonyms in Teaching Turkish and Georgian as Foreign Languages

Abstract

The international sharing of the nation's cultural achievements is achieved through language teaching or translation. The function of trainers and translators to convey the text to the receiving language through the language system is done through the cultural picture that connects the spiritual worlds of nations. In order to avoid cross-cultural misunderstandings, the receiving language team must correctly perceive the cultural space embedded in the minds of the nation. In a task where it is difficult to access the cultural memory of the society, special dictionaries help the translator, the essence and purpose of which is a conceptual approach to language and the transmission of cultural values. In such dictionaries, besides the semantic-grammatical meaning of the word, its emotional-mental connotation is also given, which allows the lexicographer to cover the life of a particular language community at a particular time in history. The translator/teacher should also consider the issue of ensuring the immutability of the language, which takes its source from the local literary traditions, how to protect the national spirit of the author, how to perceive the world seen through the eyes of a certain character and the different realities in the given language. In this context, cultural linguistics dictionaries, which are the mirror of the cultural life of the language, are also of great importance. Cultural linguistics dictionaries focus on the historical changes of the national culture, define the meanings of events and the characteristic features of the representatives of the social stratum, give researchers an idea about the reasons for the emergence of stereotypes in a certain age. In this context, one of the study areas of cultural linguistics dictionaries is zoonyms. With this discipline, which examines the use of animals in language in the context of cultural naming and historical processes, linguistic, cultural and conceptual analysis of language about animals is made. As a matter of fact, in this study, based on the dictionary named "Russian Cultural Area", it was tried to understand what are the similarities and differences of some zoonyms in the two languages in order to contribute to the teaching of Turkish and Georgian as a foreign language and to give an idea to the translators. In the study, which benefited from the phenomenological design, many conclusions were reached regarding the equivalents of zoonyms in two languages.

Keywords: Cultural linguistics dictionaries, Cultural zoonym, Cultural differences in foreign language teaching, Teaching Turkish as a foreign language, Teaching Georgian as a foreign language

1. Giriş

Dil toplumların bilgi alanını nesilden nesile aktaran bir işlev görür ve bunun temelinde de kültürün aktarımı vardır. Her dil yaşadığı kültürün bir ürünü olarak toplumun bütünlüğünü korur ve yaşatır. Bu nedenle kültürün aktarımını sağlayan kaynak olarak anadilin korunması gerekir. Çünkü dilini korumayan bir toplum kültürünü de zamanla kaybeder ve yok olur. Kültürün dille hayat bulması kültüre ilişkin bütün unsurların dille aktarımına imkân sağlar. Bu nedenle kültürün unsuru olan dilde o topluma dair her türlü ayırt edici özelliği bulmak mümkündür (Yazoğlu, 2005; Göçer, 2012). Bu noktada dil öğretiminin kültür boyutu üzerinde durmakta fayda vardır. Özellikle yabancı dil öğretiminde hedef dile ilişkin kültürel boyutları bilmek gerekir. Bunun için de hedef dille anadil arasındaki kültürdilbilim farklılıklarını neler olduğu konusunda çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Boz (2016, 23) pek çok araştırmacının dil ve kültürle ilgili (Hartmann & Gregory, 1998; Atkins, & Rundell, 2008; Burkhanov, 1998) yapmış olduğu tanımlara değinir ve bunların kültürel sözlük (cultural dictionary), kültürel sözlükbilimi (cultural lexicography), kültüre özgü söz varlığı (culture-specific vocabulary), kültürel bilgi

(cultural information) şeklinde kavramlarla ifade edildiğini aktarır. Fakat yazar kültür ve sözlük arasında belirtilen bu ilişkilerin kültürelbilimsel bir teoriye oturtulmak istendiğini belirtir. Dolayısıyla "kültürelbilimsel" terimiyle bunu ifade eder. Fakat alanyazında Kulpina & Tatarinov (2018) dil kültürü sözlüğü (linguoculturological dictionary), Mugheri, Yasmin & Indhar (2020) dil-kültür (lingo cultural) Palmer (1996), Sever (2020), Sharifian (2015) kültür dilbilim (cultural linguistics) gibi farklı başlıklar altında konuya ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Yapılan çalışmada da herhangi bir kavram karmaşasına yol açmamak için alanyazında yaygın olarak kullanılan kültürelbilim (cultural linguistics) kavramı tercih edilmiştir. Fakat kavramlarla ilgili ayrıntılı bir çalışmanın yapılmasının bir ihtiyaç olduğu da bu çalışmayla anlaşılmıştır.

Kültürelbilim (cultural linguistics) sözlükler milletin hayatını tasvir eder ve aynı zamanda bir vakanüvis işlevi de görürler. Zihinsel nitelikteki artzamanlı sözlükler, geçmişe tarihsel bir gezi düzenlemesine ve kaydedilen gerçeklere dayanarak ulusun manevi ve kültürel durumunun bilinmesine olanak sağlar. Dilin sözcük çeşitliliğine ilişkin gözlemlere dayanarak dil gelişiminin olasılıkları, kültürel etkileşimin büyüklüğü veya kimi zaman barbarizm akışı pahasına beklenen dilin bozulma tehlikesi tartışılabilir. Sözcük dağarcığının belirlenmesi ve diğer dil yapılarına çözümlenmiş biçimde sunulması, yalnızca sözcüğün anlamsal tanımlanmasını değil, sözcüğün kullanım amacına yönelik çok sayıda hazır örneklerin de sunulmasını sağlar. Başarılı bir öğretimde veya çeviride okuyucu üzerinde yeterli bir duygusal etki bırakmak için dilin kavramsal dünyası, etno-kültürel alanı hakkında fikir verecek dilsel ve kültürel sözlüklerin oluşturulup geliştirilmesi gerekir. Bu tür sözlükler, söz konusu dilin dil topluluğuyla ilişkili olan sosyal ve etno-kültürel klişelerin ortaya çıkarılmasına ve doğru bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlayacaktır. Kültürelbilim engelleri aşmak amacıyla, çevirmenin içsel veya dışsal dönüşümleri esnek kullanmasını sağlamak için çevirmene/öğreticiye en büyük destek, dilsel topluluğun kültürel düşüncesine erişime dayanan, ulusların manevi yakınlığını, kültürlerarası diyalogun kurulmasını sağlayan kültürelbilim sözlüklerdir. Ne yazık ki Türk ve Gürcü sözlük biliminde dilin anlam-gramer bilgilerinin yanı sıra milletin bilinç, düşünce ve kültürünün sunulmasını sağlayan kültürelbilim bir sözlüğe rastlanmamıştır. Fakat farklı dillerde dilin kültür alanını ortaya koyan sözlük veya benzer çalışmalar vardır (Chernov, 1996; Denisova, 1978; Vereschagin & Kostomarov, 2005). Bunlardan biri de 2004 yılında I.V. Zakharenko, V.V. Krasnikh ve D.B. Gudkova tarafından düzenlenen "Rus Kültür Alanı" adlı sözlüktür. Bu çalışma; emsal metinler ve isimler, hayvanların sembolik ifadeleri, mitleri ve masal karakterlerini betimleyen Rus kültür dünyasının sunusu niteliğinde hazırlanmış olarak dikkat çekmekte ve Rus kültürel alanının temsilcileri olarak görünen olguları açıklamaktadır. Sözlük dört bölümden oluşmaktadır: İlk bölüm, insanları karşılaştırırken sıklıkla kullanılan zoonimleri listeleyen "*Zoomorfik Görüntüler*"; İkinci bölüm "*Emsal İsimler*", üçüncü bölüm "*Emsal Metinler*", ve çalışmanın son bölümü de "*Emsal İfadeler*"dir. Sözlüğün ilk baskısı yaklaşık 200 kelimenin incelendiği bir çalışmayı içermektedir. Her biri ansiklopedik bilgileri, Rus dilsel bilincinde hüküm süren fenomenim basmakalıp bir temsili, sözcüksel birimlerin durumsal kullanımının bağlamlarını içerir. Ayrıca sözlük, çağdaş Rus söyleminden zengin resimli materyaller de içermektedir. Sözlüğün ulusal-folklorik niteliği nedeniyle ülkebilimsel sözlük olarak da adlandırılabilceğini belirtmek gerekir. Ancak önsözde ortak yazarlar E. D. Khirshi'nin teorik araştırmalarını ve "Kültürel Bilgi Sözlüğü" adlı eserinin kavramına dayanarak kendi yaklaşımları ile kültürbilim yönü arasında büyük bir fark olduğunu açıklamaktadır. Khirshi, dilde başarılı bir şekilde ustalaşmak için belirli zihinsel-kültürel şema ve etiketlerin (alıntılar, isimler, tarihler, jestler, kısaltmalar vb.) bilinmesi gerektiğini iddia etmektedir. "Rus Kültür Alanı" adlı sözlüğün anlaşılabilir bir yapıya sahip olduğu ve içinde verilen fenomenlerin, Rus halkının herhangi bir üyesi tarafından algılandığı şekliyle güncel durumuna göre tanımlandığına da dikkat edilmelidir. Bu nedenle yukarıda bahsedilen sözlük didaktik olmayan bir karaktere sahiptir ve normatif tip sözlüklere ait olan

ve dil yaşamında sosyal-düzenleyici işlevleri yerine getiren olağan dilbilim, ülkebilim ve yukarıda belirtilen "kültürel bilgi sözlüklerinden" farklıdır (Zakharenko, Krasnyh, Gudkova, 2004, s. 9).

Sözlüğün derlenmesi aşamasında araştırmacıların özneliği ortadan kaldırmak amacıyla yazarların iç gözlemlere dayalı materyalleri seçmelerinin yanı sıra, bir anket çalışmasıyla Rus ulusal-dilbilim toplumunun iç dünyasına ilişkin gerçekleri ortaya koyan çalışmanın sonucunda elde edilen materyalleri ve edebi metinleri de kullandıkları belirtilmelidir. Bu bilgiler Rus ulusal-dilbilim dünyasının gerçek durumunu ifade etme ve sözlük yazarlarının inceleme konusu olan Rus dilbilim ve kültürel farkındalığına yansır. Çalışmanın ansiklopedik bilgileri içermesine rağmen fenomenlerin tanımlanmasının yalnızca "anlambilim" açısından gerçekleştirilmediği görülmektedir. Örneğin: Ruslar için ölümsüz "Kashey", güzel prenseslerle ilgilenen korkunç, her şeye gücü yeten büyücü olduğundan daha çok kemikleri dışarı çıkmış yaşlı bir adamdır. Yani yazarların, gerçekliği çok "ideal" ve kapsamlı bilgilerle değil, insan bilincinde mevcut olan gerçekliğin değişmez biçimini dile yansıtmaya çalıştıkları söylenebilir (Zakharenko, Krasnyh, Gudkova, 2004, s. 10). Söz konusu sözlüğün bölümlerinde, her bir kelimenin tanımı üç alt bölüme ayrılmıştır. Bunlar: betimlenecek fenomenin mitolojik panteondaki yeri, kültürel görüşleri ve rolü ve son olarak toplumda yerine getirdiği işlevi hakkındadır (Zakharenko, Krasnyh, Gudkova, 2004, s. 44). Örneğin ilk olarak Rus masallarında tilki, kendisinden güçlü olanları (tilki ve kurt) ve zayıf olanları (karga ve tilki) kandıran bir şeytan olarak anlatılır. Rus folkloruna göre tilki her zaman dişidir ve onun bir adı (babasının adı) olabilir. Ancak, Avrupa kültürel geleneğinin etkisinin bir sonucu olarak Ruslar tilkinin sadece şeytan değil, aynı zamanda akıllı olduğu fikrine de sahiptir. Bunun yanında tilki kabarık kuyruklu, kırmızı kürklü bir hayvan olma özelliğine de sahiptir. Bu formda Rus bilincinde tilki; görünüşü ve çekiciliğinin arkasında çevikçe sakladığı kurnazlıkla da ilişkilendirilir. Son olarak da modern zamanda Ruslar bir kişiyi tanımlarken genellikle "tilki" ifadesini kullanırlar ve bunu kurnazlıkla ilişkilendirirler: "- Ah, bu kurnaz tilki Silaev, - dedi Kirill, sigarasından derin bir nefes çekerek" vb. (Zakharenko, Krasnyh, Gudkova, 2004, s. 114). Örnek metne bakıldığında tilki, geleneksel olarak zamanla insan belleğinde depolanan ve yazarın dediği gibi "gerektiğinde söze dökülen" eksiksiz, çok yüklü bir birimdir (Zakharenko, Krasnykh, Gudkova, 2004, s. 18). Konuşma sırasında emsal metnin kullanımı çoğu durumda bir metinle ilişkili olan örnek sözcükler ve ifadeler aracılığıyla gerçekleştirilir. Emsal metinler şarkı metinleri, reklamlar, edebiyat vb. olabilmektedir. Belirli bir ulusun ulusal-kültürel toplum üyelerinin çoğunluğunun emsal metinler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğine dikkat edilmelidir.

Günümüzde Ruslar, sıklıkla şu emsal ifadeyi aktif olarak kullanırlar: "Ne mavi bir gökyüzü". Pinokyo'nun maceralarında Tilki Alisa ve Kedi Basilio'nun şarkısındaki bu ifadenin kullanımında farklı anlamlar çıkarılabilir. İlk olarak şarkıdaki bu ifade Tilki Alisa tarafından restoran sahibinin kendisinden para istemesine cevaben söylenmiştir. Fakat bu ifadenin konuyu değiştirme arzusunu dile getirmeye yönelik olduğu anlaşılabilir. Çünkü Rus kültüründe bireylerin kendilerini suçlu veya utanmış hissettikleri veya cevap vermekten kaçınmak istedikleri anlarda, sohbet konusunu değiştirmeye çalışırken bu ifadeyi kullandıkları söylenebilir. Benzer şekilde: "Rita, doktora savunman ne zaman? Daha ne kadar uzatabilirsiniz? Ne mavi bir gökyüzü... Anlaşıldı, yine seneye..." örneğine de bakılabilir (Zakharenko, Krasnyh, Gudkova, 2004, s. 284). Dolayısıyla bu eserin, kültürel kodları içeren kavram ya da sözcükleri açıklayıcı niteliğine sahip olmasına ve okuyucuya kapsamlı bilgiler sunmasına rağmen sözlüksel çalışmalara özgü normatif çerçevelere sığmadığı ve ulusun kültürel çağrışımlarının dilsel bir yansıması niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu tür sözlüklerin varlığının herhangi bir dil için büyük bir zenginlik olduğu ve herhangi bir yabancı için hedef dilin kültürel geçmişini bir yerli gibi kavraması için kayda değer bir işlev gördüğü belirtilebilir.

Dilde kültürel eksikliklerin giderilmesinde, dilin iç yapısının tarih, sanat, coğrafya, psikoloji vb. temellere dayalı olarak kavramsal ve kültürel yaklaşımla karakterize edilmesinde kültürdilbilim sözlüklerin katkısının büyük olduğu ya da olacağı açıktır. Kültürdilbilim sözlüğü, karşılıklı kültürel ilişkilerin ana omurgası olması ve bir milletin kültürel birikiminin net bir resmini çizmesinin yanı sıra milletin tarihsel, kültürel gibi pek çok kodlamanın sunulmasında da büyük bir işlev görebilmektedir. Normatif olmayan bu eserler, ulusun kültürel belleğinde depolanan değerli bilgilerin miras olarak aktarılma işlevine hizmet etmektedir. Bu bağlamda bu sözlükler toplumdaki kahramanların hikayeleri, dikkat çekici olaylar ve gözde ifadelerden oluşan bir koleksiyondur. Kültürel bellek yani zengin geçmiş ve geniş edebi miras, ilgili sözlükte örneklendiği üzere oldukça kapsamlı bir kültürel koleksiyon yaratılmasına izin vermektedir. Bu çalışmalarla kültürel değerlerin değişikliklerinin gözlemlenmesine dayalı olarak, her ulus için konuların tarihsel emsallerini tespit etmek ve bir dili öğrenmeyi hedeflemiş bireyler için o milletin kültürel değerlerini sunmak için büyük bir fırsat olabilecektir.

Dili karakterize eden ve stereotipik farklılıkların karşılaştırılmalarını sunan kültürdilbilim sözlüklerin önemli bir işlevi karşıladığı söylenebilir. Kültürel özelliklerin çevirmenin alıcı dile yeterli düzeyde çevrilmesinde kültürdilbilim sözlüğün katkısı abartmamak için çağrışımsal anket araştırmaları ile okuyucunun dikkatini hedef dilin kültürel farklılıklarına çekmeye çalışmak dil öğretimine katkı sunacaktır. Bu nedenle dile dair kültürel farklılığı ortaya koymak için zoonimik çalışmalar yapılabilir. Nitekim yapılan bu çalışmanın amacı da iki farklı dil ve kültürel grubun hayvanlara ilişkin benzerlik ve farklılıklarını kültürdilbilim üzerinden ortaya koymaktır. Böylece hedef dile özgü kullanımların dil öğretimindeki rolü tespit edilebilecektir. Bu nedenle milletler arasındaki kültürel farklılıkları anlamak için hayvanlar âleminin tartışma konusu olarak seçilmesi tesadüf değildir. Bilindiği gibi, hayvan, milletin manevi dünyasında çok büyük bir yer alır, kimisi kutsal olarak kabul edilir, kimisi pislik, kimisi sevgi, kimisi tiksinti ile ilişkilendirilir ve en önemlisi, bu tutumun her millette farklı olmasıdır. Hayvanlar âlemi ile ilgili birçok uzun ve kısa metrajlı belgesel film yapılmış, karşılaştırma konusu hâline getirilmiş ve hayvanların insanlara karşı fedakarlıkları, sevgileri, zekaları, sezgileri çok anlatılmıştır. Bu nedenle sözcük bilgisi, bir hayvanın anlamsal bir tanımını vermesinin yanı sıra hayvanın adının ötesinde, insanın hayvana yönelik tutumunu, duygularını ve dünyadaki kültürel rolünü açıkça gösteren kültürel bilgileri de içermelidir. Hangi kültürel oluşumun ürünü olduğu ve stereotipik amacının ne olduğu belirtilmelidir. Ayrıca uluslararası iletişimde olası olumsuzlukları önlemek amacıyla karşılaştırılmalı örnekler verilmelidir. Bu bağlamda kültürdilbilim sözlüklerinin gerekliliğine dikkat çekmek adına okuyucuların diller arasındaki benzerlik ve farklılıkları kültürel anlam ve çağrışım boyutlarıyla anlamalarını sağlamak için Türkçe ve Gürcücedeki zoonimik unsurlar ele alınmıştır. Zoonimik bir anket aracılığıyla elde edilen veriler çerçevesinde her iki dilin yabancı dil olarak öğretimi başta olmak üzere dil ve kültüre dair saklı kalan hususların daha iyi anlaşılması umulmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı için uygulanan teknik, uygulama grubu ve onlardan elde edilen veriler ile bunların analizi ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada iki farklı kültürel grubun hayvanlara ilişkin kültürdilbilim fikirlerinin benzerlik ve farklılıklarının tespiti amaçlanmıştır. Bunun için de olgu bilim deseninden faydalanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan bu modele göre bir durum veya olayın derinlemesine ve çok yönlü bir şekilde incelenip değerlendirilmesi ve elde edilecek bilgilerle yeni sonuçlara varılması esas alınır.

Böylece bilgi üretimi sağlanmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Nitekim yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu katılımcılara uygulanmış ve onlardan elde edilen bilgilerle araştırmanın verileri elde edilip değerlendirilmiştir.

2. 2. Araştırma grubu

Çalışmanın araştırma grubu Türk ve Gürcü kültürünü taşıyan katılımcılara yönelik olduğundan iki bölümden oluşmaktadır. Buna göre Gürcistan'da yaşayan fakat Türk kültürüne sahip olan (Üniversitenin Türk öğrencileri ve Batum'daki Türk okulunun öğretmenleri) 30 katılımcı ile Gürcistan'da yaşayan ve Gürcü kültürünü taşıyan 35 katılımcı çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik olarak “hayvan adı”, “karşılığı” ve “kullanıma yönelik örnekler” adıyla üç sütundan oluşan bir zoonimik görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmayı yürüten her iki araştırmacı tarafından kullanılacak zoonimlerin hangileri olabileceğine karar vermek için ön bir değerlendirme yapılmıştır. Bunun sonucunda benzer ve farklılıklar üzerinden her iki dilde yaygın kullanımlar dikkate alınarak formda kullanılacak hayvan isimlerine karar verilmiştir. Görüşme formu 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Gürcü akademisyen tarafından Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi ve Acara Dil Merkezi'nde Türkçe ve Gürcüce öğrenen katılımcılara uygulanmıştır. Buna göre katılımcılar ilk sütunda yer alan hayvan adının ulusal kültürdeki karşılığını dile getirmiş ve örneklerle bunu açıklamıştır. Görüşme formunda katılımcılardan toplam on sekiz hayvana yönelik bilgilerin derlenmesine çalışılmıştır. Elde edilen veriler ise araştırmacılar tarafından incelenmiş, değerlendirilmiş ve iki millet için aynı sembolik değere sahip olanla farklılık taşıyan zoonimlerin neler olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışmaya konu olan sözcük ya da ifadelerin belirlenmesinde Güncel Türkçe Sözlük (2023) ile Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nden (2023) yararlanılmıştır. Gürcüce ifadeler içinse Gürcü Dilinin Açıklayıcı Sözlüğü (1983) ile Corbenadze'nin (1989) Gürcü Dialektolojisi adlı çalışmalardan yararlanılmıştır. Böylece araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3. Bulgular

Hayvanlara yönelik kültürdilbilim benzerlik ve farklılıkları karşılaştırıp başta dil öğrenen ve öğretenler olmak üzere pek çok hususta alan yazına katkı sunmayı amaçlayan bu çalışmadan pek çok bulguya ulaşılmış ve bunlar değerlendirilerek yorumlanmıştır: Buna göre katılımcılardan elde edilen bilgiler çerçevesinde hayvanlara ilişkin bazı kültürdilbilim çağrışımlar Tablo 1'de görüldüğü üzere sözcükler özelinde temalandırılmıştır. Bu temalar çerçevesinde Türkçe ve Gürcücedeki ortak veya farklı zoonimlerin neler olduğu örneklerle açıklanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 1: Zoonim görüşme formundan elde edilen bilgiler

No	Hayvan Adı	Karşılıklar
1a	Turna	hasret, kaçak, yolculuk, yalnızlık, göç, zerafet, (zarif, incelik) sevgili, müjde, kavuşmak, boş vermişlik, uzun boyluluk.
1b	წერო	çocuk getirici, uzun boyluluk, bilgi, ulaşılmazlık.
2a	Koyun	aptal, (sersem) itaatkâr, sadakat, masum, (saf) miskin, (yumuşak, sakın, işe yarmayan, fazla düşünmeyen, sinsî, kurban.
2b	ცხვარი	saflık, kurban, masum, iyi kalpli, korkak, sakın, huzur, savunmasızlık
3a	Koç	yiğit, güç, (güçlü erkek), yakışıklı, yaramaz, sevimli, afacan, içi dışı bir, sağlıklı, sağlam olmak.
3b	ვერძი	güç, zenginlik, fevrlilik, adalet, direktlik, altın koç, medeya heykeli, burçlar, argonotlar.
4a	Karga	kurnaz, çıkarıcı, korkutucu, kötülük, karamsar, akıllı, kindar, hırsız, kızgınlık, asi, her şeye karışan, nankör.
4b	ყვავი	karanlık, kötü haber getirici, felaket, şanssızlık, ölüm, kayaya zincirle bağlanmış Amiran (mitoloji), savaş, tehlike ölümsüzlük, güç.
5a	Kurt	güçlü, cesur, özgür, açlık, devlet, vahşi, yırtıcı, uyanık, irade, korku, saldırgan, Ergekon destanı, yol gösteren.
5b	ბგელი	acımasızlık, korkunç, güç, itaatsiz, güçlü, savaşçı, açlık, saldırı, kırmızı şapkalı kız masalı.
6a	Zürafa	uzun boyluluk, farklılık, özgünlük, Afrika, ahmak adam, akılsız kişi estetik, orman.
6b	ქორავი	uzun boyun, yükseklik, Afrika.
7a	Yılan	sinsî, kötülük, yalancı, korku, tehlikeli, zehirli, hainlik (ihamet), arkadan iş çeviren, düşman.
7b	გველი	dahi, bilgelik, akıllı, zehir, kurnaz, korku, acı dil, zarif, kötü kalpli, sinsî, ilk günah.
8a	Tavşan	hızlı, ürkek, korkak, sevimlilik, üreme (çoğalma), minik, yumuşak, pofuduk, ön dişleri uzun olanlar, sevgi.
8b	კურდღელი	korkaklık, saflık, zayıflık, hızlılık, çevik, kabarık, sevimli
9a	Eşek	aptal, akılsız, cahil, güzel gözler, çok çalışan, cefakâr, yaramaz kişiler, inatçı, kaba, sevimlilik (eşek sıpası), fedakâr, sömürüye açık, dayanıklı, kötü ses.
9b	ვირი	inatçılık, çalışkan, hakaret, aptal.
10a	Hindi	bazılarınca Hristiyanlıkla ilgili, dik kafalı, tüyler, yılbaşı, gurur, kibir/li, böbürlenmek (kabarmak), aptal, kötü ses.
10b	ინდაური	Satsivi (ulusal yemek), yılbaşı masası, uzun burunlu, ses, beceriksiz, kırmızı.
11a	İnek	çok çalışan, yavaş, saçlarını geriye tarayanlar, aptal, üretken, geçim kaynağı, kurban, annelik.
11b	ძროხა	şişmanlık, sadece yemekleri düşünen, geçimi sağlayan kişi, üretken, saflık, ailesini seven.
12a	Kedi	nankör, sevimli, nazlı, uysal, insan dostu, asalet, sevimli ama başına buyruk, çevik, ne yapacağı tahmin edilemeyen, dokuz canlı, işi yolunda giden, sahibine sadık, mart ayı.
12b	კატა	zarif, esnek, kurnaz, temiz, uyanık, mistik, dokuz canlı, nankör, Çizmeli Kedi (çizgi film), firavun ve kedileri.

13a	Fare	korkak, pis, lağım, güven vermeyen, hırsız, sevimsiz, ıssızlık, her deliğe (yola) giren, korkak, hareketli, doğurgan, gemiyi ilk terk eden.
13b	თავჯი	sinsi, deney, istenmeyen, pis, peynir, korku, hırsız.
14a	Aslan	cesur, kuvvetli, lider, şımarık, yalnız, sağlam, otorite, dayanıklı, fedakâr.
14b	ლომი	korku, kral, güç, kibir, emir, altın renkli.
15a	Tilki	kurnaz, içten pazarlıklı, fırsatçı, akıllı, korkaklık, fırsat kollayan, uyanık, cin fikirli.
15b	მელა	yalancı, dolandırıcı, uzun kuyruklu.
16a	Domuz	pis, pislik, haram, kötü, kötü huylu, ahlaksız, dik başlı, aşırı inatçı, işgalci, zararlı, obur, itici, hainlik eden, sırtı sağlam, dayanıklı.
16b	ღორი	şişmanlık, açgözlülük, kirli, pis, cimri, mangal, aşırı çimrilik, çamur.
17a	Tavuk	aptal, boş gezen, ürkek, annelik, erken uyuyan, uyumayı ve tembelliği seven, korkak, boş gezen, üretken, böbürlenmek, faydalanılan.
17b	ქათამი	yumurta, aptal, korku, patavatsız, akılsız, dedikoducu.
18a	Kartal	cesur, tepeden bakan, güçlü, vahşi, yırtıcı, gururlu, asil, yalnızlık, gökyüzü, özgürlük, Bazı Türk devletlerinde bağımsızlık sembolü.
18b	აწიფი	dağlar, büyük gaga, güç, yüksekte bakan, güç.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Türk ve Gürcü katılımcıların hayvanlara ait kültürel çağrışımları temalandırılarak oluşturulan bu bulguların alanyazınla desteklenerek diller arasındaki benzer ya da farklı zoonimlerin neler olduğu aşağıda sırasıyla gösterilmiştir:

1. Karga: Tablo 1’de de görüleceği üzere karganın Türk dili ve kültüründeki çağrışımına ilişkin katılımcıların pek çok görüşü söz konusudur. Karganın kötülük, karamsarlık, karanlık, kindarlık, hırsızlık, nankörlük, asilik gibi son derece olumsuz kavramlarla simgelediği ifade edilmiştir. Nitekim katılımcıların bu görüşlerini bazı atasözü ve deyimlerle de ifade ettikleri görülmektedir: Örneğin:

K4: “İnsanlar birbirine kızınca leş kargası der”

K5: “Besle kargayı oysun gözünü. Elinde büyüttüğün kişi gün gelip sana nankörlük edebilir”

K22: “...Mesela karga gibi burnunu her şeye sokma, denir. Her şeye karışan insanlar için.”

Örneklerden de anlaşılacağı üzere karganın olumsuz anlamlarla daha çok Türkçede yer bulduğu görülmektedir. Nitekim katılımcılar Türk atasözlerindeki kullanımlarıyla bunu ifade etmişlerdir. Fakat bunun yanında deyim ve atasözü gibi kalıplaşmış sözlere yansımaya da katılımcıların karga ve diğer hayvanları, genel niteliklerine ilişkin akılda kalan bazı durumlarla da ilişkilendirdiği görülebilmektedir. Örneğin kargaların kendilerine zarar veren ya da tehlikeli gördükleri canlılara karşı tepkilerindeki tekrarlar “kindarlık” olarak da anlaşılmaktadır. Nitekim bazı katılımcılar bu hayvanın kindarlığı simgelediğini ifade etmişlerdir. Fakat çalışmanın esas konusu Türkçe ve Gürcücedeki zoonimlerin dildeki kullanımına yönelik çağrışımlarının neler olduğunun belirlenmesi olduğundan bu hususlar üzerinde bir ayrıntılandırmaya gidilmemiştir. Daha çok kalıplaşmış sözler veya cümlede neyi karşıladığı üzerinde durulmuştur. Bu nedenle çalışmada katılımcıların dile getirmiş olduğu ve araştırmacı tarafından temalandırılan kavramlar sadece dildeki karşılıkları ya da kullanımları üzerinde örneklendirilmiştir. Bu bağlamda kargayla ilişkilendirilen deyim, atasözü veya dilde özel bir vurgu

olarak kullanımı görülmeyen ama katılımcıların belirttikleri “hırsızlık, akıllı, karanlık, gibi ifadeler bu çerçevede değerlendirilebilir. Fakat bir katılımcının “çok zayıf kişilere söylenir” ifadesi bu husustan farklı görülebilir. Nitekim Türkçede “karga gibi” ifadesinin çok zayıf ve esmer kişiler için kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca filmlerden mülhem olarak karga kötülükle ilişkilendirilir. Nitekim Gürcücede karga felaket, kötü haberin getiricisi olarak algılanır. Dolayısıyla Türkçede kalıplaşmış ifadelerde yer bulan ve nankörlükle ilişkilendirilen kargayla ilgili yabancı dil öğrenenler için bilinmeyen ya da kendi anadillerinde herhangi bir çağrışım uyandırmayan yönler olduğu söylenebilir.

Gürcü dilinde karga nankörlük çağrışımını taşımaz ve sadece kötü haber getirmekle ilişkilendirilir. Bununla ilgili “რას დაძვბავო ყვავოვოთ” (karga gibi başımda ötme/gak gak etme) ifadesi Gürcüler arasında çok yaygındır. Ayrıca karga kötü haber getirmenin yanı sıra kötü kehanetle de ilişkilendirilir. Nitekim katılımcıların görüşlerine de bakıldığında zoonimin karanlık, kötü haber getirici, ölüm gibi pek çok olumsuzlukla ilişkilendirildiği görülebilir.

2. Koyun: Çalışmada katılımcılara sorulan diğer bir hayvan da koyundur. Buna göre kurban, aptal, itaatkâr, sakın, masum gibi kavramların öne çıktığı tespit edilmiştir. Koyun sözcüğünün Türk dili ve kültüründeki kullanımlarının kalıplaşmış sözlere nasıl yansıdığına bakıldığında katılımcıların ilgili sözcüğü neden o kavramlarla ilişkilendirdikleri daha iyi anlaşılacaktır. Örneğin Türkçede meydana gelebilecek olaylardan habersiz durumlar için kullanılan “kurbanlık koyun gibi” ifadesinin kurban, masum gibi kavramlarla ilişkilendirildiği söylenebilir. Benzer şekilde Türkçede “koyun gibi” ifadesi başkalarının kararlarına bağımlı olan saf veya aptal insanlar için kullanılmaktadır. Elde edilen verilerde de bu görülebilmektedir. Nitekim K6 nolu katılımcının: “Koyun gibisin, nereye sürerlerse oraya gidiyorsun” şeklindeki görüşüyle de bu örneklenirilebilir. Bu çerçevede itaatkâr, herhangi bir fikri olmayan, sadakat gibi kavramları da bu bağlamda değerlendirmek mümkündür. Fakat K8 nolu katılımcının “Karamanın koyunu, sonra çıkar oyunu” atasözüyle örneklediği olumsuz durumlar da söz konusudur. Bu atasözüyle dış görünüşe adlanılmaması gerektiği ifade edilmektedir.

Gürcüde ise koyunla ilgili farklı görüşlerle karşılaşmaktadır. Gürcüler için koyun itaatkâr ve sessiz bir insanla ilişkilendirilir ki elde edilen görüşlerden de bu anlaşılabilir. Ancak Türkçede geçen “sessiz atın çiftesi pek olur” sözünün Gürcüdeki karşılığı olan “ცხვარი ცხვარია და თუ გაცხარდა ცხარია” sözündeki anlam ya da çağrışımı barındırır. Yani her ne kadar zoonim sessiz ve itaatkârlığı çağrıştırırsa da yerine göre tepkiyi de içinde taşır. Sadece bu ifadede Türk atasözünden farklı olarak at yerine koyun kullanılmıştır. Dolayısıyla Türkçede at ile ifade edilen husus Gürcücede koyunla ifade edilir.

3. Yılan: Türkçede yılan sözcüğünün çağrışımları Tablo 1’de de görüleceği üzere pek çok olumsuzluk içermektedir. En yaygın kullanımıyla “yılan gibi” ifadesi hain, arkadan iş çeviren, sinsi, kötü insanlar için kullanılmaktadır. Yine hain, sinsi insanlar için “koynunda yılan beslemek”, “yılan gibi sokmak” gibi deyimler de kullanılmaktadır. Fakat bunun yanında katılımcılardan (K12) “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır”, (K17) “su içene yılan bile dokunmaz” atasözünü örneklediren ifadeler de tespit edilmiştir. Fakat bu ifadelerde de yılan sözcüğü olumsuzluk içermektedir. Pek çok milletin yılanla ilgili algıları olumsuzluk içermektedir. Nitekim Gürcüler için de yılan tehlikeli ve zararlı bir hayvan olarak algılanır. Ancak Türklerle Gürcüler arasında bu olumsuzlukta bir farklılık vardır. Çünkü Türkçede genel kullanımda yılan, sinsi ve birinin arkasından kötü işleri çeviren bir insanı çağrıştırırken Gürcüler de yılanların tehlikeli ve kötü yaratıklar olarak tanınmasının yanı sıra bilgelik ve gizem simgesi olarak anlatılır. Çünkü Gürcü mitolojisine göre yılan, kurnazlığın ve bilgelğin vücut bulmuş halidir. Efsaneye göre yılanın bilgeligi, dilinin ucundan veya etini yiyerek insanlara aktarılır. Khogai Mindi’nin tarihi

bunun bir kanıtıdır. Gürcü folkloruna göre, Khevsureti'de (Doğu Gürcistan'ın dağlarında) yaşayan Khogai Mindri, kötü güçler tarafından kaçırılır. Onlardan kurtulamadığı için kendini öldürmek amacıyla yılan eti yiyerek zehirlenmeye karar verir, ancak ölüm yerine, büyü bir güç elde eder. Yani doğanın sırrını anlar: Bitki, kuş ve hayvanların dilini anlar ve bu yeteneğini insanlığın iyiliği için kullanır.

4. Zürafa: Katılımcılara sorulan diğer bir hayvan da zürafaydı. Türkçede uzun boylu kimseler için “zürafa gibi” şeklinde bir kullanım söz konusudur. Nitekim katılımcılar da bunu vurgulamışlardır. Bu hayvanın belgesellerden mütevellit Afrika, orman gibi sözcüklerle ilişkilendirenler de olmuştur. Fakat Türkçede “kışın ince giysi ile gezen” kimseleri alaya alma anlamında kullanılan “zemheri zürafası” deyiminin de dile getirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların “Zürefanın düşkününü beyaz giyer kış günü” sözündeki “zürefa” sözcüğünü “zürafa” ile ilişkilendirdikleri de tespit edilmiştir. Burada kullanılan “zürafa” sözcüğü Arapça kökenli “zarif” sözcüğünün çoğul şekli olan “zürafa” sözcüğüdür. Dolayısıyla katılımcıların kendi dillerine ilişkin yanlış kullanımları da bu çalışmayla tespit edilebilmektedir. Gürcüler içinse zürafa, uzun boylu bir insanla ilişkilendirilir. Bunun dışında sembolik olarak bir çağrışımın olmadığı söylenebilir.

5. Hindi: Hindi sözcüğünün Türkçede en yaygın kullanımı “hindi gibi kabarmak” deyiminde rastlanmakta ve gururlanmak, böbürlenmek anlamında kullanılmaktadır. Nitekim katılımcılar da bu hayvanın kibir, gurur, böbürlenmek, kabarmak gibi ifadeleri çağrıştırdığını belirtmişlerdir. Fakat bu hayvanı Hristiyanlıkla, neyle ilişkilendirenler de olmuştur. Örneğin katılımcılardan (K16) “yılbaşların yemeği ama biz de yenmez”, (K28) “belli bir kesim tarafından Hristiyanlığı ve Noel'i temsil ettiği düşünülüyor” gibi ifadeler de tespit edilmiştir. Fakat bu ifadeler dildeki kullanımından ziyade hayvanın belli çevrelerce neyi hatırlattığı ya da çağrışım boyutunun ne olduğuna ilişkindir.

Gürcücede ise hindi böbürlenmek anlamında yer bulur. Örneğin “Hindi gibi kabarmak” deyimini Gürcücede kullanılmaktadır. Bunun dışında Hristiyan kültüründe yılbaşı sofralarında Hindi bulundurulur. Dolayısıyla zoonim Gürcü kültüründe Noel ya da yılbaşı sofrasını çağrıştırmaktadır. Ayrıca Gürcü kültürünün ulusal yemeklerinden biri olan Hindi Satsivi, Gürcü sofrasının da ayrılmaz bir parçasıdır.

6. Eşek: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin günlük hayatta en çok duyup anlamını veya kullanımını merak edip sordukları sözcüklerden biri “eşek”tir. Kavramın çağrışımları oldukça çeşitli olabilmektedir. Bu hayvanla ilgili elliye yakın Türk atasözünün varlığı bunu kanıtlar niteliktedir. Nitekim katılımcıların bu hayvana ilişkin cevaplarını diğer hayvan türleriyle karşılaştırıldığında bu farklılığı veya çeşitliliği görebilmek mümkündür. Kimi zaman güzellik kimi zaman aptallık kimi zaman çok çalışmak gibi pek çok durumu ifade etmek için ilgili kavram kullanılabilir. Dolayısıyla katılımcılarda elde edilen cevaplarla konuyu kalıplaşmış sözler özelinde açmak da fayda vardır.

K4: “Eşek şakası. Kırıcı ve kırıcı şaka”

K7: “Eşek aptal kişilere söylenir. Veya bazı şeyleri anlamak istemeyen ya da yaramazlık yapan çocuklara. Sonu kötü olan şaka yapınca eşek şakası diyoruz.”

K12: “Genellikle çocuklara sığa kelimesiyle birlikte deniz. Eşek sıpası.”

K18: “Güzel gözlü olanlara eşek gözlü denir.”

Yukarıda katılımcıların incitici, hoş gitmeyen şakalar için Türkçede eşek şakası; çocuk veya gençlere kimi zaman sevgi kimi zaman da sövgü belirtisi olarak kullanılan eşek sıpası; gözleri iri ve güzel olanlara da bir iltifat olarak eşek gözlü ifadeleriyle sözcüğün çağrışımına yönelik görüşleri söz konusudur. Benzer şekilde katılımcıların sözcüğü bazı atasözleriyle örneklendirdikleri görülebilmektedir:

K4: “Eşeğe cilve yap demişler, çifte atmış.”

K8: “Geçti Bor’un pazarı sür eşeği Niğde’ye. Anlamı, fırsatı kaçıran.”

K16: “...Eşeğe altın semer vurmuşlar yine eşek...”

Buna göre “eşeğe cilve yap demişler, çifte atmış.” ifadesinde ahmak veya kaba insanların; “geçti Bor’un pazarı sür eşeğini Niğde’ye” atasözünde zamanında yapılması gerekenleri yapmayanların; “eşeğe altın semer vursalar yine eşektir” sözünde ise değerlerden yoksun yaşayanları kasteden bir işlev gördüğü söylenebilir.

Katılımcıların bazı şairlere ait olan ve toplumda özdeyiş hâline gelmiş bazı kullanımlarla da sözcüğü örneklendikleri tespit edilmiştir. Örneğin Fuzuli’nin “Mey biter saki kalır. Her renk solar haki kalır. İlim insanın cehlini alsa da, hamurunda varsa eşeklik; baki kalır. ” şiirinin “...Okumak cehaleti alır. Varsa eşeklik baki kalır. Adam olmayacak yine.” biçiminde dile getirilişi görülebilmektedir. Bu arada eşek sözcüğünün olumsuz bir işlevde kullanılması söz konusudur. Nitekim Ziya Paşa’nın Terkib-i Benti’nde geçen “Bed-asla necâbet mi verir hiç üniforma / Zerdûz palan vursan eşek yine eşektir.” beytinde de benzer bir işlev görülebilmektedir.

Genel olarak Türkçede kaba, düşüncesiz insanları ifade ederken “eşek gibi” ifadesi yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların başta aptal ve kaba olmak şeklinde görüşlerinin çoğunlukta olduğu görülebilir:

K3: “Aptal insana eşek denir

K4: “İnatçı, dayanıklı ama aynı zamanda aptallığı çağrıştırıyor.”

K8: “akılsız, sömürüye açık...”

Bazı katılımcılar ise çok çalışmakla ilgili kavramı ilişkilendirmişlerdir.

K11: “Eşek gibi çalışkan.”

K14: “Çok çalışmak. Örnek eşek gibi çalıştırdılar.” biçiminde bunu dile getirmişlerdir. Bu ifadelerin Türkçede kullanıldığı yer, durum ve tonlamaya göre abartıyı da içerecek şekilde olumlu veya olumsuz bir anlam içerdiğini de belirtmekte fayda vardır. Türkçede, söylem ve tavırlarında dönmeyen, direnç gösteren kişileri anlatmak için kullanılan “eşek inadı” ifadesi katılımcılardan birinin “inatçı kişilere denir.” ifadesinde görülebilmektedir. Bunun yanında yeteri derece büyümüş kişiler için “eşek kadar”, ihmal durumunda veya kaba bir durum için “eşeklik etmek” gibi pek çok kullanımın Türkçede yaygın olarak kullanıldığını da belirtmekte fayda vardır.

Tüm anlatılanlardan hareketle bir yabancı veya Gürcü için “eşek gibi çalışkan” ya da “eşek şakası” gibi pek çok kullanımın ne anlama geldiği anlaşılabilir. Çünkü Gürcüler için eşek zoonimi inatçı kişilerle

ilişkilendirilir. Ayrıca itaatsiz ve yaramaz bir çocuğa da eşek denir. Çok çalışan kişiler için “eşek gibi çalışkan” ifadesi de Gürcücede çok yaygın olarak kullanılmaktadır.

7. Koç: Türkçede güçlü, sağlam, gürbüz erkek çocuklar için “koç” ifadesi kullanılmaktadır. Bazen “koç yiğit” biçiminde de söylenebilmektedir. Nitekim katılımcılar da “koç gibi adam”, sağlığı ve durumu iyi olanlara derler”, “delikanlıya koçum benim...”, “...güçlü, akıllı çocuklarımızı severken ‘koçum benim’, diye severiz” biçiminde ifade etmişlerdir.

Koç zoonimi Gürcü yazılı kültüründe ise Argonatların meşhur hikâyesiyle ilişkilendirilir. Efsaneye göre koçun altın derisi Kral Aetes’in gücünün bir simgesi hâline gelmiş, Argonotlar tarafından çalınarak Yunanistan’a götürülmüştür. Koçun altın derisi Kral Aetes’in gücünün bir simgesi hâline gelmiş ve Argonotlar tarafından çalınarak Yunanistan’a götürülmüştür. Ayrıca pek çok Gürcü anlatıda koç, “Altın Post” ile ilişkilendirilir ve bolluk, mutluluk ve gücü simgeler.

Tavşan: Tavşan Türkçede genellikle hızlı koşması, ürkek veya korkak olması ve fiziksel olarak ön dişlerinden dolayı günlük konuşmalarda sıklıkla yer bulur. Belirtilen özelliklerin sırasıyla “tavşan atlet”, tavşan yürekli ve “tavşan diş” şeklinde kalıplaşmış kullanımları vardır. Nitekim katılımcılar da bu doğrultuda görüşlerini ifade etmiştir. Bunun yanında bu hayvanın sevimliliği, çok üremesi gibi kişisel ve yapısına yönelik görüşler de söz konusudur. Ayrıca Türkçede “tavşan dağa küsmüş de dağın haberi olmamış” ve “tavşan kaç tazı/ya tut” şeklinde yaygın kullanımlar başta olmak üzere çok sayıda kalıplaşmış ifade de ilgili zoonimin yer bulduğu görülebilmektedir.

Pek çok toplum için korku veya kaçış ile ilişkilendirilen ve genellikle korkak ve hızlı koşan insanlara benzetme amacıyla dilde yer bulan tavşanın Gürcüdeki kullanımı da benzer niteliktedir. Çünkü Gürcüler için tavşan sadece korkak bir kişiyle ilişkilendirilir ve başka bir çağrışım taşımaz.

Fare: Türkçede argoda hırsız ve kısa (ufak tefek) görülen kimseleri anlatmak için kullanılan fare zooniminin birleşik sözcük ya da kalıplaşmış ifadelerle pek çok anlamı karşıladığı görülebilmektedir. Çirkin görülenler için “fare surat”; her işe karışanlar için “lağım faresi”, yan kesicilik yapanlara “cep faresi” gibi kullanımlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitekim katılımcıların hırsız, suratsız, pis, lağım, güven vermeyen gibi ifadelerinin bu durumu karşıladığı söylenebilir. Yine “fareler cirit atmak/oynamak” deyimini bir yerin çok ıssız olduğunu ifade etmek için kullanılır. Katılımcılardan birinin “ıssızlık” olarak ifade ettiği durumun nedeni olarak bu deyim gösterilebilir. Yine bir katılımcının “her deliğe (yola) giren” kişiler olarak belirttiği durumun Türkçede “fare çıktığı deliği bilir” sözüyle ilişkilendirilebilir. Nitekim bu söz, bir suça karışmış kişilerin yakalandıklarını anladıklarında nereye sığınacaklarını bildiklerini ifade etmekte kullanılan bir sözdür. Ayrıca çok yaygın bir söz olarak ifade edilen “gemiye ilk önce fareler terk eder” ya da “batan gemiyi ilk önce fareler en son da kaptanlar terk eder” sözünün bir katılımcı tarafından “gemiye ilk terk eden” şeklinde bir göndermeyle kullandığı da tespit edilmiştir.

Gürcüler için ise fare, tiksinti ve pislikle ilişkilendirilir. Ancak farenin dişlerinin sağlamlığı ile ilgili şöyle bir halk inancı vardır: Süt dişlerini değiştirmekte olan bir çocuk, çekilen dişi farelerin yaşadığı bodruma atar ve şunları söyler: “Fare, senin dişin bana, benimki de senin olsun”. Ayrıca fare zoonimi umutsuzluk ve çaresizlikle da ilişkilendirilir: “Dört duvar arasında kapatılıp duvarlara çarpan bir fare gibi” ifadesi çaresiz bir duruma mahkûm olan kişiyi çağrıştırmak için kullanılmaktadır.

10: Kurt: Türkçede mecaz anlamda isim görevinde “bir yeri, bir şeyi iyi bilen”; sıfat görevinde ise işini iyi bilen, kurnazlık yapan” anlamlarında yer bulan kurt sözcüğünün katılımcılar tarafından “uyanık, yol

gösteren gibi kavramlarla ifade edildiği tespit edilmiştir. Nitekim “kurt gibi” birleşik sözcüğünün de “işini bilen, girişken” gibi anlamlarına geldiğini de belirtmekte fayda vardır. Yine katılımcıların “aç olmak”, “açlık” gibi sözcüklerle ifade ettiği kullanımın da Türkçede çok acıkmak anlamında kullanılan “kurt gibi acıkmak” deyimiyile ilişkilendirdikleri tahmin edilmektedir. Bunun yanında bunun sembol olarak kullanıldığını ve Ergenekon destanıyla ilişkilendiren görüşler de tespit edilmiştir. Örneğin bir katılımcının “Ergenekon destanında Türklerin rehberidir”, başka bir katılımcının da “Türklüğü ve milliyetçiliği simgeler” şeklinde ifadeleri saptanmıştır. Yine kurdun yırtıcı, güçlü yönlerine yapılan vurgular da söz konusudur. Bu kullanımların yanında kurt sözcüğünün Türkçede en yaygın kullanılan zoonimlerden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca yumuşak vücutlu omurgasız küçük hayvanlara da (böcü) kurt denildiğini de belirtmekte fayda vardır. Bu hayvana ilişkin de çok sayıda kalıplaşmış kullanımlar söz konusudur. Örneğin çok kitap okuyanlar için kullanılan “kitap kurdu” gibi ifadeler söylenebilir. Ama yapılan çalışma da katılımcılara yırtıcı, etçil bir memeli olan kurdun kastedildiği belirtilmiştir. Nitekim elde edilen verilerin de bu hayvan türüne yönelik olduğu anlaşılabilir.

Gürcüler içinse genel olarak kurt, acımasızlık, nefret ve kötülüğün sembolüdür. Bu klişenin oluşumunda Gürcistanda çok meşhur olan Fransız masalcı Charles Perrault'un “*Kırmızı Başlıklı Kız*” masalı, birçok sanatsal eser ve çizgi film büyük rol oynamıştır. Bu görüş, ünlü Gürcü şair ve yazar Akaki Tsereteli'nin “*Kurt ve Kuzu*” adlı eserine de yansımakta: Çaresiz bir kuzunun zayıflığından yararlanan kurt, adaletsizliğin ve gücün kötüye kullanılmasının bir simgesidir. Türkçe ve Gürcücede kurt zooniminin farklı bir çağrışımı taşıması bu hayvana ilişkin kullanımların da yanlış anlaşılmasına sebebiyet verebilecektir. Bu nedenle, başka bir milletin kalıplaşmış, çağrışımsal veya kültürel görüşleri garip geldiğinde, ilk önce şu veya bu milletin bu tür kalıplaşmış algılarına neden olan kültürel geçmişinin öğrenilmesi gerekiyor. Bu bağlamda bu tür çalışmalar bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesindeki hassasiyet, başta olmak üzere diller arasındaki kültürel farklılık ya da çağrışımların bilinmesinin ne denli gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

11. Turna: Göçebe bir kuş olan turnayla ilgili katılımcıların yolculuk, hasret, göç, özlem, yalnızlık gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca turnanın pek çok kuşa nazaran iri ve uzun bacaklarının olması dolayısıyla bazı katılımcıların ilgili zoonimi “uzun boyluluk” olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Fakat yapılan araştırmada Türkçede bununla ilişkilendirilen bir kullanıma rastlanmamıştır. Benzer durum incelik, zarafet” gibi estetik olarak ifade edilen kullanımlar için de söz konusudur. Bunların şarkılarda veya şiirlerde rastlanılan mecaz çağrışımlarla ilişkili olduğu söylenebilir. Fakat Türkçede yaygın olarak kullanılan “turnayı gözünden vurmak” ifadesine de değinmekte fayda vardır. Bu deyim Türkçede “beklenmedik bir kazanç veya çıkar sağlama imkânı ele geçirmek” anlamında yer bulmaktadır. Fakat bu deyimün düşünülüşünden çok daha farklı bir anlamda kullanıldığı belirtilmektedir. Nitekim Işık ve Güneş (2017, 4), Akkutay'dan (1984) aktarımla, Osmanlılar döneminde fethedilen bölgelerdeki zeki çocukların seçiminde turnacıbaşı adlı görevlinin seçeceği kişilerin kimi zaman gözlerine bakarak bir seçim yaptığını ifade eder. Bundan dolayı da bu deyimün ortya çıktığı belirtir.

Gürcülerin büyük çoğunluğu için turnanın uzun boylu bir kişiyle kıyaslanmasının yanısıra, turna çocukluk anılarını da çağırıştır: Birçok çizgi filmde turnalar gagasıyla, mutlu ebeveyn adaylarına beyaz battaniyeye sarılmış bir çocuğu götürmektedir. Bu nedenle, turna, Gürcü annelerin çoğunluğuna çocukları tarafından “Turna mı getirdi yoksa nasıl buldun beni?” şeklinde o bilinen soruyu çağırştırmaktadır. Bu algılar Sovyet dönemiyle ilgili olsa da turna ile ilgili çağrışımsal algıların hiç değişmediği söylenebilir. Nitekim Gürcüler yaşa bakılmaksızın çağrışımsal olarak turnanın çocukla ilişkili olduğunu belirtirler.

12. Aslan: Kedigillerden bir tür olan aslan Türkçede mecaz anlamda “gülbüz, cesur ve yiğit adam”lar için de kullanılmaktadır. Bunun yanında “aslan gibi” kullanımıyla sağlıklı ya da güçlü veya yakışıklı kişiler; “aslan yürekli” ile yiğit ve korkusuzlar; “aslan kesilmek” deyimiyile güçlü ve cesur olma durumuna gelme; “aslanım” ifadesiyle de gençlere yönelik bir hitap şeklinde pek çok kullanımı söz konusudur. Nitekim katılımcıların görüşleri de bu yönde olmuştur. Ormanların lideri ya da kralı biçimindeki klişeleşmiş ifadelerden de onun liderlik ya da otoriterlikle ilişkilendiren görüşler tespit edilmiştir. Bunun yanında Türkçede elde edilmesi güç olan durumlar için “aslanın ağzında olmak”; bir kişinin kaldığı yerin onun kişiliğini yansıttığına dair “aslan yatağından belli olur” gibi pek çok atasözü veya deyim de Türkçede yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir.

Pek çok millet için ormanın kralı olarak kabul edilen, güç ve liderlikle ilişkilendirilen aslan, aynı zamanda Gürcüler için ortak bir sembolik yüke sahiptir. “Aslan gibi bir adam” ifadesi Gürcü erkekler için çok büyük bir iltifat olarak kabul edilir. Çünkü bu durumda cesaretle birlikte bir erkeğin yakışıklı görünümü de kastedilir.

13. Kedi: Türkçede en yaygın kullanılan zoonimlerden biri de kedidir. Günlük hayatın bir parçası olarak yer bulan bu hayvanın pek çok kullanım ya da mecazla ilişkilendirildiği görülebilmektedir. Nitekim katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında bu çeşitliliği görebilmek mümkündür. Öncelikle Türkçede “kedi gibi” ifadesi uysal ve sokulgan kişiler için kullanılmaktadır. Elde edilen görüşlerde bunu ifade eden katılımcılar da vardır. Fakat zoonimin genel olarak “nankör”, ve “sevimli” yönleriyle daha çok dile getirildiği tespit edilmiştir. Nitekim emanete sahip çıkmama durumu için söylenen “kedinin boynuna ciğer asılmaz” kalıplaşmış sözüyle “nankör” ifadesi örneklenebilir. Ayrıca verilen cevapları örneklendirmek adına olumsuz bir durumdan zarar görmeden kurtulmak için “kedi gibi dört ayak üzerine düşmek”; yapılması gereken bir işi sonunda yapabilenler için “kedi olalı bir fare tuttu”; elde edilemeyen şeyler için onu olumsuzlayanlar için “kedi uzanamadığı ciğere murdar der” gibi günlük hayatta çok kullanılan ifadeler söz konusudur.

Gürcüler için kedi ile ilgili kavramlar ikiye ayrılır: Kimine göre tatlı, mırıldayan ve sevimli bir hayvan, kimine göreyse nankör ve hatta şeytanla bile ilişkilendirilmiş bir hayvandır. “Kedi gibi çevik ve esnek”, “kedi gibi dört ayak üzerine düşmek” Gürcülerin en çok kullandığı ifadelerdendir. “Bir kedinin dokuz canı vardır” ifadesi birçok zorluk ve hastalıktan geçen bir kişi hakkında söylenir. Kediler ayrıca eski zamanlardan beri gizemli ve mistik hayvanlar olarak kabul edilmiştir. Batıl inançlı insanlar bir kara kedi yoluna koştuktan sonra yoldan kaçınırlar ve yola devam etmeden önce birinin geçmesini beklerler. Gürcü folklorunda kedilerin uyanıklığı ve zekâsı hakkında yazılan birçok eser arasında, Gürcü hikâyeci Sul Khan-Saba Orbeliani'nin ünlü masalı “Kedi Aslan Yükseltti” kayda değerdir. Bu mesele göre bir kedi ölü bir aslan yavrusunu sahiplenir, büyütür, ağaca tırmanmak dışında her şeyi öğretir. Aslan bir gün avlanamaz ve kediyi yemeye çalışır. Kedi ağaca tırmanarak canını kurtaracakken Aslan kükreyerek: “neden ağaca tırmanmayı öğretmedin” sorusuna Kedi: “Yavrum, sana ağaca tırmanmayı öğretseydim şu an hayatta olmayacaktım” diye karşılık verir. Kedinin zekâsıyla ilgili bu anlatı emsal bir metin hâline gelmiştir ve Gürcücede “ağaca tırmanmayı öğretmek” ifadesi ise nesilden nesile aktarılan ve güncelliğini kaybetmeyen bir ifadedir.

14. Tavuk: Katılımcıların tavukla ilgili görüşleri incelendiğinde “erken uyuyan”, “uyumayı ve tembelliği seven” gibi ifadelerle karşılaşmıştır. Nitekim Türkçede “tavuk gibi” ifadesi “erken yatıp uyuyan” kişileri anlatmak için kullanılır. Katılımcılardan birinin “faydalanılan” olarak ifade ettiği hususu belki de geliri olan kimseler için kullanılan “altın yumurtlayan tavuk” ifadesiyle örneklendirilebilir. Ya da büyük menfaatler için küçük tavizlerin verilebileceğini anlatmak için kullanılan “kaz gelen yerden tavuk

esirgenmez” atasözüyle de ilişkilendirmek mümkün olabilir. Türkçede yaygın olarak kullanılan “aç tavuk kendini arpa (buğday) ambarında sanır” biçiminde tavuk sözcüğüyle ilişkilendirilerek kullanılan pek çok kalıplaşmış ifade ya da birleşik sözcük söz konusudur.

Gürcücede ise tavukla ilgili en çok kullanılan ifade “tavuk kadar beyinsiz” tabiridir. Bu ifade alay, küçümseme, yerme işleviyle kullanılmaktadır. Tablo 1’de Gürcü katılımcıların cevaplarına bakıldığında da “aptal”, “boş gezen” gibi ifadeler görülebilmektedir.

15. İnek: Türkçede gerçek anlamının dışında inek sözcüğü daha çok mecaz olarak aptal anlamında, argo olarak ise çok çalışan öğrenciler için kullanılmaktadır. Yine argoda çok çalışmak anlamında “inekleme” sözcüğü vardır. Dolayısıyla bazı katılımcıların “aptal, akılsız kimse, çok çalışanlar” gibi görüşleri bunu karşılamaktadır. Ayrıca katılımcılar ineğin işlev ve yapısından dolayı geçim kaynağı, üretkenlik gibi görüşler de belirtmişlerdir. Gürcüler içinse inek doğurganlık ve şişmanlık simgesi olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla Türkçede alay da içerebilecek şekilde kullanılan “inek gibi çalışan” sözünün bağlamı hakkında hiçbir fikri olmayan bir Gürcü ya da yabancı için bu ifade kesinlikle anlaşılabilir olacaktır. Ayrıca inek zoonimi Gürcücede şişman insanlarla da ilişkilendirilmektedir. İnekle ilgili alaycı bir şekilde söylenen “inek gibi sakızı çiğneme” ifadesi de Gürcücede sıklıkla kullanılmaktadır.

16. Domuz: Türkçede domuz zoonimi mecaz anlamda hain, inatçı, aksi gibi olumsuz anlamlarda kullanılmaktadır. Kalıplaşmış bir ifade olarak “domuz gibi” ise cümledeki anlamına göre hem hainlik gibi kötü huylu insanları çağrıştırmak hem de sinsi bir durumu ifade de “iyice, adamakıllı” anlamında Türkçede kullanılmaktadır. Ayrıca yaygın olarak kullanılan “domuz gibi tıkanmak/yemek” deyimini de “şişmanlarcasına çok yemek” anlamında kullanılmaktadır. Katılımcılardan elde edilen görüşlere bakıldığında da “kötü, kötü huylu, pis” gibi olumsuz ifadeler saptanmıştır. Yine çalışmada “obur” ifadelerine de rastlanmıştır. Dolayısıyla domuzun Türkçede kullanımının olumsuz bir anlam taşıdığı söylenebilir. Bu durumun oluşmasında domuzun kendine özgü yapısıyla ilişkilendirmek mümkün olduğu gibi inanç sistemiyle de açıklamak olasıdır. Gürcülerin büyük çoğunluğu içinse domuz cimrilikle ilişkilendirilir ve halk ifadelerinde cimri bir kişiyle karşılaştırılır, ancak bazen çamurla da ilişkilendirilir. Örneğin Gürcülerde birine “domuz” dendiğinde onun eli sıkı, cimri biri olduğu ifade edilir. Bunun dışında pislik ve çamur çağrışımı da söz konusudur.

17. Kartal: Güncel Türkçe Sözlükte yapılan araştırmada kartalla ilgili sadece “kartala bir ok deymiş, yine kendi yeleşinden” atasözü geçmektedir. İnsana yapılacak kötülüklerin bazen en yakınında bulunanlarca yapıldığını ifade etmek için bu atasözü kullanılmaktadır. Ayrıca Aksoy’un (1995) çalışmasında “kartalın beğenmediğini kargalar kapışır” şeklinde bir atasözü de geçmektedir. Bu atasözünde kuşlar familyasında kartalla ilişkilendirilen güç veya üstünlüğün bireyler için de bir mukayese anlamı taşıdığı söylenebilir. Dolayısıyla her ne kadar sözlüklerde buna yönelik bir kullanımla karşılaşılmasa da kartal zooniminin gücü simgelediği söylenebilir. Nitekim katılımcılar kartalın çağrışımını “cesur, güçlü, asil” gibi sözcüklerle ilişkilendirmişlerdir.

İlgili zoonimin Gürcücede de güç ve cesaretin bir simgesi olarak kullanıldığı çağrışımlar görülmektedir. Gürcü folkloruna göre kartal bir erkektir. Vazha-Pshavela’nın eserine dayanan çok ünlü müzikal film “Chkhikvta Vrudini” da kartal rolünü oynayan Ünlü Gürcü şarkıcı Temur Tsiklauri Gürcü sinematografisinde ve Gürcü halkının zihninde adil, güçlü ve erkeklığın sembolü, hatta Gürcistanın bir kartalı olarak anılmaktadır.

18. Tilki: Katılımcılara sorulan diğer bir zoonim de tilkidir. Tilki mecaz anlamda “çok kurnaz” anlamına gelmektedir. Nitekim “tilki gibi”, “tilkileşmek” sözleri de aynı anlamda kullanılan ifadelerdir. Dolayısıyla katılımcıların görüşlerinden elde edilen sonuçlar da bu ve benzer yönde olmuştur. Bunlar; fırsatçı, fırsat kollayan, uyanık, cin fikirli vb. ifadelerdir.

Yapılan araştırmada uluslararası literatürde tilkinin kurnazlıkla çağrıştırıldığı görülmüştür. Bu kullanımların Gürcüce de benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Nitekim katılımcılardan elde edilen görüşler de bunu desteklemektedir.

Yukarıda ele alınan ve katılımcılardan görüşleri sorulan zoonimlerin dışında Türkçe bazı hayvan örnekleriyle de konu detaylandırılabilir. Yine Türkçede “kuğu gibi” birleşik kullanımı bir mecaz olarak ince fakat uzun boylu, narin kişiler için kullanılır. İfadenin güzellik, zarafet gibi çağrışımları söz konusudur. Gürcücede de “kuğu gibi süzülme” gibi benzer kullanımlar vardır.

Türkçe ve Gürcücede yukarıda ele alınan zoonimlerden anlaşılacaktır ki iki dil arasında benzer ve farklı kültürdilbilim kullanımlar söz konusudur. Bu çalışmaların bütün zoonimleri karşılayacak şekilde ayrıntılı çalışmalar yapılabilir. Nitekim günlük hayatta sıklıkla kullanılan “ay” gibi pek çok zoonimle ilgili yapılacak çalışmaların sadece dil öğretimine değil, kültürel farklılıkların belirlenmesinden etimolojiye kadar pek çok alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

4. Sonuç ve öneriler

Çağrışımla ilgili karşılıklı temsillerin kültürel farklılıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularından pek çok sonuca ulaşılmıştır. Öncelikle zoonimik araştırmalarla ilgili alanyazına katkı sunacaklara önemli görevler düşmektedir. Bunun için de milletin iç dünyasını betimleyen kültürdilbilim sözlüklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu tür sözlükler, yalnızca kelimenin alıcı dildeki karşılığını değil, aynı zamanda onun arkasındaki kültürel özü, tarihsel olayları ve toplumun bilincinde biriken kullanımla ilgili klişeleri anlamamızı sağlayacaktır. Bu sözlükler, yabancı dil öğrenenlerin dilbilimle ilgili yaklaşımlarının yanı sıra öğrenilecek dilin manevi değerlerini anlamalarına ve milletler arasındaki kültürel ilişkilerin derinleşmesine de olanak sağlayacaktır. Nitekim uluslararası iletişim, etkileşim ve çeviri, ulusun kültürel geçmişi temelinde oluşturulan tarihi bellek ve değerleri bilmeden imkânsızdır. Her dilin arkasında milletin tarihî geçmişinden yönlendirilen belli bir dilin topluluğunun kültürel değerleri, emsal olayları ve isimleriyle bağlantılı olan geniş kavramsal dünya yatar. Bundan dolayı, kültürdilbilim engelleri aşmak amacıyla nitelikli kültürdilbilim sözlüklere gereksinim duyulmaktadır. Nitekim Boz (2016, 24) çalışmasında Türkçede kültürdilbilim teorilerine ilişkin sözlüklere ihtiyaç duyulduğunu belirterek bu konuda henüz herhangi bir sözlük çalışması yapılmadığını ve bunun acilen hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Benzer durum Gürcüce için de söz konusudur. Bu nedenle kurum ve araştırmacıların konuya hassasiyetle bakması gerekmektedir. Ayrıca çeviri çalışmalarında çevirmenin içsel veya dışsal dönüşümleri esnek kullanmasını sağlamak adına dilsel topluluğun kültürel düşüncesine ulaşmayı amaçlayan, ulusların manevi yakınlığını, kültürlerarası diyalogun kurulmasını sağlayan kültürdilbilim sözlüklerin çevirmene büyük destek sunacağı açıktır. Nitekim Türk ve Gürcü toplumunun kültürdilbilim belleğinin zoonimler üzerinden ele alındığı bu çalışmada her bir hayvana ilişkin temel ya da mecazın nasıl olduğu benzer ve farklılıklar özelinde örneklendirilmiştir. Buna göre bulgular kısmında da ayrıntısıyla görülebileceği üzere her iki toplum arasında zoomorfik metaformlar arasında pek çok benzerlik ya da farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bunu bir zoonim üzerinden örneklendirmek gerekirse Türkçede kurt, “bir yeri, bir şeyi iyi bilen” anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca “kurt gibi acıkmak” deyiminden hareketle açlığı çağrıştırabilmektedir. Ayrıca Ergenekon destanıyla

ilişkilendirilerek simgesel bir kullanımı da söz konusu olabilmektedir. Fakat Gürcüce de ise “kurt” zoonimi acımasızlık, nefret, kötülük olarak dilde yer bulmaktadır. Bu çerçevede dillerin yabancı dil olarak öğretiminde kültürdilbilim farklılıklarını ortaya koymak adına hayvanların o dildeki çağrışım veya kullanımlarını ele alacak çalışmalar yapılabilir. Bunun için de öncelikle hedef dildeki kültürdilbilim kullanımları güncel ve tarihi boyutlarıyla ayrıntılı bir şekilde bilinmelidir. Çünkü Abik’in (2009, 30) de belirttiği üzere bir dilin “tarihi sözvarlığı ile çağdaş sözvarlığının karşılaştırılması kültürel bağın izlenmesi bakımından da önem taşır.” Dolayısıyla dil öğretiminde öğreticilerin öncelikle anadilin kültürel boyutlarını ayrıntısıyla bilmesi, daha sonra hedef dile ilişkin kültürdilbilim unsurlarını aktarmasına çalışmalıdır. Ayrıca diller arasındaki farklılıkları ortaya koyabilecek farklı çalışmalar da yapılabilir. Böylece hedef dili öğrenenlerin, dilin kullanım alanına ilişkin bilgilerinin artması mümkün olabilecektir. Ayrıca kültürdilbilim çalışmalarıyla çeviriden tarihe, sosyolojiden edebiyata varıncaya dek pek çok alana da katkı sunulabilecektir.

Kaynakça

- Abik, D. (2009). Kutadgu Bilig’de Hayvan Adları. *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, C33/1, 1-33.
- Akkutay Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Ankara: Gazi Üniv. Basın Yay. Yüksekokulu Basımevi.
- Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (2023). Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>. [Erişim Tarihleri: 10.07.2023-05.08.2023.]
- Atkins, B.T. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*, NewYork. Oxford University Press.
- Boz, E. (2016). Kültürdilbilimsel Sözlük ve Türkçe Kültürdilbilimsel Sözlükler Üzerine. Kültürel Çokseslilik, Dünyada Türk Dili, Kültürü ve Medeniyeti, Bildiriler Katalog (Ed. Berechet, L., Buzatu, A., Ciobanu, E. ve Hasan, N.). Bucureşti: Editura Universitară.
- Burkhanov, I. (1998). *Lexicography (A Dictionary of Basic Terminology)*. Poland, Rzeszow.
- Chernov, G. V. (1996). *America: English-Russian linguistic-Cultural Dictionary*. Moscow: Poligram.
- Corbenadze, B. (1989). *Gürcü Dialektolojisi*. Tiflis.
- Denisova, M. A. (1978). *Linguistic-Cultural Dictionary. Public Education In The USSR*. Moscow: Rus. Yaz.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Güncel Türkçe Sözlük (2023). Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr/>. [Erişim Tarihleri: 10.07.2023-05.08.2023.]
- Gürcü Dilinin Açıklayıcı Sözlüğü (1983). Tiflis: Nakaduli Yayınevi.
- Hartmann, R.R.K. & Gregory, J. (1998). *Dictionary of Lexicography*. NewYork. Routledge.
- Işık, A. ve Güneş, E. (2017). Türk Tarihinde Özel Yeteneklilerin Eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 1-13
- Kulpina, V. & Tatarinov, V. (2018). Dictionary of Linguoculturology Terms as a Solution to the Current Research Problem. *Open Journal for Studies in Linguistics*. 1(1), 15-20.
- Margalitadze, T. (2011). *Sözlükbilim Merkezi*, Tiflis.
- Mugheri, N. A. , Yasmin, F. & Indhar, S. A. (2020). The Role of Lingo-Cultural Identity in Nation Building: A Case Study of Sindhi Language. *Journal of English Language, Literature and Education*. Vol. 2, No. 01.
- Palmer, G. B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Austin: University of Texas Press.
- Sever, A. (2020). Milli Kültür Dil-Dünya Görüşünün Yansıması Olarak Hitaplar. *Karadeniz Araştırmaları*. XVII/67:763-797.

- Shaklein, V. (2012). *Linguokültüroloji, Gelenekler ve Yenilikler*. Moskova: Flinta Yayınevi.
- Sharifian, F. (2015). *Cultural Linguistics*. In Sharifian, F. (ed) *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 473–492). New York/London: Routledge.
- Vereschagin, Ye. M., & Kostomarov, V. G. (2005). Language and Culture. Three Linguistic-Cultural Conceptions of Lexical Background, *Speech Behavioural Tactics and Sapientema*. *Indrik*.
- Yazoğlu, R. (2005). Dil- Kültür İlişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(5), 123-143.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zakharenko I.V.; Krasnyh V.V.; Gudkova, D.B. M. (2004) *Rus Kültürel Alanı*. Moskova: Gnosis.

73. A vegetarian ecofeminist reading of Mary Shelley's *Frankenstein*

Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŐI¹

Berrin DEMİR²

APA: Nazlıpınar Subaşı, M. D. & Demir, B. (2023). A vegetarian ecofeminist reading of Mary Shelley's *Frankenstein*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1223-1233. DOI: 10.29000/rumelide.1379339.

Abstract

From 1818 to the present day, over 200 years, Mary Shelley's *Frankenstein* has been the source of inspiration for a myriad of works ranging from scholarly articles and books to films and cartoons. Receiving a great amount of attention from many critics from various fields, the novel has been analyzed in detail by considering different perspectives and theories. However, the theme of vegetarianism and its relation to feminism has nearly remained untouched. The main reason for this drawback is that the link between vegetarianism and feminism, which bases its argument on the theories of ecofeminism that emerged in the early 1980s, is still little known and researched. For vegetarian ecofeminists, all forms of oppression are formed and spread through the dictations of phallogocentric systems arrogating the hierarchical binaries. Within this dualistic logic perpetuating and organizing all dichotomous couples, not just women but nature, and animals are also exposed to violence and humiliation. Looking through feminist-vegetarian perspectives, the starting point of this established hegemony is the mistreatment imposed on 'nonhu(man)' animals, whereby this speciesism leads to many other forms of oppression and violence for the passivized others. Therefore, considering these current issues and analyzing *Frankenstein* within the framework of vegetarian ecofeminism, the principal contention of this study is to prove that women's getting rid of oppression, injustice and humiliation is closely related to realizing and ending the inhumane treatment against animals and nature. Only then it will be viable to ensure welcoming ties between the experiences of vegetarians and ecofeminists and to establish an all-encompassing structure for all living creatures.

Keywords: Frankenstein, vegetarian ecofeminism, dualistic logic, all-encompassing, hybridity

Mary Shelley'nin *Frankenstein* eserine vejetaryen ekofeminist bir bakış

Öz

Mary Shelley'nin *Frankenstein*'i, 1818'den günümüze, 200 yılı aşkın bir süredir akademik yayın ve kitaplardan, sinema ve çizgi filmlere kadar sayısız esere ilham kaynağı olmuştur. Farklı alanlardan pek çok eleştirmen tarafından büyük ilgi gören roman, farklı bakış açıları ve kuramlar göz önünde bulundurularak detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Ancak vejetaryenlik temasına ve feminizmlle ilişkisine neredeyse hiç değinilmemiştir. Bu eksikliğin temel nedeni, 1980'lerin başında ortaya çıkan ekofeminizm kuramlarına dayanan vejetaryenlik ve feminizm arasındaki bağıın hala çok az bilinmesi ve araştırılmasıdır. Vejetaryen ekofeministlere' ve 'ekofeminizm göre tüm baskı biçimleri, hiyerarşik ve ikili karşıtlıkları kutsayan fallosentrik sistemlerin diktesiyle oluşur ve yayılır. Var olan tüm

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Kütahya, Türkiye), derya.nazlipinar@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0798-1142 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 28.08.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379339]

² Öğr. Gör. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Dış İlişkiler ve Uluslararası Öğrenci Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi (Kütahya, Türkiye), berrin.kahraman@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4746-2785

dikotomik çiftleri sürdüren ve örgütleyen bu düalist mantık içerisinde sadece kadınlar değil, doğa ve hayvanlar da şiddete ve aşağılanmaya maruz kalmaktadır. Feminist-vejetaryen açıdan bakıldığında, kurulan bu hegemonyanın çıkış noktası insan olmayanlara (nonhu(man)) uygulanan kötü muamele olup, bu türçülük pasifleştirilen ötekiler için başka birçok baskı ve şiddet biçimine yol açmaktadır. Dolayısıyla, bu güncel meseleleri göz önünde bulundurarak *Frankenstein*'i 'vejetaryen ekofeministlere' ve 'ekofeminizm çerçevesinde analiz eden bu çalışmanın temel iddiası, kadınların baskı, adaletsizlik ve aşağılanmadan kurtulmasının, hayvanlara ve doğaya yönelik insanlık dışı muamelenin farkına varılması ve sonlandırılmasıyla yakından ilişkili olduğunu kanıtlamaktır. Ancak o zaman vejetaryenler ile ekofeministlerin deneyimleri arasında yakın bağlar kurmak ve tüm canlılar için kapsayıcı bir yapı oluşturmak mümkün olacaktır.

Anahtar kelimeler: Frankenstein, ekofeministlere' ve 'ekofeminizm, düalist mantık, kapsayıcılık, hibritlik

Introduction

Individuals adopt different styles of living during their lifespan according to their preferences and they sometimes stick to a habit from the very beginning to end. However, they may be confronted with some cases that profoundly subvert and change their view of life, especially when they realize that nature and humanity suffer because of their reckless attitudes that vary from overpopulation and pollution to deforestation and eating habits. With that awareness, each individual starts to question oneself and moves into a new way of consciousness for all living creatures. According to Tyler Doggett, who teaches courses on food ethics, ethics of killing various things and altruism, this recognition is essential to break the chains of vicious circle in which all people are surrounded, because the toxic effects that the whole world experiences are likely to continue and worsen if they do not change their choices and diet. Doggett explains that concern with the following lines:

Billions of humans eat meat. To provide it, we raise animals. ... To feed these animals, we raise crops. To raise crops, we deforest and use huge quantities of water. To quench these animals, we use still more water. In turn, these animals produce staggering amounts of waste, waste that poisons water sources and soil. ... To raise these animals and produce this meat, farmers and slaughterhouse workers labor in conditions from onerous to brutal. If controlling, hurting, or killing animals is wrong or if the production of these environmental effects or effects on people is wrong or if consuming the meat produced is wrong, then a breathtaking level of wrong-doing goes on daily (2018).

Considering the consequences mentioned above, how can all wrong-doings be stopped? Can adopting a vegetarian way of life and diet be a solution for all those sufferings? Vegetarianism and the ethical treatment of animals are among the long-debated issues since the philosopher Pythagoras, who regards meat consumption as morally corrupting and devouring for a human soul. Often considered “the father of vegetarianism” in the West, Pythagoras concludes that all living things are kindred; therefore, humans are forbidden from sacrificing and harming animals in any case, but to uphold conscientious and equal treatment toward them. For him, any kind of failure to obey this ethical principle results in suffering not just for animals but for humans as well. In other words, while it may seem that altering from a meat-based diet to a vegetable/fruit-based one is for the benefit of animals, it is actually for the welfare of people and holistically for the universe.

Pythagoras's belief in the kinship of all living creatures and his ethical condemnation of carnivorism has had an enormous influence on his followers through the ages. However, with the rise of Christianity and the spreading ideas of Christian theologians claiming that animals are inferior and placed at the service

of humans, the “Pythagorean diet” lost its importance till the late 18th century, when Charles Darwin subverted the Church’s dogmas with his evolution theory. Then, vegetarianism gained popularity during the 18th century as a reaction to the Industrial Revolution that triggered consumption and corruption. With the emergence of new humanist values and the rise of the Romantic movement with its great relation to nature, more and more people have started to promote vegetarianism by castigating the consumption of meat as inhumane and brutal. The Romantic writers, such as Thomas Tryon, Alexander Pope, Joseph Ritson and Percy B. Shelley, strongly oppose violence against animals by advocating that “the use of animal food disposes man to cruel and ferocious actions”, as Ritson declares in his work titled *An Essay on Abstinence from Animal Food: As a Moral Duty* (2017, p. 86). Like Ritson, Percy B. Shelley highlights the importance of adopting a vegetarian diet and lifestyle to be able to stop social injustices ranging from poverty and crime to aggression and war, because for him, if mankind persists in their insistently carnivorous attitudes, they will be among the affected ones as well as being the main cause of those catastrophes. Thus, regarding the consumption of animal flesh as unnatural and barbaric, Shelley sets the rules of a simple and natural diet near the end of *A Vindication of Natural Diet* in capital letters: “NEVER TAKE ANY SUBSTANCE INTO THE STOMACH THAT ONCE HAD LIFE” (1888/1992, p. 222). This simple and unwritten rule of nature is based on the idea that it is not right to take the life of another living being to consume it as food. Then, he amplifies his assertion depending on the story of Prometheus, who causes a great change in human nature and history. For Shelley,

Prometheus, (who represents the human race) effected some great change in the condition of his nature, and applied *fire* to culinary purposes; thus inventing an expedient for screening from his disgust the horrors of the shambles. From this moment his vitals were devoured by the vulture of disease All vice arose from the ruin of healthful innocence It is only by softening and disguising dead flesh by culinary preparation, that it is rendered susceptible of mastication or digestion; and that the sight of its bloody juices and raw horror does not excite intolerable loathing and disgust (1965, pp. 11-17) (emphasis ours).

In this passage, Shelley suggests that the consumption of meat is not part of humanity's original natural diet and it is only through the use of fire and culinary preparation that humans can stomach the idea of consuming meat. He also argues that the consumption of meat leads to disease, and it is a source of vice that arises from the loss of innocence. Within this light, Shelley’s works opposing cruelty to animals and his idea of creating an all-encompassing society based on a vegetarian diet “without the help of fire” have influenced the following generations of vegetarians and reformers as an outstanding example of incontrovertible justification for their causes. Among those, Mary Wollstonecraft Shelley and her timeless work *Frankenstein, or The Modern Prometheus* (1818) (henceforth, *Frankenstein*) stands as the embodiment of Percy Shelley’s vegetarian wor(l)d. Influenced by her husband and Romantic vegetarian contemporaries, Mary Shelley creates a vegetarian creature who feeds on “berries, nuts, and roots” (*Frankenstein*, p.141). In fact, the creature tastes some roasted offal left behind on a campfire; however, as the influential feminist-vegetarian scholar Carol J. Adams specifies in her *The Sexual Politic of Meat*, *xe*³ immediately “rejects [the] Promethean gift” (2010, p. 155) and keeps *xyr* vegetarianism while watching the fire’s corrupting influence. According to Adams, “for Romantic vegetarians, the story of Prometheus’s discovery of fire is the story of the inception of meat eating” (Adams, 2010, p. 154), which symbolizes humanity’s fall into disease and violence using the corrupting impact of carnism. Thus, allying herself with Romantic vegetarians, Mary Wollstonecraft Shelley uses the subtitle “Modern Prometheus” to represent Victor Frankenstein, who identifies himself as a creator and a bearer of

³ ‘xe/xem/xyr’ are neopronouns increasingly used in place of ‘she/he/they’, ‘her/him/it’ or ‘her/his/its’. Despite being mostly used by transgender, non-binary, and/or gender nonconforming people, neopronouns can be used by anyone. The reason why it is preferred to use neopronouns for the creature is that the creature represents the hybrid nature, comprising the features of both humans and animals.

civilization with the qualifications involving rationality, logos, certainty, measurability, and technology, which are the core notions of Enlightenment. With that conscious choice, she aims to prove that this modern Prometheus is the source of death and destruction for all living creatures with his 'burning' power. It also indicates that he endeavors to have an upper hand on nature with his reasonable mind and impertinent courage.

For Kira Braham and Eric Lindstrom, the novel's subtitle still poses intriguing questions for readers at all levels, like the "Pandora's Box" itself. Basing their arguments on the theories of ecocritical studies, Braham and Lindstrom claim that "rather than promote a reinvestment in the mythic animacies of modern life, the discourse of Prometheism has participated in a collective disenchantment" (2022, p. 2) and established master/slave dichotomy by subjugating nature and nonhu(man)s. In other words, this structured tyrannical thought creates more "super-men and world-mastering demi-gods", convincing themselves of their inherent right to control and override, as W. E. Burghardt Du Bois describes in his *Of the Culture of White Folk* (1917, p. 434). For him, the modern Prometheus cannot be identified with the improvement of civilization, but instead with "the doctrine of the divine right of whites to steal" (1917, p. 444) (emphasis ours). Du Bois mourns for black human life within the Promethean discourse. However, within this study, it is aimed to de(con)struct white men's supremacy and hegemonic binaries rigidly upheld on all creatures defined as "others" and/or "nonhu(man)s": women, nature and animals. It is urged to break free from the Promethean ethos not to be eternally tethered to the same destructive cycle. Therefore, the entangled relations between the subjugation of women and the subjugation of animals/nature, or in other words, "the female human in a gender context and the nonhuman animal in a human context" (Kordecki, 2022, p. 282) must be subverted through developing an ecofeminist-vegetarian theory.

Being a feminist or vegetarian feminist: The roots of vegetarian ecofeminism

The key issue for feminists is to fight against all forms of oppression – physical, psychological and/or sexual – and their damages to "otherized" and/or "marginalized" by hegemonic masculinity. To be able to raise awareness about the extensive and prevalent existence of these oppressions, feminists have conducted numerous studies and struggled a lot. Today, despite the diversity of approaches among feminist scholars and activists, it is widely accepted that various forms of oppression are interconnected and mutually reinforcing. Thus, in light of this awareness, feminists are against single-minded activism since that kind of activism not only "clouds the expansive nature of oppression, but also hinders the process of undermining such oppression and ultimately liberating all those oppressed" (Gruen, 2011, p. 60). However, for some scholars like Immanuel Kant and John Stuart Mill, only rational agents can be included in this liberation process; thus, they are opposed to including animals in the moral community. For instance, Kant claims that "so far as animals are concerned, we have no direct duties. Animals are not self-conscious and are there merely as means to an end. That end is *man*" (1780/1963, p. 239) (emphasis ours). Having the same opinion as Kant, Mill also insists on the inferiority of animals in his essay "Utilitarianism" with the following lines:

Few human creatures would consent to be changed into any of the lower animals, for a promise of the fullest allowance of a beast's pleasures; no intelligent human being would consent to be a fool... It is better to be a human being dissatisfied than a pig satisfied; better to be Socrates dissatisfied than a fool satisfied. And if the fool, or the pig, is of a different opinion, it is because they only know their own side of the question (1861/1979, p. 10).

However, this kind of analogy that puts animals (or nonhu(man)s as they are mostly called) into a lower position leads to "speciesism", as Peter Singer stated in *Animal Liberation*. He defines speciesism as a

far-reaching “prejudice or attitude of bias in favor of the interests of members of one’s own species and against those of members of other species” (1975, p. 6). Thus, it is morally wrong just like the other forms of unjustified discrimination, such as racism, sexism, elitism and/or ableism. Being superior to others or marginalizing a group of species is against the nature of human and non-human liberation, as each deserves to live and breathe freely.

Another scholar and writer advocating the rights of nonhumans is Tom Regan. In his *The Case for Animal Rights*, he argues that what matters is being the “subject-of-a-life not merely as tools for [human’s] use but as good in themselves (1983, pp. 243-248). That is, for Regan, being a “subject” does not only mean having a range of senses but sensitivity as well to pain and suffering; therefore, humans and animals are alike in their rights including life, security and freedom from harm. Therefore, there is no sense in splitting them into categories as they are equal inherently. These classifications demonstrating the supremacy of one side over the other do not help to enjoy life but serve the goals of speciesism.

These assertions regarding speciesism, utilitarianism and rights have remained unchanged over the decades, and gained more importance during the 1980s with ecofeminism that all-encompasses various voices from different social perspectives to strengthen the connection between ecological and feminist theories and practices. Taken at face value, ecofeminism may be regarded as a movement primarily focusing on nature and women, but the convergence of ecological and feminist perspectives is much more than that. It creates multiple ways to understand the diversified dynamics of relationships between all living organisms in every possible way. More precisely, the point of ecofeminism is focusing on interconnections and interconnectedness, as Sam Mickey puts it:

The point of ecofeminism is thus not to focus on nature and women to the exclusion of everything else. The point is rather to focus on the interconnections and networks of coexistence, which include the entangled categories of race, class, age, ability, religion, nationality, ethnicity, and many others, along with species, gender, and sexuality. In other words, the point of ecofeminism is fundamentally intersectional, attending to the multitudinous ways in which the various aspects of coexistence interconnect. Not necessarily parallel or symmetrical, intersections abound, tracing paths from personal to political, self to other, environmental to social, class to race, and gender to species (2019, p. xvii).

Thus, ecofeminism is a broader field of study than expected entailing several subcategories and its main concern is to de(con)struct hegemonic relations based on power hierarchies and subverting dichotomies resulting in inequality and oppression. However, to some ears, ecofeminism still sounds like a reaction to the subjugation of women and nature, thereby remaining silent on the issue of nonhu(man) animals. The underlying reason for this silence and/or ignorance is the misbelief asserting that the identification of women with animals might put women into a more inferior position as “nature in the abstract is grand and important; animals, particularized, seem lesser beings than [women]” (Scholtmeijer, 1995, p. 307). Nevertheless, the fundamental aim of feminism is to fight against all forms of oppression imposed by phallogocentric culture; thus, feminists must also resist the biased domination and exploitation of animals and nature. As Lynda Birke states, “One of the strengths of feminist thought is that it is never ‘just’ about women: it is a critical discourse that tends to ask uncomfortable questions about everything” (1995, p. 33). Through this commitment, an apparent link has been constructed between feminism and vegetarianism, and “vegetarian ecofeminism” has become an issue of concern for many feminists and ecofeminists.

Marginally appeared in two ecofeminist anthologies – in *Reclaim the Earth* (1983) by Stephanie Leland and Léonie Caldecott and *Reweaving the World* (1990) by Irene Diamond and Gloria Feman Orenstein, “vegetarian ecofeminism” has increased its popularity and created awareness both in the academic and public field through Carol J. Adam’s *The Sexual Politics of Meat* (1990), Josephine Donovan’s *Animal Rights and Feminist Theory* (1990) and Greta Gaard’s *Ecofeminism: Women, Animals, Nature* (1993). The common ground of all these scholars is to create an understanding of feminism trying to eradicate all systems of oppression and violence emanating from androcentric bias and liberate all oppressed groups by creating a pluralistic and inclusive structure. According to vegetarians, ecofeminists and vegetarian ecofeminists, this all-encompassing structure can be achieved in two ways, as Greta Gaard puts in her review⁴ essay regarding vegetarian ecofeminism:

First, [vegetarians and ecofeminists] have been able to make the sympathetic connections between human experiences and the experiences of other animals: Mothers can "empathize with the sow whose reproductive freedoms have been denied and whose nursing experience seems so wretched"; survivors of rape or domestic violence can imagine "feeling like a piece of meat," though this violence is not to be equated with or confused with becoming meat. Moreover, people of color, women, gays, and lesbians all know the experience of being hunted – of being "prey" in Western culture – and some ecofeminists have even experienced being prey for other nonhuman animals (2002, p. 120).

That is, focusing on affective connections that include sympathy/empathy and compassion, vegetarian ecofeminists believe that dualistic thinking creates privileged groups and inferiority among others – as in the forms of hu(man)/nonhu(man), man/woman, culture/nature – can be challenged and the damaged connection with nature and nonhu(man)s can be reconciled through intersectionality in feminist, ecologist and vegetarian movements. Thus, a multidirectional way of thinking and evaluating the ‘beings’ will serve as a replacement for the dualized one. It also shows that prejudgments may be dissolved through inter/multidisciplinary studies.

Is Shelley’s creature a monstrous vegan?

Despite sometimes being called “utopian”, the feminist intersections with animals, nature and/or oppressed “others” attract renewed attention of critics, scholars and writers. In addition to documentaries, anthologies, monographs and articles published in extensively read journals, there have been also many early literary works defending the feminist-vegetarian connection, such as Margaret Fuller’s *Woman of the Nineteenth Century* (1845/2016), Begum Rokeya’s *Sultana’s Dream* (1905/1988) and Charlotte Perkin Gilman’s *Herland* (1915/2017). Within the framework of these issues, in this section, the focus will be on Mary Wollstonecraft Shelley’s *Frankenstein* to portray the struggles of the “creature” to be able to establish a welcoming space for all living organisms.

Frankenstein or The Modern Prometheus, the story of an experimental arrogance and omnipotence drawing its strength from science, has been discussed for decades from the point of different fields that vary from posthumanism and Enlightenment to science fiction and narcissism recurrently, but the theme of monstrous veganism is underlined strongly by Emelia Quinn in her *Reading Veganism: The Monstrous Vegan, 1818 to Present*, in which she portrays how monstrous veganism has been depicted in literature throughout the time. Considering the eating habits of the creature created by Victor Frankenstein, Quinn asserts that monstrous vegans have four characteristics as in the following:

⁴ In this essay, Gaard reviews the works of Carol Adams, "Ecofeminism and the Eating of Animals," *Hypatia* 6, no.1 (1991): 134, and *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory* (New York: Continuum,1990) and Val Plumwood, "Human Vulnerability and the Being Prey," *Quadrant*, March 1995, 29-34.

First, monstrous vegans do not eat animals, an abstinence that generates a seemingly inexplicable anxiety in those who encounter them. Second, they are hybrid assemblages of human and nonhuman animal parts, destabilizing existing taxonomical classifications. Third, monstrous vegans are sired outside of heterosexual reproduction, the product of male acts of creation. And, finally, monstrous vegans are intimately connected to acts of writing and literary creation (2021, p. 40).

As stated in the lines by Quinn, the creature can firstly be considered a “monstrous vegan” in the sense that he chooses not to consume animal flesh and instead feeds on plant foods. For instance, after he has been rejected by his creator, Victor Frankenstein, and driven into a world to which he does not belong, the creature ends up in a wood near Ingolstadt, where he quenches his hunger and thirst by eating and drinking fruit from a nearby stream. Despite being physically exhausted by hunger and thirst, and spiritually vulnerable as well, he meets his basic needs from nature:

This was the forest near Ingolstadt; and here I lay by the side of a brook resting from my fatigue, until I felt tormented by hunger and thirst. This roused me from my nearly dormant state, and I ate some berries which I found hanging on the trees, or lying on the ground. I slaked my thirst at the brook; and then lying down, was overcome by sleep (*Frankenstein*, pp. 102-103).

Even in this miserable state, the creature does not try to satisfy his needs by consuming animal flesh. However, this abstinence from eating meat creates fear in people who encounter the creature, as the vegan habits of such a huge creature - generally depicted as meat-eating to indicate prehistoric savagery - are totally against their long-established and internalized beliefs. In other words, it is not the expected behavior of a “monstrous creature” and it seems paradoxical to people. Nevertheless, for Quinn, the creature’s rejection of meat emanates from his instinctive desire for “a return to peaceful origins”, where there is no “male-imposed discourse that dictates human origins” (2021, p. 56) as man/woman, culture/nature and human/nonhuman. In this peaceful origin, the creature does not have to be shaped through the phallogocentric lens, but enjoys the interconnectedness of his hybrid nature. Assembled from various body parts belonging to human and nonhuman species, the creature creates a new type of being that breaks and blurs the phallogocentrically-constructed boundaries. With this new and all-encompassing identity, the creature feels strong and experiences the *jouissance* in nature. However, his hybrid features combined with vegan eating habits evoke uneasiness and fear in others and even in his creator, as put in below:

How can I describe my emotions at this catastrophe, or how delineate the wretch whom with such infinite pains and care I had endeavored to form? His limbs were in proportion, and I selected his features as beautiful. Beautiful!-Great God! His yellow skin scarcely covered the work of muscles and arteries beneath; his hair was of a lustrous black, and flowing; his teeth of a pearly whiteness; but these luxuriances only formed a more horrid contrast with his watery eyes, that seemed almost of the same color as the dun white sockets in which they were set, his shriveled complexion and straight black lips (*Frankenstein*, p. 57).

Victor’s depiction of his own creature with disgust and dissatisfaction explains the underlying reasons for villagers’ attitudes and their primordial reaction to fear. That is, when people confront something that defies their conception of reality, they typically tend to react with horror and loathing, seeking to protect themselves from possible damage. The shock of their encounter with the creature upsets the delicate balance of their lives and pushes them to their limits:

At that instant, the cottage door was opened, and Felix, Safie, and Agatha entered. Who can describe their horror and consternation on beholding me? Agatha fainted; and Safie, unable to attend her friend, rushed out of the cottage. Felix darted forward, and with supernatural force tore me from his father, to whose knees I clung; in a transiency with a stick. I could have torn him limb from limb, as the lion rends the antelope. But my heart sunk within me as with bitter sickness, and I refrained. I saw him on the point of repeating his blow, when, overcome by pain and anguish, I quitted the cottage, and in the general tumult escaped unperceived to my hovel (*Frankenstein*, p. 135).

Upon facing these harsh reactions and attacks, the creature starts to question xyr creation process and appearance as well. The joy emanating from the all-encompassing wholeness and hybridity turns into self-accusation and discomfort. Feeling alienated and outcast, Victor's "monstrous vegan" begins to fight with xyr own identity and sense of being:

[...] What was I? Of my creation and creator I was absolutely ignorant; but I knew that I possessed no money, no friends, no kind of property. I was, besides, endued with a figure hideously deformed and loathsome; I was not even of the same nature as a man. I was more agile than they, and could subsist upon coarser diet; I bore the extremes of heat and cold with less injury to my frame; my stature far exceeded theirs. Was I then a monster, a blot upon the earth, from which all men fled, and whom all men disowned? (*Frankenstein*, p. 120).

Overwhelmed by pain, suffering and desire for revenge, the moral boundaries of the creature blur and xe commits an act of violence and inflicts pain upon people because of their constant rejection and mistreatment. The more estranged from nature he is, the more insensitive he becomes and loses empathy for others. In other words, the all-encompassing feature of this hybrid creature diminishes and it is replaced by the destructive nature peculiar to hu(man)s. This sense of violence and hatred continues till the creature meets Felix, one of the kids in the countryside. Notwithstanding the impulse, the monster is ultimately unable to harm Felix, because he is overwhelmed by pain and suffering, and his heart sinks into it like a bitter disease. This moment points out the complicated nature and in-betweenness of the creature. That is, while the creature is both robust and brutal, xe is also fragile and gentle, which seems paradoxical, yet demonstrates xyr hybridity.

The creature's deep solitude, lack of friends and perpetual isolation from society contribute to xyr descent into darkness. Actually, this descent in the creature indicates that xe is not intrinsically vicious or monstrous, but more a product of hu(man)-made conditions and mistreatments xe has received from society. The in-betweenness of the creature is a critique of the devastating power of social prejudice, isolation and rejection that obstructs establishing a welcoming space for all creatures. Recognizing the destructiveness of not becoming a member of this "phallogical civilization" (Adams and Donovan, 1995, p. 305), the creature pursues after the world, which is non-violent, non-otherized, but inclusive and harmonious, as put in:

'If you consent, neither you nor any other human being shall ever see us again: I will go to the vast wilds of South America. My food is not that of man.; I do not destroy the lamb and the kid to glut my appetite; acorns and berries afford me sufficient nourishment. My companion will be of the same nature as myself, and will be consent with the same fare. We shall make our bed of dried leaves; the sun will shine on us as on man, will ripen our food [...]' (*Frankenstein*, p. 146).

The lines uttered by the creature indicate that xe chooses to be unified with nature by rejecting the materiality and hypocrisy of hu(man)s. Rather than being in a constant search for acceptance in this "phallogical civilization", xe prefers to be alone in nature, which is welcoming for all living creatures. There, xe goes beyond the limits and dictations and welcomes new possibilities by transcending the constructed dichotomies between hu(man)s or non-hu(man)s.

Conclusion

In the preface of *Buffalo Gals and Other Animal Presences*, Ursula K. Le Guin illuminates the oppressive dynamics of a society based on phallogocentric dictates. She highlights the predicament of marginalized groups, comprising women, children, and animals, who are confined to domestic roles and substandard positions in this gender-dominated setting. They are intimidated into silence, oppressed and labeled as

deviant if they reject to adapt to the well-established patterns of patriarchy. More precisely, under the shaping and limiting male gaze that perpetually watches, monitors and disempowers, these marginalized groups can only have assigned domestic roles and take inferior places in the metaphorical game of 'Man vs. Nature', as stated below:

In literature as in "real life," women, children, and animals are the obscure matter upon which Civilization erects itself, phallogically. That they are Other is . . . the foundation of language, the Father Tongue. If Man vs. Nature is the name of the game, no wonder the team players kick out all these *non-men* who won't learn the rules and run around the cricket pitch squeaking and barking and chattering! (Le Guin, 1990, p. 10) (emphasis ours).

Thus, these "non-men" players of the civilization game erected by hu(man)s have to find new ways to survive rather than changing their arenas, because hu(man)s will keep on using the otherness of non-man and non-hu(man) as the rationale for their oppression and exploitation. Carol J. Adams and Josephine Donovan explain this vicious circle as in the following:

The injustices suffered by women—the suppression, silencing, and violence— are arguably an extension of the more easily identified abuse of animals. The otherness of women from an androcentric perspective finds a correlate in the more radical otherness of the animal from an anthropocentric perspective. On both scores—the magnitude of abuse and the extent of alienation—the analogue of animal otherness is an idea that can serve to free women from the equivocation that might lead them to collude with their abusers. If the object of feminism is to defeat androcentric culture, then animals offer an ideational model for ontological defiance (1995, p. 305).

For Adams and Donovan, there is entangled relation between women's violence and the mistreatment of animals. These groups are both subject to abuse and estrangement, and acknowledging this analogy can empower women to challenge the androcentric culture. The proposed solution in this dissertation is to transform androcentric and anthropocentric norms through inclusiveness. Ecofeminists and vegetarian ecofeminists are encouraged to reunite in the struggle against cruelty and abuse by realizing the entanglement of different dimensions within living organisms. Indeed, intersectionality and hybridity emerge as essential concepts to foreground coexistence and harmony and give priority to the coexistence of various aspects within the same living organism.

In line with these concerns, Mary Shelley delves into the theme of oppression as an integral dimension of her novel, *Frankenstein*. Focusing on the individual experiences of both Victor Frankenstein and his creature, she intertwines the concepts of oppression, monstrosity, and hybridity. Deep oppression is imposed on the creature from the moment of xyr creation. Left alone and unguided, a form of both emotional and psychological oppression, the creature looks for friendship and approval. However, xe is resented, feared, and rejected due to xyr grotesque and monstrous appearance. Thus, the search for friendship bindingly turns into a strive for wisdom and self-discovery. When xe attempts to self-educate xyrself by both reading books and keeping an eye on people, xe faces society's perpetual s antagonism and brutality. Subjugated by fears and preconceptions of the hu(man)s, the creature undergoes a deep loneliness and distress that eventually drives it to take vengeance on Victor and society.

Within this context, Shelley's work sheds light on the social oppression and prejudice faced by people who are apprehended as *others* or not conforming to the norm. The creature's physical appearance makes xem a target of discrimination and violence, reflecting broader issues of social prejudice and discrimination. Therefore, the metamorphosis of the creature from an innocent being into a vindictive and resentful figure demonstrates how suppression can mold a person's identity and behavior. Nevertheless, despite being abused, mistreated and rejected, the creature has not sided with xyr oppressor(s) and chosen to resist not to be defined and shaped by the dictations of *phallogocentric*

civilization because xe believes that “no creature is being used as a means to the ends of others, or of society as a whole” (Nussbaum, 2004, p. 314). That is, remembering xyr inclusive and hybrid nature, the creature chooses to be unvindictive, because “if to cause suffering is wrong, then it is wrong no matter who is made to suffer” (Regan, 1983, p129). Thus, xe becomes an aspirational light for all those striving for a more integrated and sustainable way of life.

Briefly, Mary Shelley's *Frankenstein* stands out as a stark symbol of intersectionality and resilience. The creature in the novel personifies a hybrid nature and vegetarianism that defies the dominant norms and aspirations of a society. Despite maltreatment and refusal, the creature declines to conform to xyr subordinators and instead defies the dictates of a phallogocentric civilization that excludes and stigmatizes the marginalized as nonhu(man)s. With xyr all-encompassing nature, xe emboldens marginalized *others* to affirm themselves and paves the way for vegetarian ecofeminists to achieve a more just and harmonious state of existence by emphasizing the significance of identifying and tackling oppression and exploitation in different spheres.

References

- Adams, C. J. (2010). *The Sexual Politics of Meat (20th Anniversary Edition): A Feminist-Vegetarian Critical Theory*. New York: Bloomsbury Academic.
- Adams, C. J., and Donovan, J. (1995). *Animals and Women: Feminist Theoretical Explorations*. Durham and London: Duke University Press.
- Birke, L. (1995). Exploring the Boundaries: Feminism, Animals, and Science. *Animals and Women: Feminist Theoretical Explorations*, edited by Carol J. Adams and Josephine Donovan, *Duke University Press*, pp. 49-77.
- Braham, K., and Eric, L. (2022). Promethean Ethics and Nineteenth-Century Ecologies. *Literature Compass*, 19(11): 1-12. <https://doi.org/10.1111/lic3.12689>.
- Diamond, I. and Orenstein, G. F. (1990). *Reweaving the World: The Emergence of Ecofeminism*. Edited by Gloria Orenstein, Sierra: Club Books.
- Doggett, T. (2018). Moral Vegetarianism (Stanford Encyclopedia of Philosophy). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/vegetarianism/>. Accessed 9 July 2023.
- Donovan, J. (1990). Animal Rights and Feminist Theory. *Signs*, 15(2): 350-75. <https://www.jstor.org/stable/3174490>.
- Du Bois, W. E. B. (1917). Of the Culture of White Folk. *The Journal of Race Development*, 7(4): 434-47. <https://doi.org/10.2307/29738213>.
- Fuller, M. (2016). *Woman in the Nineteenth Century (1845) by Margaret Fuller*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Gaard, G. (1993). *Ecofeminism: Women, Animals, Nature*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gaard, G. (2002). “Vegetarian Ecofeminism: A Review Essay.” *Frontiers A Journal of Women Studies*, 23(3): 117-146. [10.1353/fro.2003.0006](https://doi.org/10.1353/fro.2003.0006).
- Gilman, C. P. (2017). *Herland (1915)*. By: Charlotte Perkins Gilman: Herland Is a Utopian Novel from 1915, Written by Feminist Charlotte Perkins Gilman. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Gruen, L. (2011). *Ethics and Animals: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1963). *Lectures on Ethics*. Translated by Louis Infield, New York: Harper & Row.
- Kordecki, L. (2002). Animal Studies and Ecofeminist Literature-The Routledge Handbook of Ecofeminism and Literature, edited by Douglas A. Vakoch, *Routledge, Taylor & Francis Group*: 282-90.

- Le Guin, U. K. (1990). *Buffalo Gals and Other Animal Presences*. New York: ROC.
- Leland, S. and Léonie C. (1983). *Reclaim the Earth: Women Speak Out for Life on Earth*, edited by Stephanie Leland, Women's Press.
- Mickey, S. (2019). Editor's Preface. *Literature and Ecofeminism: Intersectional and International Voices*, edited by Douglas A. Vakoch and Sam Mickey, *Routledge*: xvii-xx.
- Mill, J. S. (1979). *Utilitarianism*. Indianapolis: Hackett.
- Nussbaum, M. C. (2004). Beyond "Compassion and Humanity": Justice for Nonhuman Animals., edited by C. R. Sunstein & M. C. Nussbaum, *Animal Rights: Current Debates and New Directions*. OUP: pp. 299-320
- Nussbaum, M. C. (2004). Beyond 'Compassion and Humanity? Justice for Nonhuman Animals. *Animal Rights: Current Debates and New Directions*: 299-320.
- Quinn, E. (2021). *Reading Veganism: The Monstrous Vegan, 1818 to Present* (Oxford English Monographs), UK: Oxford University Press.
- Regan, Tom. 1983. *The Case for Animal Rights*. Berkeley and Los Angeles: University of California.
- Ritson, J. (2017). *An Essay on Abstinence from Animal Food: As a Moral Duty*. Creative Media Partners, LLC.
- Rokeya, B. (1988). *Sultana's Dream*. Edited by Roushan Jahan, translated by Roushan Jahan, The Feminist Press.
- Scholtmeijer, M. (1995). The Power of Otherness: Animals in Women's Fiction. *Animals and Women: Feminist Theoretical Explorations*, edited by Carol J. Adams and Josephine Donovan, *Duke University Press*: 306-343.
- Shelley, M. W. (2008). *Frankenstein: Or The Modern Prometheus*. Edited by M. K. Joseph, UK: OUP Oxford.
- Shelley, P. B. (1965). *The Complete Works of Percy Bysshe Shelley*. vol. 6 The Complete Works of Percy Bysshe Shelley, vol. 6. Edited by Roger Ingpen and Walter E. Peck, New York: Gordion.
- Shelley, P. B. (1992). *The Poetical Works of Percy Bysshe Shelley: From the Original Editions*. Volume I. Edited by Richard Herne Sheppard, London: Piccadilly.
- Singer, P. (1976). *Animal Liberation*. London: Jonathan Cape.

74. Integrating novels and short stories into English language teaching

İlkin BAŞAR¹

APA: Başar, İ. (2023). Integrating novels and short stories into English language teaching. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1234-1241. DOI: 10.29000/rumelide.1379410.

Abstract

Novels and short stories can be seen as motivating and authentic materials in English Language classes (Lazar, 1993). It is because novels and short stories are rich in not only language, but also, cultural aspects of the foreign language. Therefore, novels and short stories may act as great sources of language and culture in English as a foreign language classes. The language instructors' role is important in teaching English through these sources. By the language instructors, the level and needs of the language learners need to be taken into consideration while selecting and using these literary texts. Researchers such as Byram (1989) and Brown(2007) claim that it is not any possible to separate language and culture from each other, for this reason novels and short stories can be seen as great sources both for language and for culture of the target language. Thanks to literary translation, it really is possible to be aware of other cultures of the world with the help of novels and short stories' translations. In the following paper, it is aimed to show how using novels and short stories in EFL classes may develop students' knowledge of English while increasing their cultural awareness. In that sense, togetherness of language and culture in language teaching, novels and short stories in the language classroom and ways to overcome cultural problems while using novels and short stories in EFL classes will be presented.

Keywords: English Language Teaching, Novels, Short Stories, English as a Foreign Language Classes

İngilizce öğretimine roman ve kısa hikayeleri katmak

Öz

Roman ve kısa öyküler İngilizce sınıflarında motive edici ve özgün materyaller olarak görülebilir (Lazar, 1993). Bunun sebebi, romanlar ve kısa öyküler sadece dil açısından değil, aynı zamanda yabancı dilin kültürel yönleri açısından da zengindir. Bu nedenle yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında roman ve kısa öyküler, dil ve kültürel öğeler açısından iyi birer kaynak olarak görülebilirler. Bunun yanı sıra, bu kaynaklar aracılığıyla İngilizce öğretiminde, dil öğretmenlerinin rolü de önemlidir. Dil öğretmenleri tarafından, bu edebi metinlerin seçiminde ve bu materyallerin kullanımında, dil öğrencilerinin dil düzeyinin ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği de unutulmamalıdır. Byram(1989) ve Brown (2007) gibi araştırmacılar dil ve kültürü birbirinden ayırmanın mümkün olmadığını savunurlar, bu sebeple yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında roman ve kısa öyküler hem dil hem de hedef dilin kültürünü içeren önemli kaynaklar olarak görülebilir. Edebi çeviri sayesinde gerçekten de romanlar ve kısa öyküler aracılığıyla dünyanın diğer kültürlerinden haberdar olmak mümkündür. Aşağıdaki makalede, yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında roman ve kısa öykü kullanımının, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırırken

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, YDYO, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık (İstanbul, Türkiye), ilkinbasar@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1297-6356 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 12.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379410]

İngilizce bilgilerini de geliştirdiğini göstermek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, dil öğretiminde dil ve kültürün birlikteliği, dil sınıfında roman ve kısa öyküler ve yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında roman ve kısa öykü kullanırken karşılaşılabilecek kültürel problemleri ve bu problemleri çözmenin yolları sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: İngilizce Öğretimi, Romanlar, Kısa Hikayeler, Yabancı Dil olarak İngilizce Sınıfları

1.Introduction

Literature plays a crucial role in teaching four basic skills which are reading, writing, listening and speaking. Lazar (1993, p.16) says that “literature can provide students with access to the culture of the people whose language they are studying.” For Lewis (1999, p.197) there are three main reasons to study literature with foreign language learners: “1) Literature improves a learner’s language, provided that texts are chosen according to the learner’s level. 2) Literature is a source of information. In the texts, are messages to be decoded by readers. 3) Literature is entertainment. It is like watching a play or listening to a concert.”

Working on literary texts in language classes is a great opportunity for the language learners to become familiar with the target culture. Actually, it is not only the target culture they get familiar with, but also, they can get familiar with other cultures from all over the world depending on the text they are studying. Novels and short stories on the other hand can be seen as great sources that helps learners to develop their linguistic knowledge. Therefore, studying novels and short stories in English as a foreign language class helps learners to become aware of the social and historical background of the target and other cultures while developing their linguistic competence. In that sense, in this paper, the following topics will be introduced: togetherness of language and culture in language teaching, novels and short stories in the language classroom, ways to overcome cultural problems while using novels and short stories in EFL classes.

2.Togetherness of language and culture in language teaching

It is not possible to make the second language learning process complete without analysing the cultural elements and teaching them to the foreign language learners. Language and culture cannot be separated as they shape and reflect each other. The relationship of language and culture are studied by so many scholars such as Byram (1989), Kramsch (1998), Harklau(1999) and Brown(2007); they all claim that they are not separable. For Brown (2007, p.189) “A language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture.” According to Harklau (1999, p.109) “Language is inextricably bound up with culture. Cultural values are both reflected by and carried through language. It is perhaps inevitable, then, that representation of culture implicitly and explicitly enters into second language teaching.” Kramsch (1993, p.1) claims that: “Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hardwon communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them.”

For the foreign language learners, to be able to fully understand the target language, the culture of the target language also needs to be studied. Otherwise, some parts of the target language will not make sense for language learners. For instance, because of the religious references in John Milton's *Paradise Lost* or James Joyce's *Dubliners*, some parts of the literary texts would be impossible for language learners to understand properly. If some texts that belong to post-colonial literature are being studied in the language classroom, then the learners will need to read and study the history of colonization. For instance, to be able to fully comprehend Chinua Achebe's novel *Things Fall Apart*, language learners' linguistic skills will not be enough, they also need to study the effects of colonialism on cultures and societies. In other words, it can be said that studying the culture of the target language expands the cultural knowledge of the language learners. Learning about another culture gives language learners an opportunity to compare and contrast their own culture with the target one, by doing so their awareness of cultures increases and it helps to develop their social and linguistic competence. As literary texts reflect real lives, and cultures of people, it will be a great choice for language instructors to use them as authentic materials in their language classes. Cultural interaction is a way to create student interest in the story. Obviously, not to lose the language learners during the reading process, cultural background needs to be provided at the very beginning of the reading process by language instructors. Comparing and contrasting cultural background of the story with their own culture will raise awareness of learners towards the text they're reading and it will help their linguistic development as well.

All in all, without teaching culture, a foreign language cannot be taught at its most level. As Lazar (1993) suggests, literary texts can be seen as good sources of cultural elements and help learners to understand other cultures. As many researchers such as Byram(1989) and Brown(2007) claim that culture and language cannot be separated, integrating literary texts especially novels and short stories into ELT would be useful for the language instructors to develop language learners' social and linguistic competence. By doing so, language learning process might be complete. Providing cultural information for language learners in pre-reading and while reading phases would also help learners to overcome the cultural burdens that they might have during the reading process.

3.Short stories in the language classroom

Short stories in language classes provide a great amount of language and cultural knowledge for language learners. According Erkaya (2005) short stories can be used to teach four skills to language learners and improve their vocabulary and grammar as well. Erkaya (2005)points out that short stories are also good for the learners to learn about the target culture and their way of life. As short stories are shorter than novels, it will be easier for the language instructor to deal with the length of the text, even the whole story can be covered in the classroom time depending on the syllabus. Understanding the cultural background of the short story can stand as a burden for language learners as it is crucial to provide that information for them at the very beginning of the reading process. For Lazar (1993) the main differences between a novel and a short story are their length obviously, and the cast of the characters, methods of narration and the complexity of the plot. They also have so many features in common as they both have a chronological sequence of events.

Short stories can be seen as great sources for understanding the target culture and their way of life. Edgar Allan Poe's short stories from 19th century's American literature, such as *The Cask of Amontillado* and *the Tell Heart* are both rich in language and culture for the language learners. Reading and analysing these short stories will also help learners to develop their critical reading and thinking skills. James Joyce's *Dubliners* from 20th century's Irish literature gives the readers a wide perspective of Irish society

and culture as well. To make the most of the reading process, related activities prepared by the language instructor are crucial. For Lazar (1993, pp.83-84) the main reasons for pre-reading, while-reading and post-reading activities are as follows:

Pre-reading activities

- helping students with cultural background
- stimulating student interest in the story
- pre-teaching vocabulary

While-reading activities

- helping students to understand the plot
- helping students to understand the characters
- helping students with difficult vocabulary
- helping students with style and language

Post-reading activities

- helping students to make interpretations of the text
- understanding the narrative point of view
- follow-up writing activities
- follow-up fluency practice

In that case, if a short story is being used in the language classroom, first of all the aims of the language instructor in using that short story should be decided in a clear way. The level of the students, their interests and needs also need to be taken into consideration by the language instructor before selecting the text. The possible problems that might be encountered while using that text with language learners need to be indicated by the instructors. The possible problems might occur in different forms. As short stories might contain cultural elements of the target language, the best phase to solve them is the pre-reading phase. To help language learners with the cultural background, they can be asked to prepare power point presentations about the cultural background of the literary text, or presentations about the cultural background of the text can be prepared or presented by the language instructors depending on the class level. Obviously, introducing the author of the literary text will also help learners in understanding the author's language. Some other works of the same author can be mentioned and presented and similarities in his/her works can be discussed. Pre-reading phase is one of the most crucial phases to help learners with the cultural background, to stimulate student interest and to teach the unknown vocabulary. The volume of the unknown vocabulary especially in novels and short stories can be demotivating for language learners as it really slows down their reading process; and they might even lose their interest in the story. Therefore, at the very beginning of the reading process presenting and explaining these words to the learners might be the best idea. Actually, some reading strategies such as skimming and scanning, and guessing from the context should be taught to the language learners as well. They need to be reminded that they do not need to look up each unknown word in a dictionary.

4. Novels in the language classroom

Using novels in English Language Teaching has always been one of the best language sources that accepted by language educators. It has been discussed that using novels in EFL classes develop students' knowledge of English as they provide rich linguistic input. According to Teranishi (2015), language learners can improve their linguistic skills while studying the novels. Lazar (1993) claims that novels are

beneficial for language learners' educational and linguistic development. The benefits of using novels in language classes cannot be denied. Asefa (2017, p.1815) suggests the following educational benefits of using novels in language classes:

- Develops the advanced level readers' knowledge about different cultures and different groups of people,
- Increases students' motivation to read owing to being an authentic material,
- Offers real life/real life like settings,
- Gives students the opportunity to make use of their creativity,
- Improves critical thinking skills,
- Paves the way for teaching the target language culture,
- Enables students to go beyond what is written and dive into what is meant.

Novels can be seen as useful sources of the target culture as literature reflects culture. Literature is life itself; in that sense literature, language and culture cannot be considered apart. They reflect and shape each other. Novels as literary texts provide a valuable cultural context for the language learners. For the language learners, reading and studying novels can be seen as a good opportunity to learn about other cultures while they are developing their language skills. For instance, while studying *Oliver Twist* by Charles Dickens, they get a chance to learn about the Victorian era of the English literature as Dicken's novel is a direct reflection of the English society in those times. One another example is James Joyce's *Dubliners*. His collection of short stories gives learners the picture of Irish society in the 20th century. All the cultural, religious, and historical references in his work brings the readers to the author and to another culture. Of course, with the related pre-reading, while reading and post reading activities, novels can be used as great sources to develop learners' linguistic knowledge while developing their cultural competence.

When it comes to selecting the correct material for the language learners, there are so many factors that need to be taken into consideration. First of all, language educators need to know their students very well. The students' age group, their language proficiency, their familial and cultural backgrounds, their interests and needs need to be known by the language educators. Otherwise, the materials will not make sense for the learners. The following is a checklist of criteria for choosing literary texts suggested by Lazar (1993, p.56):

- Type of Course
 - Level of students
 - Students' reasons for learning English
 - Kind of English required
 - Length/intensity of course
- Type of Students

Age
 Intellectual maturity
 Emotional understanding
 Interests/Hobbies
 Cultural background
 Linguistic proficiency
 Literary background

• Other Text-Related Factors

Availability of texts
 Length of text
 Exploitability
 Fit with syllabus

The checklist suggested by Lazar (1993) can be used while selecting novels as well.

The language instructors need to be well aware of their aims of the class and choose the novel accordingly. If the novel is parallel with the course objectives, then it can be really beneficial to language learners. It is really one good option to find the graded-readers of some of the novels if the students' level is not appropriate to study the original text. Also, there are so many teacher- friendly web-sites that provide some short videos of the English novels for zero beginners or elementary students.

Language teachers might encounter some problems while using novels in language classes. The unknown vocabulary because of the descriptive and figurative language of the novel is a common one. Even in the graded-readers, a serious amount of unknown vocabulary can be encountered. The volume of those usages can cause learners to lose their interest and motivation towards the story. The best phase to solve this problem can be seen as the pre-reading phase. With the help of related pre-reading activities, learners can be presented the new vocabulary and get familiar with these at the very beginning of the reading process. Lazar (1993) suggests teaching the language learners reading for gist and guessing the meaning from the context and giving them a kind of glossary during their reading process. Learners can be asked to prepare their own glossaries as well which will work better for their long memory. Learning new reading strategies such as skimming, scanning and guessing from the context may help learners to develop their critical reading skills as well. This may also develop their critical writing skills. The length of the novel is another problem that needs to be sorted out by the language teacher. Obviously, the language teacher needs to take into consideration the type of the course he/she is teaching and the class hours he/she has per week before choosing the novel for his/her students. Lazar (1993) suggests asking learners to read some chapters of the novel at home and presenting them to their classmates during classes. That idea might help to deal with the length of the novel because of the limited class hours and time issues.

5. Ways to overcome cultural problems while using novels and short stories in EFL classes

Novels can be seen as the reflections of life itself. Especially in English literature in the 19th century, novelists such as Charles Dickens, Bronte Sisters, Elizabeth Gaskell and George Eliot wrote about everyday life of England of those times. Dickens, who started his literary career in 1833, portrayed the social problems of the British society in the Victorian era. In Charlotte Bronte's *Jane Eyre*, while we

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

meet one of the most romantic love stories in English literature, we also have a chance to see the problems women have in the society in those times. When we have a look at the first half of the 20th century, Irish author James Joyce's *Dubliners* stands as a true reflection of Irish society. *Dubliners*, the collection of 15 short stories, depicts the lives of Irish people of those times.

In novels and short stories, language learners have a chance to see the characters' experiences that might be similar to the experiences of people in real life. It is a chance for the language learners to see and understand about other cultures and societies. While choosing an appropriate novel or short story to use with the language learners, one of the most important factors that needs to be taken into consideration by the language instructor is the volume of cultural items in the text. One another thing is all the cultural items in the text need to be analysed by the language instructor and the possible problems that the students might encounter need to be solved. As culture is a wide term, cultural items that the language learners might encounter in a novel or short story can be the usage of proverbs, idioms, different social roles, objects that exist in the concerning society but does not in the other, historical references, religious references, beliefs, traditions; and the list might go on.

Obviously, the cultural items that might cause problems regarding language learners' comprehension in the novel need to be recognized by the instructor first. With the related pre-reading activities, learners can get familiar with these cultural references. For Lazar (1993) personalizing, providing explanations, asking students to infer cultural information, making cultural comparisons, making associations, providing cultural background information, and extension activities are some possible strategies for overcoming cultural problems in language classes.

One another important step to solve cultural problems is the pre-reading phase and also while-reading phase. With the help of related pre-reading and while-reading activities, language learners can be helped with the cultural background of the novel.

6. Conclusion

Novels and short stories can be seen as the useful sources of both culture and language in English as a foreign language classes. Language instructors have a significant role in teaching English through literary texts in English as a foreign language classes. First of all, the aim of using the related novels or short stories needs to be determined by the language instructors and need to be prepared related pre-reading, while reading and post reading activities. The level and needs of the students always need to be taken into consideration while selecting and using these materials. The simplified or graded versions of the literary text can also be used with lower levels. It should not be forgotten that using novels and short stories in language classes may widen language learners' perspective towards other cultures and raises their awareness to related cultural issues while developing their linguistic competence.

References

- Achebe, C. (1958). *Things fall apart*. William Heinemann Ltd.
- Asefa (2017) Using literature as a tool for teaching English literature: Animal farm in the EFL classroom. *International Journal of Science and Research*, 6(1), 1812-1819.
- Bronte C. (2018). *Jane Eyre*. Arcturus Publishing.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dickens, C. (1961). *Oliver Twist*. First Signet Classics Printing.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of using short stories in the Efl context. Distributed by ERIC Clearinghouse. Retrieved August 12 2023 from <https://eric.ed.gov/?id=ED490771>.
- Harklau, L. (1999). Representing culture in the ESL writing classroom. E. Hinkel (Ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 109-130.
- Joyce, J. (1996). *Dubliners*. Penguin Books Ltd.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, N.Y: Oxford University Press.
- Lazar G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1999). *How to study foreign language*. London: Macmillan Press.
- Milton J. (1969). John Milton: *Paradise lost paradise regained and Samson Agonistes*. International Collectors Library: Nelson Doubleday.
- Poe, E.A. (2020). *Bütün Hikayeleri*. Egem Basım Yayın.
- Teranishi M. Saito Y. & Wales K. (2015). *Literature and language learning in the Efl classroom*. Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Macmillan.

75. Dezavantajlı gruplara dil öğretiminde açık ve uzaktan eğitim: Sistematik bir inceleme

Nazife ŞEN ERSOY¹

APA: Şen Ersoy, N. (2023). Dezavantajlı gruplara dil öğretiminde açık ve uzaktan eğitim: Sistematik bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1242-1253. DOI: 10.29000/rumelide.1379343.

Öz

Bu araştırma dezavantajlı gruplara İngilizce öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesi doğrultusunda söz konusu bireylere açık ve uzaktan eğitim yoluyla dil öğretimi üzerine literatürdeki eğilimlere ve eksikliklere dikkat çekmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımının sistematik alanyazın inceleme modeli uygulanmıştır. İlk olarak ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranarak, dezavantajlı grupların kimler olduğu ve dil öğretimi bağlamında dezavantajlı grupların özellikleri incelenmiştir. Ardından Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Bankası'ndaki 1982 yılından Haziran 2023 tarihine kadar gerçekleştirilmiş yüksek lisans ve doktora tezleri arasından veri tabanının gelişmiş arama özelliği kullanılarak "dezavantajlı grup", "dil öğretimi", "EFL" ve "açık ve uzaktan eğitim" anahtar kelimeleri ve bunlarla ilişkili görülen "kapsayıcı eğitim" ve "açıköğretim" gibi kelimeler bir araya getirilip aramalar yapılmıştır. Bu aramalar tez adı, özet, konu ve dizin olmak üzere dört alanı kapsar şekilde gerçekleştirilmiştir. Aramalar sonucunda başlangıçta toplamda 1042 adet tez çalışması ile karşılaşmıştır. Ancak, bu tezlerin özet kısımları ayrıntılı olarak incelendiğinde, dezavantajlı gruplara İngilizce öğretiminde açık ve uzaktan eğitim konusunda gerçekleştirilmiş hiçbir tez çalışmasının olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç ışığında, bu konuda neden hiç çalışmanın yapılmadığı ve bu konuda çalışmalar gerçekleştirmenin gerekliliği ve önemi alanyazın ışığında tartışılmıştır. Bu çalışma ile elde edilen bilgilerin, dil öğretimi özelinde, daha kapsayıcı, adil ve eşit bir eğitim sistemi oluşturma konusunda alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Dezavantajlı gruplar, dil öğretimi, açık ve uzaktan eğitim

Exploring open and distance education for disadvantaged groups in foreign language teaching: A systematic review

Abstract

This research aims to draw attention to trends and gaps in the literature on language teaching through open and distance education for disadvantaged groups by systematically examining studies conducted in this area. A qualitative research approach was employed to pursue this objective, utilizing a systematic literature review model. Firstly, the relevant literature was extensively reviewed to identify the disadvantaged groups and investigate the characteristics of disadvantaged groups in the context of language teaching. Subsequently, using the advanced search feature of the Higher Education Council National Thesis Database, master's and doctoral theses conducted from 1982 to June 2023 were searched using keywords such as "disadvantaged groups," "language teaching," "EFL," and "open and distance education," along with related terms such as "inclusive education" and

¹ Öğr. Gör. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Kütahya, Türkiye), nazife.sen@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3335-7538 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379343]

"distance learning." These searches were conducted across four fields: thesis title, abstract, subject, and index. As a result of these searches, a total of 1042 theses were initially encountered. However, upon detailed examination of the abstracts of these theses, it was determined that none of them addressed the topic of English language teaching to disadvantaged groups through open and distance education. In light of this finding, the absence of studies on this topic and the necessity and significance of conducting research in this area were discussed based on the literature. It is anticipated that the insights gained from this study will contribute to fostering a more inclusive, equitable, and fair education system, particularly in the domains of language teaching and distance education.

Keywords: Disadvantaged groups, language teaching, open and distance education

1. Giriş

Yabancı bir dil öğrenmek, bireylerin kişisel ve mesleki yaşamlarını önemli ölçüde zenginleştirebilecek bilişsel, kültürel ve mesleki avantajlar sunar. Bilişsel açıdan bakıldığında, iki veya daha fazla dil bilmek, bilişsel esnekliği, problem çözme becerilerini artırabilir ve hatta ilerleyen yaşlarda bilişsel gerilemenin başlangıcını geciktirebilir (Bialystok, 2007; Bialystok vd., 2012). Ayrıca, ana dili dışında yeni bir dil öğrenmek bireyleri farklı kültürel bakış açıları ile buluşturarak empati ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Byram, 1997). Bu kültürel duyarlılık, özellikle küreselleşen dünyamızda etkili iletişimi ve işbirliğini teşvik etmesi bakımından önemlidir (Grosse, 2004). Buna karşın, yabancı dil öğrenme, karmaşık bilişsel, dilbilimsel ve sosyo-kültürel faktörlerin birbirine karıştığı ciddi bir bilişsel çaba gerektirmektedir. Dil öğrenmeyi hedefleyen bireyler, hedef dilin fonolojik ve sentaktik yapılarını çözümlenmenin ötesinde, etkili iletişimin doğasına uygun kültürel incelikleri ve sosyo-pragmatik kuralları kavramayı içeren çok yönlü bir süreci yönetmek durumundadır (Ellis, 2008; Kramsch, 1993). Bu bakımdan dil öğrenmek, pek çok birey için kazanımları büyük olan ancak bir o kadar da zorlu bir süreçtir (Bialystok, 2001; Kroll ve Bialystok, 2013). Nitekim, bu süreci yönetmek nitelikli eğitime erişimde ve akademik başarıda çeşitli engeller ve zorluklarla karşılaşan "dezavantajlı gruplar" için daha zorlu bir deneyim olabilir. Yabancı dil öğrenme bağlamında dezavantajlı gruplar, dil eğitimine eşit katılımlarını ve başarılarını sekteye uğratan çeşitli engellerle karşılaşan kişiler veya toplulukları ifade eder. Bu engeller genellikle sosyoekonomik, kültürel, dilbilimsel veya yapısal faktörlerden kaynaklanır ve nitelikli dil eğitimine erişimde farklılıklara ve dil öğrenme kazanımlarının sınırlandırılmasına yol açar (Ladson-Billings, 2006; Reardon, 2011). Yabancı dil öğrenimindeki dezavantajlı gruplar arasında düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler, azınlık, mülteci ya da sığınmacı gruplar, engelli bireyler, kırsal veya merkezden uzak yerlerde yaşayanlar ile kadın popülasyonlar bulunmaktadır. Bu öğrenciler dil öğrenirken genellikle sınırlı kaynaklar, eşit olmayan eğitim fırsatları ve yetersiz destek sistemleri ile ilgili zorlukların yanı sıra, dilbilimsel, kültürel ve akademik zorluklarla karşılaşmaktadır (Dewaele, 2018).

Sosyoekonomik açıdan düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler, genellikle nitelikli öğretim, hem anadil hem de hedef yabancı dilde dil gelişimini destekleyen eğitim materyalleri ve uygun bir öğrenme ortamına erişim gibi kaynaklardan yoksun olabilirler. Sosyoekonomik eşitsizlikler, öğrenenlerin akademik performanslarını ve eğitim başarılarını olumsuz etkileyebilir (Reardon, 2011; OECD, 2019a). Baker ve arkadaşları (2018) ekonomik yetersizliklerin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, dil öğrenme fırsatlarındaki farklılıkları ele almak için hedefe yönelik müdahalelerin gerekliliğini vurgulamışlardır. Öte yandan, Menken ve Kleyn (2009) çalışmalarında marjinalleşmiş topluluklardan gelen İngilizce öğrenenlerin yabancı dil sınıflarında genellikle

dilbilimsel, kültürel ve akademik engellerle karşılaştığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Valdés (2001) ve Garcia'nın (2009) çalışmaları, dezavantajlı öğrencilerin mevcut dilbilimsel ve kültürel varlıklarını tanımının ve bu varlıkları anlamlı dil eğitimi sunarken kullanmanın önemine dikkat çekmektedir. Garcia ve Sylvan (2011) ise çalışmalarında yabancı dil sınıflarındaki kültürel ve dilbilimsel çeşitliliğin rolünü incelemiş ve farklı altyapılardan gelen öğrencileri kapsayan kültürel açıdan uygun ve kapsayıcı pedagojik yaklaşımların gerekliliğinin altını çizmişlerdir.

Bazı araştırmalar ise, dezavantajlı gruplar arasında engelli bireylerin yabancı dil öğrenme bağlamındaki deneyimlerine odaklanmıştır. Bu bireyler çoğunlukla geleneksel eğitim ortamlarında her zaman hazır bulunmayan özel desteklere ihtiyaç duyabilirler (Lipsky ve Gartner, 1997). King ve Mackey'in (2007) çalışması, engellilerin yabancı dilleri öğrenirken sınırlı hareketlilik, iletişim zorlukları ve bireysel öğrenme ihtiyaçları gibi faktörler nedeniyle ek zorluklarla karşılaşabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, King ve Quirion (2013) ikinci dil olarak Fransızca öğrenen engelli öğrencilerin karşılaştığı zorlukları inceleyerek, çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uygun desteği sağlamanın önemini vurgulamışlardır.

Yabancı dil öğretimi literatüründe yer bulan bir diğer dezavantajlı grup ise göçmen ve mültecilerdir. Bu öğrenciler, dil engelleri, kültürel uyum zorlukları ve zorunlu göç nedeniyle eğitim yaşantılarında kesintilerle karşılaşabilmektedir (UNESCO, 2020). Norton ve Toohey (2004) yetişkin göçmen öğrencilerde dil öğrenme ile kültürel kimlik arasındaki karmaşık ilişkiyi incelediği çalışmalarında, çeşitli ve farklı kültürel geçmişleri ve deneyimleri değerli bulan kapsayıcı sınıf ortamları yaratmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. Yine Pavelescu (2014) mülteci çocuklarının dil öğrenme deneyimlerine odaklandığı çalışmasında, travmatik deneyimlerin ve kesintili eğitimin dil gelişimine etkisine vurgu yapmaktadır. Bu çalışma, yabancı dil sınıflarında mülteci öğrencilerin karşılaştığı benzersiz zorlukları açığa çıkarması bakımından dikkat çekicidir. Bunların yanı sıra, Genesee ve arkadaşları (2006), farklı etnik gruplardan gelen İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için etkili öğretim stratejilerini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, bağlamsal öğretim, işbirlikli öğrenme ve çokdilli pedagojilerin dil gelişimini destekledikleri belirlenmiştir.

Dezavantajlı grupların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, eşitsizlikleri azaltmaya ve nitelikli eğitime eşit erişimi teşvik etmeye yönelik kapsamlı eğitsel politika çalışmalarını gerektirir (Chudgar ve Luschei, 2009). Açık ve uzaktan eğitim (AUE), esneklik, uyarlanabilir pedagojik yaklaşımlar ve yenilikçi teknolojik çözümlerin kullanımını içermesi nedeniyle, dezavantajlı gruplar tarafından yaşanan dil öğrenme zorluklarını ele almak konusunda önemli bir potansiyele sahiptir. Dezavantajlı gruplar genellikle ekonomik kısıtlamalar, fiziksel engellilik, kültürel farklılık ve coğrafi uzaklık gibi engellerle karşılaşır ve bu engeller onların geleneksel sınıf tabanlı eğitime erişimini sınırlandırır (Duncan and Murnane, 2014). Bu noktada AUE'nin öne çıkan özelliği esnekliğidir; öğrenenlere zaman ve mekân kısıtlamaları olmaksızın eğitim almalarını sağlar. Sewart (2013a), AUE'de asenkron (eşzamansız) öğrenmenin bireylere kişisel koşullarına uygun olarak çalışma programlarını adapte etme olanağı sağladığını vurgular. Bu adapte edilebilirlik, dezavantajlı öğrenciler için özellikle önemlidir, çünkü bu öğrenciler eğitimi iş, ailevi sorumluluklar veya ekonomik koşullar gibi zorunluluklarla dengelemek durumunda kalabilirler (Escueta vd., 2017). Sonuç olarak, AUE, dezavantajlı öğrencilerin yaşam koşullarına uyum sağlayarak, bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde dil öğrenmelerine imkân tanıyan bir öğrenme deneyimi vadeder.

Açık ve uzaktan eğitimin (AUE) sunduğu esneklik pedagojik stratejilere de uzanır ve eğitimcileri dezavantajlı öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre öğretme yöntemlerini kişiselleştirme olanağı sunar

(Bates, 2015). Heift ve Schulze (2007), AUE platformlarının kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve yapılandırılmış öğretim desteği sunabileceğini vurgular. Örneğin, temel dil becerilerinden yoksun olan dezavantajlı öğrenciler, bu becerilerini artıran yapılandırılmış dil modüllerinden yararlanabilirler. Bu uyarılma, eğitimcilerin farklı dezavantajlı grupların karşılaştığı dil zorluklarına cevap verebilmesini sağlar; böylece farklı dil yeterlilik düzeyleri, eğitim geçmişleri ve öğrenme stilleri dikkate alınabilmis olur (Robinson, 2015). AUE öğretimi özelleştirerek, dezavantajlı öğrenciler için dil öğrenme çabalarının etkinliğini artırır.

Açık ve uzaktan eğitimde teknoloji entegrasyonu, dezavantajlı gruplar arasında dil öğrenme için yeni olanaklar sunar. Dijital uçurumla ilgili endişeler devam etse de Mtebe ve Raphael (2019), uygun maliyetli mobil cihazların yaygınlaşmasının çevrimiçi eğitim kaynaklarına erişimi artırdığını belirtir. Mobil öğrenme uygulamaları, oyunlaştırılmış dil alıştırmaları ve sanal gerçeklik platformları etkileşimli ve ilgi çekici dil öğrenme deneyimleri sunar. Bu teknolojiler yalnızca geleneksel öğrenme kaynaklarının sınırlılıklarını ele almakla kalmaz, aynı zamanda kaynakların kısıtlı olduğu ortamlarda bile öğrenmeyi erişilebilir hale getirerek dijital uçurumu azaltmaya katkı sağlar (Moore ve Kearsley, 2011). Sonuç olarak, yenilikçi teknolojik çözümler, dezavantajlı dil öğrencileri için AUE'nin kapsayıcılığını ve etkinliğini artırır.

Diğer yandan, AUE platformları, dezavantajlı öğrencilerin dil edinim süreci için işbirliğine dayalı öğrenmeyi kolaylaştırır ve destek ağları oluşturur. Kukulska-Hulme (2010), akran etkileşimlerinin, tartışma forumlarının ve sanal çalışma gruplarının öğrencilere akranları ile bağ kurma, deneyimleri paylaşma ve karşılıklı yardım sağlama fırsatları yarattığını vurgular. Bu etkileşimler yalnızca dil pratiğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda dezavantajlı öğrencilerin durumları nedeniyle hissedebileceği uzaklık ve soyutlanma hissini azaltır. Bu işbirliği alanları aracılığıyla öğrenciler birlikte uygulama toplulukları oluşturabilir, birbirlerinin görüşlerinden, geri bildirimlerinden ve desteklerinden faydalanabilir. Bu aidiyet duygusu ve katılım, dezavantajlı bireyler için dil öğrenme sürecinden aldıkları doyum ve verimi olumlu etkiler (Hodgkinson-Williams, 2010).

Nitekim, bu araştırma, dezavantajlı gruplara İngilizce özelinde dil öğretimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların sistematik bir şekilde taranması ve incelenmesi doğrultusunda söz konusu bireylere açık ve uzaktan eğitim yoluyla dil öğretimi üzerine literatürdeki eğilimlere ve eksikliklere dikkat çekmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile elde edilen bilgilerin, daha kapsayıcı, adil ve eşit bir eğitim sistemi oluşturma konusunda alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Dezavantajlı grupların eğitim yaşantıları ve öğrenme deneyimlerini inceleyen araştırmaların gerçekleştirilmesi kritik önem taşımaktadır. Çünkü bu sayede eğitim eşitsizliklerini ele almak ve tüm öğrenciler için adil fırsatları teşvik etmek söz konusu olabilir. Bu tür çalışmalar, dezavantajlı grupların eğitim sürecinde karşılaştığı zorlukları açığa çıkarma, bunların altında yatan temel nedenleri anlama ve farklılıkları azaltmak için etkili stratejiler geliştirme bakımından gerekli görülmektedir (Lareau, 2011). Bu grupların deneyimlerinin incelenmesinin, gerekli politika, müdahale ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın kapsamı, veri toplama süreci ve analizi sırasıyla açıklanmıştır.

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Bankası'ndaki tezlerin dezavantajlı gruplara açık ve uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretimi konusu kapsamında sistematik olarak incelenmesi ve bu sayede ilgili alanyazındaki eğilim ve eksikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden sistematik alanyazın incelemesi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu araştırma yaklaşımı, “ilgili literatürü bütünleştirerek, önceki çalışmalarını sentezleyerek, bilgi boşluklarını belirleyerek ve yeni teorik çerçeveler geliştirerek belirli bir araştırma teması hakkında bir dizi eleştirel tartışma sağlaması” (Paul ve Criado, 2020; Akt: Toker, 2022) sebebiyle tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın kapsamı ve veri toplama süreci

Araştırmanın evrenini Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Bankası'ndaki tezler oluşturmaktadır. Bu tezler arasında yüksek lisans ve doktora olmak üzere bir ayrıma gidilmemiş her iki tez grubu da araştırmaya dahil edilmiştir. Bu tezler arasında tarama yapılırken söz konusu veri tabanındaki 1982 yılından 2023 yılı haziran ayına kadar gerçekleştirilen tüm tezler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Taramanın başlangıç yılı olarak, 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sürekli ve açık öğretim yapma yetkisi verilerek ülke düzeyinde uzaktan öğretim hizmeti ile görevlendirilen Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin kuruluş yılı olması sebebiyle 1982 yılı belirlenmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2023). Gamage ve arkadaşlarına (2022) göre inceleme çalışmalarında örneklem belirleme süreci birbirini izleyen şu dört adımdan oluşur: Çalışma ile ilgili literatür kapsamının belirlenmesi, araştırmacılar tarafından belirlenen kriterlere göre tarama yapılması, taranan makalelerin araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar ve temalar kullanılarak konuya uygun bir şekilde sınıflandırılması ve son olarak incelemeye dahil edilecek makalelerin belirlenmesi. Nitekim bu araştırma kapsamında incelenecek makalelerin belirlenmesinde de bu sıralama izlenmiştir.

YÖK Ulusal Tez Bankası'ndaki araştırma kapsamında incelenecek çalışmaların belirlenmesinde veri tabanının gelişmiş arama özelliği kullanılmıştır. Bu aramalar tez adı, konu, özet ve dizin olmak üzere dört alanın tümünü kapsar şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte izlenen adımlar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmanın örnekleminin belirlenmesi

İlgili tezlerin belirlenmesi aşamasında araştırma konusu içerisinde geçen “dezavantajlı grup”, “açık ve uzaktan eğitim”, ve “dil öğretimi” kelimeleri ana anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Ayrıca, bu anahtar kelimelerin İngilizceleri ve bunlarla ilişkili görülen ““English as a foreign language (EFL)”, “kapsayıcı eğitim”, ve “dezavantajlı birey/öğrenci” gibi kelimeler ile ana anahtar kelimelerin iki ya da daha fazlasının bir araya gelmesi ile oluşturulan kombinasyonlar kullanılarak “dezavantajlı grup + uzaktan + İngilizce” gibi daha spesifik filtrelemeler de yapılmıştır.

Tezlerin araştırmaya dahil edilebilmesi için a) İngilizce öğretimi/öğrenimi üzerine olması, b) açıköğretim, uzaktan eğitim, açık ve uzaktan eğitim konu alanlarından en az biri ile ilgili olması, c)

çalışma/katılımcı grubunu dezavantajlı grupların oluşturması (mülteci, engelli, göçmen vb.) gerekmektedir.

2.3. Veri analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Karasar (2005) doküman analizini “belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemleri” şeklinde tanımlarken, Seyitoğlu (2016) bu tekniği “araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi” şeklinde açıklamaktadır. Bu araştırmada, YÖK Ulusal Tez Bankası’ndaki tezlere erişip onları okumak ve araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirmek amaçlandığı için doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında yapılan aramalar ve filtrelemeler sonucunda ulaşılan tezlerin özet kısımları araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak okunarak incelenmiştir. Özet kısımlarından bu araştırmanın kapsamına uygun olup olmadığı tam olarak anlaşılabilen tezlerin ana metinleri de incelemeye alınmıştır. Buna göre, İngilizce öğretimi/öğrenimi üzerine olmayan, açıköğretim, uzaktan eğitim, açık ve uzaktan eğitim konu alanlarından en az biri ile ilgili olmayan ve çalışma/katılımcı grubunu dezavantajlı gruplar oluşturmayan (mülteci, engelli, göçmen vb.) çalışmalar (bu kriterlerin üçünü de aynı anda karşılamayan çalışmalar) araştırmaya dahil edilmemiştir.

3. Bulgular ve tartışma

Bu araştırma, yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Bankası’ndaki dezavantajlı gruplara İngilizce öğretiminde açık ve uzaktan eğitim konusu ile ilişkili tezlerin incelenerek araştırmalardaki eğilimlerin ve alanyazındaki boşlukların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma konusu ile ilişkili anahtar kelimeler ve bu kelimelerin ikili ve üçlü kombinasyonlarının kullanılmasıyla yapılan aramalar sonucunda toplamda 1042 teze erişilmiştir. Taramada kullanılan anahtar kelimeler ve ulaşılan tez sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem belirlemede kullanılan arama kelimeleri ve ulaşılan tez sayıları

Arama Kelimesi	Erişilen tez sayısı	Araştırma konusuna uygun tez sayısı
Dezavantajlı grup	355	0
Dezavantajlı birey	35	0
Dezavantajlı öğrenci	51	0
Kapsayıcı eğitim	57	0
Inclusive education	284	0
EFL + disadvantaged	4	0
Foreign language + disadvantaged	10	0
EFL + inclusive	7	0
Language learning + disadvantaged	2	0
Uzaktan eğitim + İngilizce	133	0
Uzaktan öğretim + İngilizce	31	0
Distance learning + EFL	7	0
Açıköğretim + İngilizce	14	0

Dezavantajlı + uzaktan eğitim	21	0
Uzaktan + İngilizce + dezavantajlı	5	0
Uzaktan + dil öğretimi + dezavantajlı	3	0
Refugee + distance education + English	0	0
Refugee + remote teaching	0	0
Disabled + distance education	15	0
Göçmen + uzaktan eğitim	8	0
TOPLAM	1042	0

“Dezavantajlı grup” kavramı pek çok farklı popülasyonu (engelliler, mülteciler vb.) kapsayan şemsiye bir kavram olduğu için erişilen tezler incelenirken sadece dezavantajlı grup olarak değil, dezavantajlı olarak değerlendirilen engelli, sığınmacı, göçmen ve sosyo-ekonomik açıdan yetersiz bireyler ile, azınlık, çocuk, yaşlı ve kadın gibi gruplara yönelik gerçekleştirilen çalışmalar da dikkate alınmıştır. Ancak Tablo 1’de görüldüğü gibi bu kapsamlı inceleme sonucunda YÖK Ulusal Tez Bankası’nda toplam 1042 teze erişilmiş olup, dezavantajlı gruplara İngilizce öğretimine ilişkin sınırlı sayıda (4) çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar arasında İngilizcenin söz konusu gruplara öğretiminde açık ve uzaktan eğitim üzerine hiçbir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu İngilizce öğretimi ve açık ve uzaktan eğitim literatürü açısından dikkat çekici yorumlar doğurmaktadır. Bu konuda çalışılmış bir tezin olmaması birbiriyle ilişkili çeşitli karmaşık etmenlerden kaynaklanıyor olabilir. Öncelikle dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar genellikle ana akım eğitim bağlamı ve popülasyonlarını öncelikle, dezavantajlı grupların karşılaştığı özel ihtiyaçları ve zorlukları sıklıkla göz ardı etmektedir (González, 2004). Sonuç olarak, bu grupların deneyimleri araştırma gündemlerinde yeterli ilgiyi görmeyebilir. Ayrıca, dezavantajlı gruplar, formel eğitim ve araştırma fırsatlarına erişimde engellerle karşılaşabilir. Bu erişim eksikliği, bu grupların dil öğrenimi ile ilgili çalışmalarda hem katılımcı hem de araştırmacı olarak katılımlarını sınırlayabilir (Warschauer, 2006). Etik açıdan bakıldığında ise, bu tür araştırmalar bilgilendirilmiş onam, gizlilik ve dezavantaj durumları ile ilgili hassas konuları tartışırken yeniden travmaya veya zarara yol açma potansiyeli gibi konuları içerebilir (Biesta, 2009). Bu bakımdan, dezavantajlı grupları içeren araştırmalar, bu bireylerin zayıf noktalarının suistimal edilmemesini ve seslerinin gerçekten duyulmasını sağlamak için dikkatli ve titiz bir etik yaklaşım gerektirir. Bu nedenle, bu bireylerle araştırma yapmanın doğurduğu etik zorluklar, araştırmacılar da çekincelere yol açabilir (Ladson-Billings, 2006).

Diğer yandan, dezavantajlı grupların uzaktan dil öğrenim deneyimleri, sosyoekonomik durum, kültürel geçmiş, dil yeterliliği ve kaynaklara erişim gibi bir dizi birbiriyle ilintili etmeden etkilenebilir (Morrow, 2005). Bu karmaşık süreç ve ilişkileri incelemek, araştırmacıları bu alana girmekten caydırabilecek kapsamlı ve disiplinler arası bir yaklaşım gerektirir. Benzer şekilde, dezavantajlı grupların dil öğrenimini etkili bir şekilde ele alan araştırma yöntemlerini tasarlamak da zor olabilir. Bu gruplarla çalışmak genellikle daha esnek ve bağlama duyarlı yaklaşımlar gerektirebilir, bu da geleneksel araştırma yöntemleriyle uyumlu olmayabilir (Barrera ve Corso, 2003). Son olarak, akademik yayıncılık, bir noktada olumlu sonuçları veya istatistiksel olarak anlamlı bulguları rapor eden çalışmalarını öncelik verebilir. Dezavantajlı gruplar üzerine yapılan, olumsuz veya kesin olmayan sonuçları gösteren çalışmaların yayımlanma olasılığı daha düşük olabilir, bu da araştırmacıları bu gruplar ile çalışma yapma konusunda caydırıcı bir etki yaratabilir (Teddle ve Tashakkori, 2009).

Bunlara karşın, dezavantajlı grupların öğrenme yaşantıları üzerine gerçekteştirilen çalışmalar, bu grupların eğitim sistemi içinde karşılaştığı benzersiz zorlukları, engelleri ve eşiitsizlikleri anlama bakımından önemli olduğu için bu tür araştırmalara hayli ihtiyaç vardır. Bu grupların deneyimlerini anlamak, eğitsel politikalar, müdahaleler ve stratejiler geliştirmek için kritik öneme sahiptir (Duncan ve Murnane, 2014). Eğitimde dezavantajlı grupların incelenmesi, eğitim eşiitsizliklerine katkıda bulunan çeşitli faktörleri açığa çıkarmaya yardımcı olur. Örneğin, düşük gelirli öğrencilerin kaynaklara ve fırsatlara erişimi üzerine yapılan araştırmalar, ekonomik engellerin öğrenme sonuçlarına nasıl etki ettiğini açığa çıkarır (Duncan ve Murnane, 2014). Benzer şekilde, dilbilimsel ve kültürel azınlıkların deneyimlerinin incelenmesi, anlamlı bir öğrenmeyi sağlamak için kültürel olarak duyarlı müfredat ve kapsayıcı uygulamaların önemini vurgular (Gay, 2010; Barrera ve Corso, 2003).

Dezavantajlı gruplar üzerine yapılan araştırmalar aynı zamanda, eğitimdeki eşiitsizlikleri ele alan politika değişiklikleri ve kaynak tahsisi için temel oluşturur (Darling-Hammond, 2017). Örneğin, engellilik durumundaki bireylerin karşılaştığı benzersiz zorlukları anlamak, erişilebilir öğrenme materyallerinin ve destekleyici ortamların geliştirilmesi konusunda temel bilgi sağlar (Burgstahler, 2002). Benzer şekilde, cinsiyet eşiitsizliklerinin ve dezavantajlı ailelerden gelen kız çocukları ve kadınların deneyimlerinin incelenmesi, cinsiyet duyarlı yaklaşımların eğitimdeki gerekliliğine dair değerli bilgiler sunabilir (Singh ve Thurman, 2019). Ayrıca, dezavantajlı grupların eğitimsel deneyimlerinin incelenmesi, genel anlamda toplumsal adalet ve insan hakları konusundaki tartışmaya katkı sağlar. Sistematiik eşiitsizlikleri belgeleyerek ve ele alarak, araştırmacılar kapsayıcı ve eşiitlikçi eğitim sistemleri için bir nevi savunuculuk rolü üstlenirler (Ladson-Billings, 2006; Sen, 1999).

Dezavantajlı gruplara uzaktan İngilizce öğretilimi sunarken eşiit ve etkili öğrenme deneyimlerini sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken çeşitli unsurlar bulunmaktadır. Çünkü uzaktan öğrenmenin sahip olduğu geleneksel eğitimden farklı karakteristiik özellikler, özellikle söz konusu grupların özel durumları açısından belli düzeyde sorunlar barındırabilir. Bu sorunların en aza indirgenebilmesi için pedagojik, teknolojik ve sosyo-ekonomik boyutlarda bazı çözümler işe koşulabilir (Reardon, 2011). Örneğin; sosyoekonomik yetersizlikleri olan grupların uzaktan öğrenmeye eşiit erişimini ve kaynaklara ulaşımını sağlamak, temel bir gerekliliktir. Bu noktada, dijital uçurum, cihaz ve internet erişimi sınırlı olan bireylerin katılımını engelleyebilir (Warschauer, 2006). Bu durumu ele almak için kurumlar, cihaz kredisi veya internet desteği gibi çözümler sunarak teknolojik uçurumu minimize edebilir ve katılımı artırabilir. Bunun yanı sıra, dezavantajlı öğrenciler etkili bir çevrimiçi öğrenme deneyimi için gerekli dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmayabilirler. Teknik konularda açık talimatlar, kullanıcı dostu arayüzler ve erişilebilir kaynaklar sunarak çevrimiçi platformlarda gezinmelerini kolaylaştırmak mümkün olabilir (OECD, 2019b). Kurumlar, bu grupların dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak eğitim videoları veya çevrimiçi atölyeler sunabilirler. Diğer yandan, uzaktan eğitimde çekici bir öğrenme ortamı oluşturmak ve motivasyonu sürdürmek, dezavantajlı öğrenciler için daha güç olabilir. İzolasyon ve transaksyonel uzaklık hissini azaltmak amacıyla, eğitimciler etkileşimli ve işbirlikli aktiviteleri teşvik etmeli, öğrencilerin kendilerini ait hissedebileceği ve deneyimlerini paylaşabileceği çevrimiçi topluluklar oluşturmalıdırlar (Gorski ve Pothini, 2018). Bunun başarılabilmesi için dezavantajlı gruplar içindeki farklı kültürel geçmişleri tanımak kritik önem taşır. Kültürel deneyimleri yansıtan kapsayıcı pedagojik yöntemler kullanmak, öğrenme sürecinde katılımı artırabilir (Cummins ve Early, 2011). Bunu yaparken öğretim tasarımında kültürel olarak çeşitli içerik ve bakış açılarına yer vermek gerekebilir. Ayrıca, asenkron (eşzamansız) öğrenmenin sunduğu esneklik, farklı sorumlulukları ve engelleri olan dezavantajlı öğrencilere fayda sağlayabilir. Asenkron öğrenme, öğrencilere diledikleri zamanda ve yerde kendi hızlarında içerikle etkileşime girmelerine imkân tanıyarak onların bireysel esneklik gereksinimlerine uyum sağlar (Sewart, 2013b). Ancak bu süreçte öğrencilerin öğrendiklerini

beceriye dönüştürebilmeleri ve mevcut becerilerini geliştirebilmeleri için etkili öğretim yöntemleri gereklidir. Problem temelli öğrenme ve proje tabanlı görevler gibi pedagojik stratejiler kullanarak eleştirel düşünme ve otantik iletişim teşvik edilebilir ve bu sayede öğrencilerin dil yeterliliğini artırmak mümkün olabilir (Kessler vd., 2012). Son olarak, dezavantajlı öğrencilerin akademik gelişimleri için düzenli olarak yapılan değerlendirme ve yapıcı geribildirim verme kritik öneme sahiptir. Değerlendirmeleri öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre uyarlamak ve zamanında geribildirim sağlamak, dil gelişimleri hakkında değerli bilgiler sunabilir ve sorun olduğu belirlenen noktalara zamanında müdahale etme olanağı sağlar (Shute ve Wang, 2016). Bu boyutların bütüncül olarak ele alınması, dezavantajlı gruplara uzaktan İngilizce öğretimi konusunda başarıyı şekillendirmede yardımcı olabilir.

4. Sonuç ve öneriler

Eğitim bağlamında dezavantajlılık, belli özelliğe sahip gruplar için nitelikli eğitime adil erişimi sekteye uğratan bir dizi engeli içerir. Dezavantajlı grupların özelliklerini tanımak ve anlamak, eğitim eşitliğini teşvik eden etkili politikaların ve uygulamaların hayata geçirilmesi ve daha kapsayıcı bir eğitim için temel teşkil eder. Bu noktada açık ve uzaktan eğitim (AUE), bu gruplar arasındaki dil öğrenme eşitsizliklerini ele almak için çok yönlü bir çözüm sunar. Esnek erişimi, özelleştirilmiş pedagojik yaklaşımları ve teknoloji entegrasyonunu içeren AUE, bu öğrencilerin engelleri aşmalarını sağlayarak hedef dili edinimlerini kolaylaştırır. Teknoloji gelişmeye devam ettiği sürece, açık ve uzaktan eğitim dil öğrenme girişimlerinde kapsayıcılığı ve etkinliği yönlendirmeye devam ederken, dezavantajlı bireyler için dönüşümsel bir öğrenme deneyimi sunmaya devam edecektir. Bunun için eğitimde dezavantajlı grupları incelemek, eğitsel eşitsizliklerin arka planındaki dinamikleri anlamak, politika değişikliklerine yol göstermek ve kapsayıcı ve adil öğrenme ortamları oluşturma çabalarını ilerletmek açısından kilit bir öneme sahiptir. Araştırmacılar eğitimde dezavantajlı grupları inceleyerek eşitlik, sosyal adalet, bilinçli politika oluşturma, etkili müdahaleler, uygun kaynak tahsisi, hesap verebilirlik ve kapsayıcı eğitimi desteklemeye katkıda bulunabilirler. Bu çalışmalar sayesinde, “her” öğrencinin başarılı olmasını hedefleyen daha adil ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmak mümkün olabilir.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi (2023). Tarihçe. Erişim adresi:
<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/acikogretim-sistemi/tarihce>
- Baker, C., Prys Jones, S., and Lüdi, G. (Eds.). (2018). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Barrera, I., and Corso, R. M. (2003). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 386-398.
- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. Tony Bates Associates Ltd.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 15-21.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., and Gollan, T. H. (2012). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89-129.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Burgstahler, S. (2002). Universal design in education: Principles and applications. In S. Burgstahler & R. Cory (Eds.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (pp. 3-16). Harvard Education Press.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Chudgar, A., and Luschei, T. F. (2009). Rural-urban disparities in primary education: Real gaps, credible causes. *World Development*, 37(10), 1659-1673.
- Cummins, J., and Early, M. (2011). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. *Language and Education*, 25(2), 101-115.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Dewaele, J. M. (2018). Why focus on the multilingual individual? *EuroSLA Yearbook*, 18(1), 1-23.
- Duncan, G. J., and Murnane, R. J. (2014). *Restoring opportunity: The crisis of inequality and the challenge for American education*. Harvard Education Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Escueta, M., Quince, T., and Weiss, D. (2017). Broadening the definition of disadvantaged students: Evidence from an asynchronous online course. *AERA Open*, 3(4), 1-18
- Gamage, S. H. P. W., Ayres, J. R., and Behrend, M. B. (2022). A systematic review on trends in using Moodle for teaching and learning. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-24.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., and Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W., and Christian, D. (2006). English language learners in U.S. schools: An overview of research findings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(1), 1-27.
- González, V. M. (2004). Envisioning multilingual education: What language minors can tell us. *TESOL Quarterly*, 38(4), 603-619.
- Gorski, P. C., and Pothini, S. G. (2018). Digital equity and social justice education. In S. E. Clements & D. Gornitzka (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (pp. 255-269). Springer.
- Grosse, C. U. (2004). *International business and languages: A guide to resources for further study*. Multilingual Matters.
- Heift, T., and Schulze, M. (2007). *Errors and intelligence in computer-assisted language learning: Parsers and pedagogues*. Routledge.
- Hodgkinson-Williams, C. (2010). Challenges and potentials for research into open and distance learning and access to education for the poor and marginalized. In *Proceedings of the 2nd International ODeL Conference*, 3-5.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kessler, G., Bikowski, D., and Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- King, J., and Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. HarperCollins.
- King, J., and Quirion, A. (2013). In-school and out-of-school use of minority languages: Cases from French Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4), 331-344.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

- Kroll, J. F., and Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514.
- Kukulka-Hulme, A. (2010). Learning Cultures on the Move: Where Are We Heading? *Educational Technology & Society*, 13(4), 4-14.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the achievement gap to the education debt: Understanding achievement in U.S. schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lipsky, D. K., and Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Paul H. Brookes Publishing.
- Menken, K., and Kleyn, T. (2009). The long-term impact of subtractive schooling in the educational experiences of secondary English language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 315-337.
- Moore, M. G., and Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Mtebe, J. S., and Raphael, C. (2019). Towards a framework for quality assurance in open and distance e-learning in Tanzania. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 159-180.
- OECD (2019a). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). Bridging the digital divide: Include, upskill, innovate. *OECD Digital Economy Papers*, No. 272, OECD Publishing.
- Paul, J., and Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 101717.
<https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Pavelescu, L. (2014). Access to education and the linguistic integration of adult migrants. *International Migration*, 52(2), 120-133.
- Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In R. Murnane and G. Duncan (Eds.), *Whither Opportunity?* (pp. 91-116). Russell Sage Foundation.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Anchor Books.
- Sewart, D. (2013a). Massiveness + Openness = New literacies of participation? *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 228-238.
- Sewart, D. (2013b). Open education practices: A user guide for organizations. Retrieved from http://www.open.ac.uk/score/files/score/file/SEDA_OpenEducationPracticesfinal.pdf
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Sharma, P., and Mishra, S. (2016). Open and distance learning for the marginalized: A case of Nepal. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 164-180.
- Shute, V. J., and Wang, L. (2016). Measuring problem-solving skills via stealth assessment in an engaging video game. *Computers & Education*, 100, 48-63.
- Singh, P., and Thurman, A. (2019). When local goes global: Taking stock of open education initiatives in the Global South. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1), 1-28.
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009) *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage, London.

- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 313-340.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education- All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Valdés, G. (2001). *Learning and not learning English: Latino students in American schools*. Teachers College Press.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. Teachers College Press

76. Milton's use of pastoral as a means of institutional criticism in *Lycidas***Oya BAYILTMİŞ ÖĞÜTCÜ¹**

APA: Bayılmış Öğütçü, O. (2023). Milton's use of pastoral as a means of institutional criticism in *Lycidas*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1254-1262. DOI: 10.29000/rumelide.1379344.

Abstract

John Milton's *Lycidas* is a pastoral elegy written in 1637 after the death of an idealized man of religion, Edward King. Reflecting the lament of the persona for the loss of a sound man intended for the Church, *Lycidas* is rooted in the classical tradition and embodies all the qualities of the pastoral. Incorporated into the pastoral qualities of the poem is a part where St Peter gives voice to the follies of the contemporary clergy, which turns the poem into a means of criticism. The poem emphasises that while a great man of religion like *Lycidas* dies, the failing ones survive despite all their material interests and ignorance of society. Accordingly, the aim of this article is to analyse Milton's *Lycidas* as an example of pastoral where Milton brings together the classical tradition with institutional criticism. This article will analyse the poem in context, and reminding the ideas of Archbishop Laud, it will argue that the use of the shepherd image as a pastor-poet, as in the case of the classical pastoral tradition, provides Milton with the means to delve into the use of the image of the shepherd in the Christian imagery. This, in turn, enables him to discuss the conditions of the poet and of poetry in the seventeenth century.

Keywords: John Milton, *Lycidas*, pastoral, institutional criticism

Lycidas* şiirinde kurumsal eleştiri aracı olarak Milton'ın pastoral kullanımı*Öz**

John Milton'ın *Lycidas*'ı ideal bir din adamı olan Edward King'in ölümünden sonra 1637 yılında yazılmış pastoral bir ağıttır. Şiirdeki anlatıcının Kilise'ye hizmet etme amacını güden dört dörtlük bir adamın kaybına yaktığı ağıtı yansıtan *Lycidas*, klasik geleneğe dayanmaktadır ve pastoralin tüm özelliklerine sahiptir. Şiirin pastoral özelliklerinin arasında, şiiri bir eleştiri aracına dönüştüren, Aziz Peter'in dönemin din adamlarının kötülüklerini dillendirdiği bir kısım bulunmaktadır. Şiir *Lycidas* gibi müthiş bir din adamı ölürken, kötülerin maddiyatçılıklarına ve toplumu göz ardı etmelerine rağmen yaşamaya devam etmelerini vurgular. Bu bağlamda, bu makalenin amacı Milton'ın *Lycidas* şiirini, Milton'ın klasik gelenek ile kurumsal eleştiriye bir araya getirdiği bir pastoral örneği olarak incelemektir. Makale şiiri bağlamında inceleyecek ve Başpiskopos Laud'un fikirleri hatırlatılarak, çoban imgesinin klasik geleneğe olduğu gibi papaz-şair olarak kullanımının Milton'a Hristiyan imgede olan çoban imgesini derinlemesine incelemesine de imkan verdiğini tartışılacaktır; ki bu da, Milton'ın şair ve şiirin on yedinci yüzyıldaki durumlarını da tartışabilmesini sağlamıştır.

Anahtar kelimeler: John Milton, *Lycidas*, pastoral, kurumsal eleştiri

1 Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adıyaman, Türkiye), oyabayilmis@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3312-956X [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 15.08.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379344]

Introduction

John Milton wrote *Lycidas* after the death of his friend Edward King who unfortunately drowned in the Irish sea at an early age. Defined by E. M. W. Tillyard as “the last and greatest English poem of Milton’s youth” (1961: 59), the poem laments the death of young Lycidas before being able to serve his society. His death is a loss for society in that Lycidas was such a good man of religion that he was expected to serve well for the good of society. In other words, Lycidas had not just personal but also religious and thus social significance for the persona. The poem appeared first as a part of a two-part memorial, which includes Latin and Greek poems in the first volume and English poems in the second volume (Daiches, 1961: 102). *Lycidas* has been defined as “a pastoral elegy” written in “the pastoral tradition” (Hyman, 1972: 23), as an “agonized personal cry and a formal exercise, a search for order and a made object, an affirmation of faith in providence and an exploitation of pastoral and archetypal myth” (Bush, 1965: 62) as well as a “pastoral monody” (Revard, 2003: 246). John Savoie defines it as “one of the touchstones of English poetry, particularly of the elegy” (2019:127). In addition to being a pastoral elegy, *Lycidas* also contains some criticism of the clergy of the time. *Lycidas* was written when Archbishop Laud was arguing for religious reform in England. This means that the pastoral tradition turns out to be a means for criticising religious corruption in *Lycidas*. Hence, Milton goes in between pastoral description and satirical narration throughout the poem. The poem begins and ends with a pastoral style while transforming into a critical mode in the middle. In Milton’s words, *Lycidas* “by occasion foretells the ruin of our corrupted clergy, then in their height” (122).² Thus, the aim of this article is to analyse Milton’s use of pastoral as a means of institutional criticism in *Lycidas*.

Pastoral Tradition and *Lycidas*

Lycidas is rooted in pastoral tradition in terms of style while it also reflects the religious corruption in the seventeenth century. Following the classical pastoral tradition, the poem begins with invocation to the Muses as the “sisters of sacred well” (15). Then, the poem associates the loss of Lycidas with poetry, which implies and requires a lament for poetry as well. Considering the Virgilian example set by the Roman poet Virgil’s hierarchy of genres starting with pastoral, going on with georgics and the climax reached with epic, *Lycidas* can be considered to be the initial step for Milton’s following the Virgilian example. Accordingly, lament for Lycidas can be related with “the very poetry of the present elegist” (Hyman, 1972: 116). Therefore, the poem can also be associated with Milton’s maturation process as a poet and his self-interrogation. The lament of the persona can be observed in the line where the persona admits that he writes with “forced fingers rude” (4) as he feels compelled but is not mature enough to write. However, this does not mean that the poem is loosely written. Rather, it conforms to the pastoral tradition soundly as can be observed throughout the poem. Hence, *Lycidas* should be regarded not just as a pastoral lament for the death of a friend but also about the conditions of the poet and the poetry in the seventeenth century and the social context (Hyman, 1972: 114).

The pastoral roots of *Lycidas* are affected by Milton’s own research on Italian verse. As Daiches puts forward,

[t]he verse of *Lycidas* owes much to Milton’s study of Italian poetry. While Milton does not employ the *canzone* (which consists of a complex rhymed verse-paragraph repeated in the same form several times before the concluding *commiato*, which is a shorter stanza), nevertheless his handling of the

² Throughout the article all the references to Milton’s *Lycidas* will be from *The Annotated Milton: Complete English Poems* (2008). Ed. Burton Raffel. New York: Bantam Books, 122-132. All the references to the poem will be to the line numbers.

verse-paragraphs and of varying line-lengths clearly derives from the *canzone*, and the concluding passage of eight lines is his own adaptation of the *commiato*. (1961: 103)

Being the outcome of such a meticulous writing process, *Lycidas* traces back to the classical tradition as a pastoral. Douglas Bush argues that though rooted in the pastoral tradition, *Lycidas* surpasses “all other pastoral elegies” (1965: 63). According to Lawrence W. Hyman, this superiority of *Lycidas* is due to its “objective- ‘pure’- elegiac lament” (1972: 115). Also shedding light on the conditions of the poet and hence the poetry of its time, *Lycidas* is a pastoral lament and depicts a pastoral world.

Lycidas begins referring to laurels (1) and myrtles (2) that are the symbols of poetry in classical tradition. Firstly, it lays bare the subject matter and indicates that Lycidas was a great man of religion and intended to serve the Church soundly. Unfortunately, he died an early death. Following the invocation to the Muses, the persona refers first to how Lycidas and the persona spent their time dealing with their flocks, how “old Damoetas loved to hear our song” (36). Then comes a grim, “heavy change” (37) in their pastoral routine with the untimely death of Lycidas. The persona depicts the death and sorrow that followed Lycidas’s death as follows:

Now thou art gone, and never must return!
Thee, shepherd, thee the woods, and desert caves,
With wild thyme and the gadding vine o’er-grown,
And all their echoes mourn.
The willows, and the hazel copses green,
Shall now no more be seen
Fanning their joyous leaves to thy soft lays.
As killing as the canker to the rose,
to the weanling herds that graze,
Or frost to flow’rs, that their gay wardrobe wear,
When first the white thorn blows –
Such, Lycidas, thy loss to shepherd’s ear. (38-49)

The persona laments the loss of poet-shepherd Lycidas whose “soft lays” (songs or poems) will not mention the beauties of nature anymore. Everything in nature is very sorrowful for the death of Lycidas almost in a pantheistic way. In accordance with pastoral tradition, the mourning in nature reveals the impact of the death of Lycidas as a great shepherd in the macrocosm as well. As Rosemond Tuve indicates, such a mourning in the pastoral tradition brings together the human and the nonhuman for the death of the poet, that is, the good and wise shepherd, the protector of life, who is associated with the order and the peace in nature and whose loss is, hence, associated with the sterility following his death, the death of the shepherd (1962: 107). His death is followed by a symbolic death in/of nature, which shows the close connection between the shepherd and nature in pastoral tradition.

Throughout the poem, the persona is an anonymous rural poet-singer. This poet-singer expresses his sorrow from time to time in his frustration with temporal injustice and divine inequity as well as his lament for the death of his friend, who was also a poet-singer. In a dramatic mode, the persona quotes Phoebus, Camus and St Peter and talks about his changing mode. In relation to such dramatic mode, M. H. Abrams states that *Lycidas* is “clearly a dramatic lyric, with a setting, an occasion, a chief character, and several subordinate characters (who may, however, be regarded as representing the speaker’s own

thoughts, objectified for dramatic purposes as standard personae of the pastoral ritual)" (1961: 222). Such stylistic features regarding the dramatic nature of *Lycidas* helps Milton reflect the personal and private feelings of the persona following the loss of a good shepherd who intended to serve the Church.

From Pastoral to Institutional Criticism in *Lycidas*

Although *Lycidas* presents the personal sorrow of the persona, the poem is not simply about the death of Edward King as it can also be considered at a social level. *Lycidas* is written not only to lament the death of a great man of religion, but also to honour Lycidas for his surpassing qualities unlike the follies of the clergy. *Lycidas* presents both the tragic death of Lycidas and the sorrow that follows his death and honours Lycidas as a good-mannered man of religion by the use of the shepherd image in the Christian context. There is also a kind of complaint against God in that the speaker laments the death of a good shepherd while the wicked shepherds are saved (Brooks and Hardy, 1961: 148). Society loses good shepherds but the wicked ones go on thriving and the persona cannot see the reason of such kind of an injustice. Thus, as Stella P. Revard puts it, the pastor-poet "is exorcizing his own doubts about his calling as poet-pastor as well as justifying his trust in the 'god' who struck Lycidas down in an untimely fashion and who permits unworthy pastors to serve in his place" (2003: 247). His death was a "sad occasion" (6) since "Lycidas is dead, dead ere his prime" (8), before being able to serve his society. The society loses the good shepherd Lycidas while the wicked shepherds survive.

The use of the shepherd image serves to underscore the religious undertones of the poem by pointing out the shepherd both as a leader and nurturer. The image of the shepherd presents the idea that "[a] modicum of knowledge about the life of a sheep, with its needs, perils and protectors, will tell us what sort of things the bad clergy did in 1637" (Tuve, 1962: 81). Thus, historical references to the seventeenth century pave the way for institutional criticism in *Lycidas*. Furthermore, there is the combination of classical and Biblical imagery in that the shepherd is both the singer and the piper in the classical tradition while it is associated with spiritual guidance in the Christian tradition as well, which combines the image of the priest and the poet (Daiches, 1961: 114). In addition to the combination of the elements of the classical pastoral and the Christian tradition, James H. Hanford states that the shepherd is also associated with "the pastor and his flock" in that "[i]t opened the way, in the eclogue, for the treatment of matters ecclesiastical, and rendered the pastoral elegy as appropriate to the death of a member of the clergy as it was to that of a poet" (1961: 43) as in the case of ecclesiastical criticism in *Lycidas*. This can be taken as the formation of the ground to justify the reference to the contemporary times and the corruption in the clergy.

Lycidas has died early and the society is left unguided because of the corruption in the remaining men of religion. This pastor-poet image may also help the reader see the reason why Lycidas is connected to both Apollo and St Peter, because "[a]s poet Lycidas is connected to Lycian Apollo, the patron god of poets; as pastor to St Peter, the head of the Christian church, which King would have served" (Revard, 2003: 247). Thus, the connection between Lycidas, the pastor-poet, and the clergy is established and the comparison between them is justified. This is also the point where *Lycidas* intermingles the classical pastoral tradition with the Christian tradition. Accordingly, the reference to St Peter is also functional for Milton to pave the way for institutional criticism. Milton refers to the corruption in the clergy through the words of St Peter as follows:

How well could I have spared for thee, young swain,
 Anow of such as for their belly's sake
 Creep and intrude, and climb into the fold?
 Of other care they little reck'ning make
 Than how to scramble at the shearers' feast,
 And shove away the worthy bidden guest.
 Blind mouths! that scarce themselves know how to hold
 A sheep-hook, or have learned ought else the least
 That to the faithfull herdman's art belongs!
 What recks it them? What need they? They are sped,
 And when they list, their lean and flashy songs
 Grate on their scrannel Pipes of wretched straw.
 The hungry sheep look up, and are not fed,
 But swoll'n with wind and the rank mist they draw,
 Rot inwardly, and foul contagion spread,
 Besides what the grim wolf with privy paw
 Daily devours apace, and nothing said!
 But that two-handed engine at the door,
 Stands ready to smite once, and smite no more. (113-31)

Milton refers to St Peter as the “[p]ilot of the Galilean Lake” (109) and Stella P. Revard explains this idea referring to the Bible arguing that in the Gospel of Matthew, Peter witnesses how Jesus walks on the water while he was on the ship on the sea of Galilee and affirms his faith in Jesus (2003: 258).³ Envisioned as the representative voice of the Protestant Church, St Peter in *Lycidas* voices the follies of the clergy.⁴ Like the early speaker, St Peter questions the early death of Lycidas (113) and praises him in opposition to the corrupted clergy. The clergy then was associated with wealth and power leading to more and more corruption. Referring to the power and the self-interest of bishops whose only concern is “their belly’s sake” (114), St Peter highlights their incompetence in preaching and how they disregard the congregation. They seem to guide people with their “flashy songs” (123), which refers to the disharmony and incongruity of the situation. The bishops are only interested in material rewards. Namely, they do not act what they preach. Full of corruption and ignorance, they ignore “[t]he hungry sheep [that] look up, and are not fed” (125). Under such conditions the early death of a qualified man of religion causes much more distress, because there was nobody like Lycidas among “the great reformers of the church, and the restorers of the commonwealth” (Dorian, 1930: 206). As Milton’s St Peter indicates, what the corrupted clergy thought was just their own comfort.

According to Stella P. Revard, Milton wrote the part about St Peter to criticise the corruption of the clergy in his time and the use of the pastor-poet image helps him in this respect as well because good poetry was associated with good shepherds and bad poetry was associated with bad shepherds (2003: 255). Since the clergy was corrupted and could not guide society in terms of religion, people are left “hungry” in terms of religion. Thus, the poet presents St Peter as “a spokesman for his views on bishops” and comments on “the universal issues that were facing Christians, issues that had been taken up not so

³ Also see Kathleen M. Swaim (1983) for a discussion of St Peter as “the Pilot of the Galilean Lake”, pp. 42-45.

⁴ It is interesting that Milton uses St Peter who, according to Roman Catholics, is venerated as the first pope.

much by church reforms as by the poets,” which lays bare the reason why there is a “common ground between Milton and Dante as they use St Peter to denounce the corrupt clergy, or Milton and Mantuan, or Milton and Spenser, as they use the pastoral poem as a means to call the venial clergy to account” (Revard, 2003: 254). Thus, this part can be taken as the explicit reflection of the institutional criticism in *Lycidas* which is written in accordance with the pastoral tradition.

Milton criticizes the corrupt clergy of the time which is defined by Donald C. Dorian as “the climax of the denunciation of corruption in the clergy” (1930: 204) and by E. M. W. Tillyard “as a glorious excrescence” (1961: 61). Although some critics refer to this part as digression and argue for “the question of unity in *Lycidas*” (Lawry, 1965: 112), the connection between this part and the former pastoral has been established through the implication of pastor-poet imagery. Actually, the subtitle of *Lycidas*, added to the poem in 1645, “and, by occasion, foretells the ruin of our corrupted Clergy, then [namely 1637] in their height,” can be regarded as an extension of Milton’s *Of Reformation touching Church-Discipline in England: and the Causes that hitherto have hindered it*. As Robert F. Duvall explains, in this prose work, Milton refers to the corruption in the clergy and asks for reformation to the Parliament (1967: 107).

Moving from the personal to the political, Milton interconnects his frustration about the injustice of losing a friend who could have been more beneficial to society than the corrupt clergy who, for him, are accomplices of Catholic Spain and are the chief culprits of social injustice. In his “attack on the Anglican clergy” (Daiches, 1961: 113), Milton implies how the material concerns of the Church leads to failure. The corruption in the clergy was to such an extent that when there was a plague in 1637, it was believed that the plague was sent by God as a punishment for the failing clergy (Revard, 2003: 255). In Milton’s words, the clergy is “[r]ot inwardly” and so “foul contagion spread” (128). The rotten clergy turns out to be source of not just spiritual but also physical illness in the society.

Moreover, extending the pastoral imagery of the leading shepherd, Milton equates the corrupt (Catholicized) clergy with the archetypal imagery of the wolf: the enemy of shepherds and sheep, and associated with evil and the devil in Christian thought. As Milton emphasises, there is “the grim wolf” (128) that “[d]aily devours apace” (129) let alone any reformers. Commenting on the questioning attitude of the speaker and referring to the inspiration of Milton, Douglas Bush argues that *Lycidas*

[...] brings out another aspect of God’s unaccountable ways: while He cuts off the life of a worthy young cleric, He allows the grossly unworthy to infest His church. Milton may have had in mind such passages from Dante (*Inferno* xix, *Paradiso* xx), Petrarch (*Sonnet* cviii), Spenser (*May eclogue*), and others as he was to quote in his first and third tracts against the bishops. In this speech he first raised his Puritan standard: his attack on the clergy may have been stimulated by the brutal and notorious punishment, in the summer of 1637, of the Puritan pamphleteers, William Prynne, Henry Burton, and John Bastwick; “the grim wolf” is presumably the Church of Rome and may refer to recent conversions, especially in the circle of Charles’s French queen, Henrietta; and the last two lines; whatever the precise meaning of the much-discussed metaphor, are certainly a prophecy of God’s final judgment. (1965: 64-65)

The rottenness in the clergy gives birth to “hungry sheep” (125) in society, that is, people who are hungry both spiritually, by being misled by the corrupt clergy, and materially, by being deprived of their material assets because of the greed and self-service of the clergy. The members of the clergy have “[b]lind mouths” (119), which implies the idea that they cannot lead people well and are incompetent as preachers. They just serve “for their belly’s sake” (114) unlike the “young swain” *Lycidas* (113). The clergy is blind to the needs of people and do not feed them spiritually.

There was, thus, a need for “the purification of the clergy” which, in Milton’s idea, “was to be affected by parliament” (Dorian, 1930: 207). The reformation of the Church and clergy was necessary because of the fact that there was a Catholic threat for Protestant England. Reminding the conflict between Protestant England and Catholic Spain, which ended up with the victory of England in the Spanish Armada of 1588, David Daiches indicates that “Catholic Spain remained the enemy for the very protestant Milton” and the wolf imagery “refers to the proselytizing Roman Catholic Church” (1961: 117). Yet, not dismissing the Catholic threat outside England, it can be argued that, for Milton, the enemy is not just to be found in Catholic Europe but also inside England, as the English clergy, with their ignorance, incompetence and material interests, does more harm to its Protestant people than the Catholics abroad. This is why Milton criticizes the guardian-angel that looks not homeward (163) but towards Spain, that is towards the Catholics (162). This unfortunate situation was created due to the follies of the clergy. Hence, these lines can also be interpreted as Milton’s “passionate cry for his country and for himself” (Daiches, 1961: 117) as they are under threat because of the corrupted men of religion that were supposed to be the guardian-angels of the country.

Regarding the corruption of the clergy and the angel looking not homeward, it can also be argued that Milton’s chief target is the infamous Archbishop Laud who was marked for his oppressive measures against ultra-Protestant views. Rosemond Tuve argues that the church history at the time of Archbishop Laud shows how universal Milton’s plea was as the accusations against the clergy were not just valid for the English clergy (1962: 83). Archbishop Laud applied tight impositions in terms of censorship in 1637. In particular, there were harsh punishments like in the exemplary case of the same year in which “shortly before Edward King’s drowning the doctor John Bastwick, the clergyman Henry Burton and lawyer William Prynne, having been tried by the Star Chamber and convicted of seditious libel, were punished by branding and by having their ears cropped” (Revard, 2003: 254). Such severe punishments became the source of criticism against Archbishop Laud. In fact, even when he first became Primate in 1633, Laud argued that the followers of Puritanism were “like the clerical pedants” and that England would be soon cleared from Puritanism with the help of his “methodical application of college discipline;” so, he adopted the plan “to stop up every hole through which puritan feeling could find vent in the press, the pulpit, the influence of the clergyman, the legal services of the Church, or the illegal of the conventicles” (Trevelyan, 1966: 184). As Robert F. Duvall indicates, the things that Archbishop Laud and his followers wanted to preserve were “ritual, liturgy, symbols, and the sacraments of the Prayer Book” (1967: 109). As a result of their powerful status, bishops became the embodiments of pride within the body of the church paving the way for their failure (Duvall, 1967: 116). This leads to the fall of the watchful shepherds into “a gluttonous and selfish desire” as reflected through their blind mouths which are “balanced by ‘sucking eyes’” (Brooks and Hardy, 1961: 147). At this point, turning back to the “grim wolf” imagery, Stella P. Revard questions whether this might be a reference to Archbishop Laud himself as he was letting Catholicism spread in the country (2003: 255). Thus, Milton employs the elegiac form in a very nuanced and poetic way, without sacrificing it to blunt political slogans. Milton laments and reflects his frustration for his personal loss and England’s loss through the corrupt clergy in such a way that prevents the poem from becoming a time- and space-bound propaganda.

Poetic ambiguity enables Milton to express his frustration, while protecting him from being the target of his political enemies. This ambiguity, or “obscurity” (Dorian, 1930: 206), in addition to the referent of “grim wolf”, can be also found in the image of the “two-handed engine at the door” that is “ready to smite” (130-31). Stella P. Revard questions

[w]hen Milton added the headnote in 1645 that he had 'by occasion {foretold} the ruin of our corrupted clergy then in their height', was he referring specifically to the judgement of the engine that Peter called down upon them? Some have argued that he was, and the engine should be identified, accordingly, as the axe that struck Laud or the judicial orders of Parliament that deprived the established clergy of their livings. Yet, given the apocalyptic fervour of these lines, it would be a mistake to limit them to such historical outcomes, unforeseen in 1637 even by a prophetic poet. (2003: 255-6)

There were different interpretations of this image of the "two-handed engine at the door." For instance, G. M. Harper believes that Milton refers to Catholic Spain and France and their combined power against England that would bring the end of Protestant England (qtd. in Dorian, 1930: 205). William Vaughn Moody adds much to the ambiguity in that he argues that "the two-handed engine has been interpreted (1) as the "axe that is laid unto the root of the tree," St. Matthew III. 10; (2) as the two-handed sword of Revelation I. 16; (3) as the two Houses of Parliament; (4) as the sword of St. Michael; (5) as the secular and the spiritual power" (qtd. in Dorian, 1930: 205-6).⁵ Furthermore, there are some that interpret the engine as the "parliament as the agency whose two hands were to wield the punitive "engine" described- each house, perhaps, imagined as furnishing one hand for the common task," which is closer to Milton's idea in that he supported the reformation undertaken by Parliament (Dorian, 1930: 206) with the hope "that parliament could, by asserting the liberty of Englishmen which it represented, accomplish the removal of the avaricious clergy from the Church" (Dorian, 1930: 213). Evidently, after criticizing the corruption in the clergy and the need in the society for religious guidance, Milton asks Parliament for reformation. This makes Milton's "role of a reformer" clear in the poem and exemplifies that "his desire to become a pamphleteer to reform society came from the stream of Puritan influence in his background" (Duvall, 1967: 107). Thus, while pessimistic throughout the poem because of the crisis he had after the traumatic loss of his friend that led him to question the whole clergy, Milton reserves his hope for social change and observance of genuine Puritan life in England.

Conclusion

Milton concludes his elegy *Lycidas* by returning back to the pastoral narration and almost canonizing Lycidas as an exemplary figure to be observed and celebrated. He is an example of the good shepherd. Lycidas promises hope for his flock and despite his death, he is still remembered with his notable qualities as a great man of religion. The persona states that "And now the sun had stretched out all the hills, / And now was dropped into the western bay. / At last he rose and twitched his mantle blue: / Tomorrow to fresh woods, and pastures new" (190-193). Lycidas almost turns into a Christ figure and resurrection (and thus hope) is restored. Accordingly, while seemingly having lost all of his hope for the improvement of society because of the failing clergy, it can be argued that Milton seems to retain his belief that paradise will be somehow regained, a theme, which he will explore in his later poetic career in *Paradise Regained*. Therefore, although *Lycidas* is written in the traditional pastoral tradition, it is evidently also about the poet and poetry. Besides, there is a great deal of institutional criticism embedded in the poem. Milton applies the elements of the pastoral tradition for institutional criticism of the clergy in the seventeenth century, a topic which affected individual lives and society as a whole.

⁵ Also see James S. Baumlin (1999) for a discussion of "two-handed engine at the door", pp. 66-71.

References

- Abrams, M. H. (1961). Five Types of *Lycidas*, in C. A. Patrides (Ed.), *Milton's Lycidas: The Tradition and the Poem*. (pp. 212-231). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baumlin, James S. (1999). William Perkins's Art of Prophesying and Milton's "Two-Handed Engine": The Protestant Allegory of "Lycidas" 113-31. *Milton Quarterly*, 33 (3), 66-71.
- Brooks, Cleanth and John Edward Hardy. (1961). Essays in Analysis: *Lycidas*, in C. A. Patrides (Ed.), *Milton's Lycidas: The Tradition and the Poem*. (pp. 136-152). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bush, Douglas. (1965). *John Milton: A Sketch of His Life and Writings*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Daiches, David. (1961). From *A Study of Literature*, in C. A. Patrides (Ed.), *Milton's Lycidas: The Tradition and the Poem*. (pp. 101-119). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dorian, Donald C. (1930). Milton's "Two-Handed Engine." *PMLA*, 45 (1), 204-215.
- Duvall, Robert F. (1967). Time, Place, Persons: The Background for Milton's Of Reformation. *Studies in English Literature*, 7 (2), 107-118
- Hanford, James H. (1961). The Pastoral Elegy and Milton's *Lycidas*, in C. A. Patrides (Ed.), *Milton's Lycidas: The Tradition and the Poem*. (pp. 27-55). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hyman, Lawrence W. (1972). *The Quarrel Within: Art and Morality in Milton's Poetry*. London: Kennikat Press.
- Lawry, Jon S. (1965). "Eager Thought": Dialectic in *Lycidas*, in Arthur E. Barker (Ed.), *Milton: Modern Essays in Criticism*. (pp. 112-124). New York: Oxford University Press.
- Milton, John. (2008). *Lycidas*, in Burton Raffel (Ed.), *The Annotated Milton: Complete English Poems*. (pp. 122-132). New York: Bantam Books.
- Revard, Stella P. (2003). *Lycidas*, in Thomas N. Corns (Ed.), *A Companion to Milton*. (pp. 246-260). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Savoie, John. (2019). After Great Grief a Formal Feeling Comes: The Conclusion of Milton's *Lycidas*. *Literary Imagination*, 21 (2), 127-135.
- Swaim, Kathleen M. (1983). 'The Pilot of the Galilean Lake' in *Lycidas*. *Milton Quarterly*, 17 (2), 42-45.
- Tillyard, E. M. W. (1961). From *Milton*, in C. A. Patrides (Ed.), *Milton's Lycidas: The Tradition and the Poem*. (pp. 58-63). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Trevelyan, G. M. (1966). From *England Under the Stuarts*, in Scott Elledge (Ed.), *Milton's Lycidas*. (pp. 179-197). New York: Harper&Row Publishers.
- Tuve, Rosemond. (1962). *Images & Themes in Five Poems by Milton*. Cambridge: Harvard University Press.

77. Bilingual first language acquisition and phonemic phenomenon

Emin YAŞ¹

APA: Yaş, E. (2023). Bilingual first language acquisition and phonemic phenomenon. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1263-1278. DOI: 10.29000/rumelide.1379345.

Abstract

The most important stage of the sound phenomenon for children covers the time that starts from the mother's womb and continues until the school period. A child starting school (6:5 or 7 years old) is just learning to write. However, he acquired the language/s/ almost entirely thanks to the sound in the mentioned period. In this respect, the processing of language and sound in the brain of newborn babies becomes important. The language acquisition level of newborns may vary in terms of such reasons as genetics, ability, and frequency of exposure, environmental factors, and whether they are physically and mentally healthy or not. This study deals with the question of what kind of a connection is there between the phenomenon of sound, especially the sound of music, and the acquisition of two languages in early childhood. In short, the subjects of language acquisition and musical sound in early childhood have been investigated in the literature with a qualitative method. Another question is how do the two languages acquired in early childhood stay with each other in a developmental relation. In the study, it was understood that there is not a single result from the studies on children grown up monolingual or bilingual in early childhood. The opinion that the sooner one or two languages are learned in early childhood (usually by exposure to the sound) the better the acquisition would be is outweighed, though there are different opinions about the results of the scientists. In addition, since it was concluded that there is a developmentally parallel relationship between the sound of music and the acquisition of language by newborns, it means that ontology gives us the summary of phylogenesis.

Keywords: Language acquisition, first language acquisition, music in early childhood, early bilingualism, bilingual first language acquisition

İki dilli ilk dil edinimi ve sesbirimsel olgu

Öz

Çocuklar için ses olgusunun en önemli aşaması anne karnından başlayıp okul dönemine kadar devam eden zamanı kapsar. Okula başlayan bir çocuk (6:5 veya 7 yaşında) yazmayı yeni öğrenir. Ne var ki dili/dilleri sözü edilen dönemde ses sayesinde hemen hemen tamamıyla edinmiştir. Bu açıdan dil ve sesin yeni doğan bebeklerin beyninde işleme önemli hale gelmektedir. Yeni doğanların dili edinme seviyesi genetik, yetenek, maruz kalma sıklığı, çevresel etkenler, beden ve ruhen sağlıklı olup olmamaları gibi sebepler bakımından çeşitlilik gösterebilir. Bu çalışma ses olgusu, özellikle müzik sesi ile erken çocukluk döneminde iki dil edinme arasında nasıl bir bağlantı vardır? sorusuyla ilgilenebilir. Kısacası erken çocukluk döneminde dil edinme ve müzik sesi konuları kalitatif metotla literatürde araştırılmıştır. Diğer bir soru da erken çocuklukta edinilen iki dilin bir biriyle gelişimsel ilişkileri nasıldır. Çalışmada erken çocukluk döneminde tek dilli veya iki dilli büyüyen çocuklar üzerine

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Batman, Türkiye), meminyas@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6813-1160 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379345]

yapılan araştırmalardan tek bir sonucun çıkmadığı anlaşılmıştır. Bilim adamlarının sonuçları açısından farklı görüşler bulunmasına rağmen erken çocukluk döneminde bir veya iki dil ne kadar erken öğrenilirse (genellikle sese maruz kalarak) edinmenin o kadar iyi olacağı görüşü baskın gelmiştir. Ayrıca müzik sesi ile yeni doğanların dili edinme arasında gelişimsel açıdan paralel bir ilişki olduğu sonucuna varıldığı için ontolojinin bize filojenezin özetini verdiği anlamını taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Dil edinimi, ilk dil edinimi, erken çocuklukta müzik, erken iki dillilik, iki dilli ilk dil edinimi

1. Introduction

The phenomenon of globalization has significantly influenced the way, absolutely, languages interact and the way people communicate with each other. As societies become more interconnected through technology, travel, and trade, the need to understand and communicate with individuals from different linguistic backgrounds has grown exponentially. This has led to a rise in interest in bilingual and multilingual individuals, as well as in studying their language acquisition processes and cognitive benefits.

Bilingualism and multilingualism (usually bilingualism is assessed within multilingualism, because the second also involve two languages) are becoming more common as people move between countries for work, education, and personal reasons. In addition, children growing up in multilingual environments, such as those with parents who speak different languages, are exposed to multiple languages from an early age. This early exposure to multiple languages often results in impressive language acquisition skills (DeHouwer, 2008).

As frequently mentioned, the development of children growing up in multilingual communities and bilingual families is particularly intriguing. These children often achieve fluency in multiple languages at a rapid pace due to their consistent exposure to these languages from an early age (Genesee/Nicoladis, 2006:325). This is sometimes referred to as simultaneous bilingualism, where children learn both languages as if they were a single system.

Overall, the rise of bilingual and multilingual individuals presents numerous opportunities for research, education, and cultural enrichment. Understanding the intricacies of language acquisition (although acquisition (for the children) and learning (for the adults) are used differently both will be interchangeably used here) as discussed among the researchers (Carroll and Combs, 2016), cognitive benefits, and the impact of multilingualism on society can provide valuable insights into the complex relationship between language and human cognition.

There are different patterns and trajectories of bilingual first language acquisition, and the outcomes can vary based on factors such as the amount of exposure to each language, the quality of input in each language, and the context in which the child is raised (Mosin et. al., 2017). Here are a few common scenarios (Saville-Troike M., 2016:5; Yaş, 2021):

- Simultaneous Bilingualism: In this case, a child is exposed to and learns two languages from birth or early infancy. The child develops proficiency in both languages concurrently, often reaching linguistic milestones similar to monolingual children in each language.

- Sequential Bilingualism: This occurs when a child initially acquires proficiency in one language and is later introduced to a second language. It is necessary to emphasize that the order in which the languages are learned can impact the child's language development. If the second language is introduced early enough, the child may become proficient in both languages, but the second language might be influenced by the first language.

- Dominant and Non-Dominant Languages: In some cases, one of the languages becomes the dominant language, typically reflecting the language spoken more in the child's environment or in formal education. The other language, which may have less exposure, could be referred to as the non-dominant language. Proficiency levels may also differ between the two languages.

One of the cardinal questions regarding the two languages i.e. early childhood bilingualism acquired by new-borns is if the child acquires two or more languages sequentially or simultaneously. An example of simultaneous childhood bilingualism is "when one parent speaks one language to the child, and the other parent speaks a different language" (Baker, 2006:107). When a child learns one language at home and another in the nursery or elementary school, it exemplifies sequential childhood bilingualism. Although there are no exact boundaries in between sequential and simultaneous language acquisition, the age of acquisition is often used as a marker. Another distinction to be made is if a language is acquired through direct instruction, for example in a second language class or in an informal setting like at home or in the nursery (Baker, 2006:107).

Another question about the subject is whether it is probable and whether it is suitable to compare children who are monolingual and those who are bilingual reaching some assumption, merely taking their level of performance into account. Because of the fact that bilingual first language acquisition treats neonates' simultaneous exposure to two or more languages at the time of their period of language and speech development we think that it is possible to assume that such children possess the best probability to attain native speaker level in many linguistic realms (Genesee; Nicoladis, 2006:325). The grounds which can be mentioned here are how age functions and in what sequence the languages are acquired. Yet, there are some limitations in quantity and quality of language usage and capabilities in the explicit age group on which bilingual first language acquisition emphasizes consequently, as mostly underlined it sounds logic to disregard any form of written language (Domange, 2011:10). It can be said that it comprises verbal utterances that practice prototypical views of written languages as well.

Examination puts forward, that nurslings are able to discriminate between two languages and can effectually record the two languages for both comprehension and expression. Baker (2006:107) considers that it makes them very worthwhile for bilingualism commencing from birth.

Working with bilingual fathers and mothers is a more strenuous work compared to those on monolingualism, on the ground that the theme has been observed at less comprehensively and researches so far have revealed a great conception of variability in outcomes, as some scholars reported (Grosjean, 2008:241).

The present work paper centers how children acquire two language together from their birth on and how two language develop (from the point of kinship), what kind of relation exist between both though the measuring the accomplishments is quite hard and sometimes painstaking.

On the other side it is well known that there is a strong link between sound and acquisition/learning of language/s. At any age and at any time sonic reality effects one's learning of language no matter by newborn child or children or adults. To a certain extend discussion involve the relationship of phonic phenomenon and bilingual language acquisition.

Definition, types and elementary theories involving bilingual first language acquisition along with research issues will be given. After that the connection between language acquisition in general and music is going to be discussed. Lastly conclusion and references will follow.

2. Bilingual first language acquisition

It's important to note that the concept of bilingualism is dynamic and can vary culturally and contextually. In some parts of the world, speaking multiple languages is the norm, while in others, it might be less common. Additionally, proficiency can change over time due to language use, exposure, and education. Ultimately, the determination of bilingualism is influenced by a combination of linguistic, social, and individual factors. As a result, one can confuse at the first glance, looking at the literature written about the subject.

Even so, inquiry into bilingualism offers numerous designations declaring which amount of proficiency in two or more languages is obligatory by an individual to be accepted bilingual/multilingual. There is a spectrum of definitions for bilingualism, ranging from a maximalist view to minimalist views, as proposed by different linguists. Let's break down the definitions provided by Bloomfield, Haugen, and Diebold (in: Aronin and Hufeisen, 2009):

-Bloomfield's Maximalist View: According to Bloomfield, bilingualism is characterized by "native-like control of two languages." (Aronin and Hufeisen, 2009:19). This perspective sets a high standard for proficiency, suggesting that an individual is bilingual only when he/she possess a level of mastery in both languages that resembles the competence of a native speaker (Bloomfield in Aronin; Hufeisen, 2009:19). Haugen's Minimalist View:

- Haugen's definition takes a more inclusive stance. He suggests that bilingualism starts when an individual can produce complete and meaningful utterances in another language. This definition emphasizes functional communication as a marker of bilingualism, allowing for a broader range of proficiency levels. Diebold's Definition (Aronin and Hufeisen, 2009):

- Diebold's description of bilingualism is even more inclusive. He defines it as any level of contact with possible models in a second language and the ability to use these models in the context of the native language environment. This definition widens the scope to include even a limited degree of exposure and interaction with a second language (Aronin and Hufeisen, 2009).

Keep in mind that these three definitions represent different positions on the continuum of how bilingualism is defined. Bloomfield's maximalist view sets a high standard for proficiency, Haugen's definition emphasizes functional communication, and Diebold's definition includes a broader range of language exposure and usage.

This spectrum of definitions reflects the complexity of the concept of bilingualism and how it can be interpreted in various ways based on linguistic, social, and individual factors. Ultimately, the choice of definition depends on the specific context and goals of the research or discussion involving bilingualism.

It should be repeated here that a number of writers defines the term in various ways. For example, Grosjean (2008:10) states the term bilingualism as the regular use of two or more languages (or dialects), and bilingual persons are those who practice two or more languages (or dialects) in their everyday lives. Another definition comes from De Houwer (1990:9f.) She expresses bilingual first language acquisition as a state where the child is exposed to both languages within a week and from then on an everyday basis.

In accordance with the general view regarding bilingual first language acquisition one last important definition can be made: It refers to the process by which a child simultaneously learns and develops proficiency in two languages from birth or during early childhood. In this context, a "first language" is the primary language a child learns naturally and without formal instruction. Bilingual first language acquisition occurs when a child is exposed to and interacts with speakers of two different languages on a regular basis.

3. The types of bilingual first language acquisition

Bilingual first language acquisition can take different forms depending on various factors such as the timing of language exposure, the environment, and the language dominance. Here are some common types of bilingual first language acquisition (Baker C., 2006):

1. Simultaneous Bilingualism: In this scenario, a child is exposed to and learns two languages from birth or very early in life. Both languages develop alongside each other, and the child becomes proficient in both languages. This type of bilingualism is often observed in households where both parents speak different languages or in communities where two languages are commonly used.

2. Sequential Bilingualism (Early Sequential): In this scenario, a child initially learns one language and is later exposed to a second language. The second language exposure typically begins before the age of three. The child's first language serves as the foundation for language development in the second language. Early sequential bilinguals may experience language transfer, where elements of their first language influence their use of the second language.

3. Sequential Bilingualism (Late Sequential): This occurs when a child is exposed to their first language during early childhood and learns it to a significant extent before being introduced to a second language. The second language exposure occurs later, often around school age. Late sequential bilinguals might face challenges in achieving native-like pronunciation and syntax in the second language due to the influence of their already developed first language.

4. Dominant Language and Non-Dominant Language: In some cases, one of the languages becomes more dominant in the child's life, often due to the language used in the home environment or for formal education. The other language, which may receive less exposure, becomes the non-dominant language. This can lead to varying levels of proficiency in each language.

5. Balanced Bilingualism: This refers to a situation where a child has roughly equal proficiency in both languages. The child is able to switch between languages fluidly and uses both languages in different contexts without a clear preference for one over the other.

6. Receptive Bilingualism: In this type, a child is more proficient in understanding and comprehending one language, but may not actively produce it at the same level. This can occur when one language is used predominantly for listening and speaking at home, while another language is used more frequently in school or other formal settings.

7. Productive Bilingualism: This refers to a situation where a child actively produces and uses both languages in communication. The child is not only able to understand and comprehend both languages but also to express thoughts, feelings, and ideas effectively in both languages.

8. Coordinate Bilingualism: In this type, the child keeps the two languages separate and distinct, using each language in specific contexts or with specific people. Code-switching or mixing of languages is minimized, and the child maintains a clear separation between the two languages.

9. Subordinate Bilingualism: In subordinate bilingualism, one language is used as a support or assistance for the other language. The child might use one language to explain or clarify concepts learned in the other language.

10. Mixed Language or Code-Switching: In certain bilingual environments, children might develop a mixed language or engage in code-switching, where they switch between two languages within a single conversation or even a sentence. This can be a natural part of bilingual language development, especially when speakers of both languages frequently interact.

11. Minority-Majority Bilingualism: In some cases, a child may acquire a minority language at home and a majority language in the community or school setting. The proficiency and usage of each language might differ based on the child's exposure and the societal context.

It's important to note that these types of bilingual first language acquisition are not rigid categories but rather descriptions that help us understand the complex process of language development in bilingual children. The type of bilingualism that emerges depends on a variety of factors, including the child's exposure to each language, the context in which each language is used, and the child's individual language learning abilities.

Acquiring one additional language is not only possible for the newborns, toddlers or children in general but also possible for adults. Some researchers such as Auer/Wei (2009:4) think that adding a new language to one's repertoire and in this way learning/acquiring one or more than one languages (bi- or multilingual) at any stage in human' life is imaginable.

Scrutinizing the consequences of rearing and instructing children with two languages is an interesting field which is crucial in many countries today. Bialystok (1991:1) expresses this point as in the following: School success, cognitive improvement, linguistic processing and metalinguistic skills that the children possess marks the study of bilingual first language acquisition a respectable research area.

It should be pointed out here that there are different ideas (pros and cons) concerning bilingualism.

A few notions related to the subject can be stated in the following: One of the most noticeable worries is counted as being the psychological overload which could happen in bilingual children. From time to

time its ability to lessen biases in contradiction of early bilingualism, research on multilingual development is undeniably of existing practical importance (Meisel, 2008:93).

Another perspective that contrasts the positive view of multilingualism with concerns about early childhood bilingualism and its potential impact on cognitive and linguistic development is spoken by some scholars (Akbulut, 2007:422). This perspective suggests that early exposure to multiple languages might lead to challenges due to the increased input, possible affecting cognitive outcomes such as IQ test scores when compared to monolingual children.

4. The fundamental theories of bilingual first language acquisition

Bilingual first language acquisition is informed by various theoretical principles that seek to explain how children acquire and develop proficiency in two languages from birth or early childhood. These theoretical frameworks help researchers understand the cognitive, linguistic, and social processes involved in bilingual language development. Some of the prominent theoretical principles in this field include:

The Unitary Language System Hypothesis: This hypothesis proposes that bilingual children at the outset develop a single, integrated language system that combines components from both languages. As their linguistic capabilities and exposure growth, they progressively differentiate and distinct the two languages into distinct systems. In this connection Volterra and Taeschner (1978:312) gives the following features with respect to this explanation: “In the first phase the child has one lexical system which contains lexicons from both languages. [...], in this phase the language improvement of the bilingual child appears to be like the language improvement of the monolingual child. [...] In the second phase, the child discriminates two different lexicons, but then applies the same syntactic procedures to both languages. In the third phase the child speaks two languages segregated both in lexicon and syntax [...]” (Volterra and Taeschner in McCardle/Hoff, 2006:46).

In relation to the unitary language system hypothesis another statement can be formulated: children, who are exposed to two languages at the same time run through an initial monolingual phase by means of only one lexical system comprising words from both languages. At this time, the research questions have moved towards more nuanced analysis of amounts of contact and parting between language X and language Y. Additionally, if the volume of impact or any other cause regulates which language is more proficient than the other (Paradis, 2009:17).

With respect to interdependent development of the two languages, these theoretical anxieties suggest techniques of comparison between monolingual and bilingual children acquiring the identical languages (Genesee; Nicoladis, 2006:328). While viewing presentable results, this methodology can be questioned by pointing out innumerable reasons that diminishes the quality of such works.

Language differentiation principle assumes that bilingual children develop the ability to differentiate between their languages based on contextual cues, interlocutors, and communicative necessities. This ability allows them to effectively switch between languages.

Bilingual children in the end improve the ability to keep their languages distinct and use each language in appropriate contexts. This separation helps them maintain clarity and avoid unnecessary code-switching.

Bilingual children might show transfer effects, where foundations from one language impact the use of another language. Positive transfer can augment language development, while negative transfer can lead to interference between languages.

From other side, there is another reality which is language mixing and code-switching: Bilingual children often engage in code-switching, which consist of alternating between languages within a conversation. This phenomenon is influenced by social, pragmatic, and cognitive influences and is a normal part of bilingual language use. Not only the child but also the adults apply sometimes code-mixing (A sentence from a prominent German politician on Radio that I heard underway: There is no place for individual or societal discrimination hier ('here' in English, but not 'hier' in German) in Deutschland).

Social and cognitive factors cannot be ignored. Bilingual language acquisition is designed by social factors such as family dynamics, community language use, and schooling. Cognitive factors, containing executive functions like inhibition and cognitive control, similarly play a role in bilingual language development.

Input and interaction are two reasons for the phenomenon of language acquisition which have been the subject of inquiries. The quality and quantity of language input in each language contribute to bilingual language enlargement. Interaction with caregivers, peers, and other language speakers delivers essential opportunities for language exposure and practice.

Language dominance and proficiency are to be mentioned. Bilingual children often show varying degrees of language dominance, where one language is more proficient and dominant in certain contexts. Proficiency can differ established on exposure and the child's own language preferences.

Critical Period Hypothesis advocates that there might be an optimal age during which language acquisition is most effectual. It postulates that younger bilingual children might have a grander ability for native-like articulation and syntax in both languages.

Transfer of concepts and skills: Bilingual children might transfer cognitive skills, cultural knowledge, and models from one language to the other. This transfer can enhance their linguistic and cognitive abilities.

We know that every language learner has language learning strategies. Let me talk a little about bilingual children. Bilingual children develop strategies for learning and using languages, familiarizing their approaches built on context and necessity. These strategies can turn out to be more sophisticated with age and experience.

Another postulate is The Gradual Differentiation Theory which was offered by Volterra and Taeschner (1978) as a three-stage model to explain the simultaneous acquisition of two languages until the age of four. We should maintain that this theory likened to The Unitary Language System Hypothesis to some extent. Volterra and Taeschner (1978: 312) give details that in the first stage, the child has one lexical system encompassing words from both languages but the child does not have words with similar meaning from each language.

As they expressed, the outcome is that “words from both languages frequently occur together in two- or three-word constructions” and it is very hard to apply syntactic rules on these constructions. The second

stage is ascertained by Volterra and Taeschner (1978: 317) by the child owing two lexical systems, for the reason that “the same object or event is indicated with two different words pertaining to the two languages”. Additional, It is pointed out by them that “words drawn from the two lexicons no longer occur together in constructions” (Ibid). In the third and last stage of the theory put forward by them exhibit that the child possess two linguistic codes each involving a separate syntax and lexicon “but each language is associated with the person using that language” i.e. the child is able to change fairly rapidly between two languages based on which interlocutor they are in conversation with. The end product appears that we have a fluently speaking child of two languages, hence they complete that “it is only at this point one can say a child is truly bilingual” (Volterra and Taeschner, 1978: 326).

In the following The Separate development Theory illuminated by Padilla and Liebman (1975: 53) will be explained. They proclaims “the use of one set of rules for each language” from very early in bilingual first language acquisition in connection with the children's development. It is being recommended by them (Padilla and Liebman, 1975) that children use two systems that are separate phonologically, lexically and syntactically from the start of bilingual improvement. They confess that there is a point where mixed utterances happen nonetheless they ascribe them merely to “the phrase structure level”, however “at the transformational level [...] the child initiates to distinguish his grammatical rules into two distinct systems” (Padilla and Liebman (1975: 53). The writers assert that mixed statements surely occur in early development but then again “when the child performs a transformational change, he does so appropriately to each language”.

The last theory which is The Threshold theory developed by Cummins (1978: 42) explicates a model of two thresholds “of linguistic competence” that it is obligatory for individuals to surmount in both languages to succeed the “potential benefits of becoming bilingual”. Additionally, it is pointed out by him a conflicting point i.e. a low level of linguistic aptitude in at least one of the bilingual child's language damages “his interaction with the environment” (Cummins, 1978). So there is a lower and a higher threshold in his theory.

Both are enlightened by him as in the following: The lower threshold is adequate to avoid the negative impacts of bilingualism, nonetheless the higher threshold is indispensable to gain profits of bilingualism (Cummins, 1978: Cummins and Swain, 1986: 6). We see, accordingly, that there are thresholds bringing into being three levels of proficiency.

It should be noted that these theoretical main beliefs are not reciprocally absolute. They over and over again interrelate to outline bilingual language development. These principles are utilized by scholars in order to project researches, set up hypotheses and better know the complex procedures that the bilingual offsprings go through at the time when these acquire and use two languages all at once.

5. Research issues

Similar with many branches of science there are some of the challenges and considerations researchers face when working with bilingual individuals compared to monolinguals. Here are the key points (Baker, 2011).

The research on bilingualism in early childhood is less extensive compared to that on monolingualism e.g. research on lexical development of bilinguals compared to monolinguals is limited. Bilingualism is a complex field with various factors that can affect language acquisition and use, leading to greater

variability in results (Grosjean, 2008:241). Bilingual individuals often have different purposes for acquiring their languages and use them in various life domains and with different people. This variability in bilingual participants can make it challenging to generalize findings across all bilingual participants. In the case of bilingual first language acquisition, the argument of language use diversification might not apply equally strongly. In early childhood, the situations of language learning and use can be more similar, which might lead to more comparable language perspectives in bilingual children (Grosjean, 2008).

As bilingual children grow older, their language backgrounds can become more diverse due to various influences, meaning the shifts in language perspective. This diversity can make it challenging to objectively compare their language skills to those of other children.

Every research, involving human subjects which remind us the notion of individuality and research, deals with individuality and deviations from prototypical results. While researchers aim for generalizable findings, some range of deviations is acceptable due to the complex nature of human behaviors and experiences.

Problems also appear in many points e.g. gathering knowledge and identifying recent trends in bilingual language acquisition don't always require unquestionable or definitive results. Sometimes, getting a sense of broader trends and tendencies can contribute valuable insights to the field. That means the knowledge reached and results obtained should be approached in an equilibrium way otherwise it is inevitable to come across with certain disappointments.

In reality, we encounter the importance of recognizing the complexities and variability inherent in bilingualism research. While challenges exist due to individual differences and varying language backgrounds, researchers can still strive to pinpoint general trends and patterns in bilingual language acquisition that contribute to our understanding of this complex phenomenon.

5. Language and music

Next, language and music will be discussed. We all know that infants covet to walk, and that they have an augmented drive for acquiring/learning a language: Until age three or four, it is possible to say that a child has basically become proficient in his or her mother language. On the one hand the very well-known linguistic abilities will continue to be advanced, all of the indispensable skills for the processing and performing of speaking have been picked up (Kuhl, 2004).

There is a tremendous nexus between language and music. Language as a communication mean and an essential module inside the soul is well known by everyone. Everybody must grasp elementary language with the aim of functioning inside a community where people live together. No matter how rapidly the language is transported the hearer at the earlier age ought to understand it. It is better to say that they are accepted to grasp it quickly. Furthermore the speakers ought to be competent to accomplish the speech when they are under the pressure of psychological deficit or stressful times. All aspects just mentioned are helpful for the scheme of this exceptional procedure of vocal performance done by intenders.

On the other hand, we see another peculiarity of language i.e. all children around the world, with the condition that they are psychologically and physically healthy, are expected to/should learn it. A lot of scholars alongside anthropologists accentuate that such a symbolic arrangement of communication like

language is limited by children's capacity to acquire. As it is stated by Deacon that the organization of a language is under extreme selection burden due to the fact that in its reduplication from an age group to another it must go through a contracted bottleneck i.e. children's minds (Deacon, 1997, 110).

Language is a concession between two things, the thing that adults want to express and the thing that children's capability to process and perform what they hear. In addition, it is possible, significantly, to underline that all nurslings hear is by the all-encompassing classification, verbalized in the lines before, is a form/kind of music.

Neonates' receptiveness to musical sounds is an important subject for both language acquisition and genesis of music. The innateness hypophysis can be counted as available by researchers not just for language but also for music. That is the reason we run into many times in the literature that neonatal infants' far-reaching capabilities in altered characteristics of speech discernment have over and over again been quoted by various researchers as proof that language is inherent (Vouloumanos and Werker, 2007).

It should be pointed out here that these capabilities are predominantly reliant on their discrimination of the sounds of language i.e. the most musical aspects of speech. Some scientists (Brandt et al., 2012) maintain that it is not the language that takes an advantaged position in the baby brain but it is the music that takes an advantaged position that allows us as human acquire the musical concords of our native culture and allows us to learn our native language. It is known that language is characteristically beheld as central to the cleverness of human. Even though music is acknowledged as a human universal it is repeatedly canned as a subsidiary capacity sometimes considered to be reliant on language and sometimes thought to be offshoot of language. Contrary to this view, these scholars contend that it would be more prolific if the enunciated language would be referred to as a special kind of music from a development standpoint.

We see that an examination of current researches in the literature show a forceful situation that the capacity and hearing of music is critical for the acquisition of language. Furthermore they question the common idea that maturation of music cognizance occurs not as faster as language. Again, they challenge the view that music learning equals the rapidity and strength of language acquisition, continuing that we should regard music in a valuable position in the comprehension of human improvement.

Infants are known to be sensitive to the rhythmic constituents of language and can differentiate between languages grounded on their rhythmic features, whether or not the difference comprises their native language (Nazzi et al., 1998).

Infants show an inclination for their mother language too (Moon et al., 1993) but this case has merely been discovered using languages from two unlike rhythmic classes. The reason the capacity to distinguish between two languages of the same rhythmic class does not appear until they are four months is that newborns perhaps demonstrate a preference for any language that is fitting to the similar rhythmic class as their mother language (Mehler, 2010). When we accept that it is true, infants perhaps do not favor their mother language for themselves. Nevertheless they favor the rhythmic characteristics of that language (cf. Friederici et al., 2007).

As stated before early attention of newborns to rhythm actually recommends us (Ramus et al., 1999) that they are catching up the auditory forms of their mother language such as its rhythms of stresses, its phonemic features much in the similar manner ones listen to musical sound. There are a lot of confirmations with which we can reach a conclusion saying that tuneful capabilities of babies can be found in their cries. We should emphasize here that they are crucial for language improvement. It is stressed that the musical complexity of crying upsurges over the first few months after the birth (Wermke and Mende, 2009). At the same time, on the other hand, nurslings not demonstrating such growing melodic complexity have been observed that they had poorer language performance even 2 years later (Wermke et al., 2007).

We should acknowledge, in short, that newborns practice the musical characteristics of language such as rhythm, timbral contrast, and melodic delineation as a skeleton for the far ahead progress of semantic and syntactic features of language. It is a reality that newborns are both pinning their ears back for affective hints and falling solely to semantic aspects i.e. they are paying attention for in what manner their language has been put together.

Not only people teach their children language in an openly manner but also children assimilate it with the means of immersion as stated by researchers many times. Newborns possessed extensive chances to learn language even at the time of birth for instance an infant begins reacting to the sound at nearly the third trimester. It is seen that this mentioned period so important that until around 6 months of human age is called a critical period for acoustic perceptual expansion. (Birnholtz and Benacerraf, 1983; Graven and Browne, 2008).

If an allowance for over-all musical ability (rather than formal musical teaching) is carried out, it appears that musical and linguistic development remains on parallel pathways after the first year of lifespan (Brant et al., 2012)

While Höhle et al. (2001) states that babies between 2–3 years of life attain ability with the syntax of their mother tongue. Corrigall and Trainor (2009) report from the syntax of their culture's music (Corrigall and Trainor, 2009). Thus there seems to be a parallel development appearing at the pathway to the upper levels of both language and music knowledge/ability.

It is important to dwell on some points of age concerning the developmental stages referred to language and music. When children are 5 years old they have an interdependency in semantic and syntactic properties (Brauer and Friederici, 2007) even if until they are 6 years old they give the impression to have learned the elementary syntax of their mother tongue as the studies revealed (Nuñez et al., 2011). In the same way, it has been found out that the familiarity of musical vital membership appears to have advanced until nearby 5 years of life (Trainor and Corrigall, 2010). So, in other words, going through cognitive development of individuals both capacities show a surge in their advance.

An identical improvement is seen at older age. Syntactic assimilation of more multifaceted linguistic structures lasts through 10 years of life (Friederici, 1983). At the same time, the pitch distinction skills of children extent to that stages of adult when they are between 8–10 years old (Werner and Marean, 1996), and until they are 12 years old, their sensitivity to implicit harmonies stretches that stages of adult (Costa-Giomi, 2003).

6. Discussion

Bilingual first language acquisition can take several forms, depending on the languages involved, the timing of language exposure, and the context in which the child is raised. In other words, it's important to recognize that each individual's bilingual language acquisition experience is unique and can be influenced by a range of factors, including the quality of language input, cultural context, and individual cognitive abilities.

One of the research question was whether monolinguals and bilinguals in early childhood depict the same development. Even though the endless discussion and thoughts can be found among the researchers, we frequently encounter the notion that both group of children go through the same development phase. For instance DeHouwer (2008:38) points out that the improvement of bilingual first language acquisition is entirely the same as the improvement stages of monolingual first language acquisition implying that she dismisses the arguments which are indicating in a course where children are coming across with the confusions by learning two or more than two languages starting from birth. Among many others, researcher and academic, a valuable book was published by Corvalan. She found out that grammars and lexicons of children of her bilingual subjects track a developmental pathway parallel to that of monolingual children (Corvalan C. S., 2014).

Was there music before language? Or was there language before music? Such questions go far beyond the scope of this study.

But, do language and music follow the same developmental path? What is the link between bilingual first language acquisition and music? Which one supports the other in the child's physical and mental development? Questions do not only occupy an important part of this research, but are also topics that attract their curiosity in general.

From a growing viewpoint, the advancement of both language acquisition and phonemic phenomenon for children can be easily understood i.e. first the existence of music then language because we encounter initially sounds after that with meanings, and lastly with syntax. Taking all aspects into account it can be said that it is inborn musical aptitude, we think, which allows humans be accomplished for becoming so skilled at language. It should be kept in mind that harmony/music as a form of art might grow from this primary involvement. Perhaps we get the opportunity to keep going on discovering and utilizing properties of music perception which language does not see as a primacy.

Even though judgements just reached are not able to find an uninterrupted relationship between music and language acquisition in newborns they are a projected consequence of our supposition. Furthermore, the far-reaching amount of studies heightens the opinion that music and language have a lot of akin properties. These are the things that may be anticipated from newborns for observing particularly earlier than the time when they stand in harmony to referential meaning of language.

It has to be said that bilingual first language acquisition is not just about the sound phenomenon. There is another aspect that is often not taken into account in language acquisition researches, mother tongue acquisition or the acquisition/learning of other languages. These are paralinguistic factors. There is, for example, a visualisation in which both speaker and listener stand. In such case, free-context, jets, gestures, hand and arm signals become very important. Why are they not mentioned much when language acquisition is being studied? More importantly, the language learner sometimes track/follow

the speaker's mouth, helping to catch the so called musical sound, which is also a paralinguistic factor facilitating language acquisition. I think it is one of the most important piece of the language acquisition puzzle not only in bilingual first language acquisition but in all kinds of language acquisition/learning. This point has a significant role in learning of any language, be it mother tongue, foreign tongue or learning two or more languages.

7. Conclusion

Bilingual first language acquisition denotes the process where the neonatal simultaneously acquires and advances proficiency in two tongues from birth or for the duration of early childhood. In this circumstance, a "first language/s" is/are the primary language/s a kid acquires as you would expect and without official teaching.

The reality is that bilingual first language acquisition is influenced by various factors, including the child's cognitive abilities, the language exposure ratio, the context in which each language is used (home, school, community), and the level of support the child receives in both languages. Parents, caregivers, and educators play crucial roles in nurturing the child's language development and maintaining a strong foundation in both languages.

It's important to note that bilingualism has been shown to offer cognitive, cultural, and social advantages, but individual experiences can vary widely. Some bilingual children might exhibit language mixing (code-switching) in their speech, using elements from both languages in a single conversation, which is a normal part of the development process.

It seems that music has been frequently considered as subordinate capacity occasionally well-thought-out to be reliant on language and occasionally thought to be offshoot of language. Nevertheless, it is more likely that it not so. Maturation of music cognizance occurs as faster as language and music learning matches the promptness and strength of language acquisition as great number of works reflected. We want to state that early responsiveness of babies to rhythm in fact applauds that they are grasping the aural forms of their mother language such as its rhythms of stresses, its phonemic structures much in the analogous manner ones listen to musical sound.

Furthermore it should be confessed, in short, that infants practice the musical characteristics of language such as rhythm, timbral contrast, and melodic description as a skeleton for the far ahead development of semantic and syntactic landscapes of language. In brief, a parallel development appearing at the trajectory of the superior levels of both language and music knowledge/ability looks to be significant.

Even though it's important to note that the field of linguistics, psychology, and cognitive science is dynamic, and new research can influence the ongoing discussions. As such, the consensus and understanding of these topics can evolve over time.

References

- Akbulut, Y. (2007). *Bilingual acquisition and cognitive development in early childhood: challenges to the research paradigm*. Retrieved from: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m32.pdf>. Last visit: 11.06.2023.
- Aronin, L. , Hufeisen, B. (2009): *The Exploration of Multilingualism*. AILA Applied Linguistics Series 6. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam.

- Auer, P., Wei, L. (2009). *Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem?* In: Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. Edited by Auer, Peter and Wei, Li. Mouton de Gruyter. NewYork.
- Baker C., (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, Colin (2011): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th edition. Multilingual Matters. New York.
- Bialystok, El. (1991). *Language Processing in bilingual children*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Birnholtz, J., and Benacerraf, B. (1983). *The development of human fetal hearing*. *Science* 222, 516–518.
- Brandt A., Gebrian M., Slevc L.R. (2012). *Music and language acquisition*. *Frontiers in psychology*.
- Brauer, J., Friederici, A. D. (2007). *Functional neural networks of semantic and syntactic processes in the developing brain*. *J. Cogn. Neurosci.* 19, 1609–1623.
- Carroll, K. S., Combs, M. C. (2016). *Bilingual education in a multilingual world*. In G. Hall (Ed.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, (191-206). New York: Routledge.
- Chinaeva, N. V., Mosin, M. V., Mosina, N. M., Vodyasova L. P. (2017). *Bilingualism's didactic in Teaching a foreign language*. *Integration of Education*, 4(89), 751-764. Doi: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764.
- Corvalan C. S. (2014). *Bilingual language acquisition*. University Print House. Cambridge, UK.
- Costa-Giomi, E. (2003). *Young children' harmonic perception*. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 999, 477–484.
- Cummins, J., Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Routledge.
- Cummins, J. (1978). *Bilingualism and educational Development in Anglophone and Minority Francophone Groups in Canada*. *Interchange* 9 (4): 40-51.
- Deacon, T. W. (1997). *The Symbolic Species: The Coevolution of Language and the Brain*. New York, NY: W.W. Norton and Company, Inc.
- DeHouwer, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: a case study*. Cambridge University Press. Cambridge.
- DeHouwer, A. (2008). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters. Bristol.
- Domange, R. (2011). *Proficiency, language use and the debate over nativeness. A sociolinguistic survey of South Delhi English*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:460476/FULLTEXT01.pdf> (Last Visit 21.06.2023.).
- Genesee, F., Nicoladis, E., (2006). *Bilingual acquisition*. In: Hoff, Erik and Shatz, Marylin. *Blackwell Handbook of Language Development*. Blackwell. Oxford.
- Gervain, J., Mehler, J. (2010). *Speech perception and language acquisition in the first year of life*. *Annu. Rev. Psychol.* 61, 191–218.
- Graven, S.N., Browne, J. V. (2008). *Auditory development in the fetus and infant*. *Newborn Infant. Nurs. Rev.* 8, 187–193.
- Grosjean, F.. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press. Oxford.
- Friederici, A. D. (1983). *Children's sensitivity to function words during sentence comprehension*. *Linguistics* 21, 717–739.
- Friederici, A. D., Friedrich, M., Christophe, A. (2007). *Brain responses in 4-month-old infants are already language specific*. *Curr. Biol.* 17, 1208–1211.
- Kuhl, P. K. (2004). *Early language acquisition: cracking the speech code*. *Nat. Rev. Neurosci.* 5, 831–843.

- McCardle, Peggy D., Hoff, E. (2006). *Childhood Bilingualism: Research on Infancy Through School Age*. Multilingual Matters. New York.
- Meisel, J. (2008). *The bilingual child*. In: *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Handbooks in Linguistics. Edited by Bhatia, Tej K. and Ritchie, William C. John Wiley & Sons. New York.
- Moon, C., Cooper, R. P., Fifer, W. P. (1993). *Two-day-olds prefer their native language*. *Infant Behav. Dev.* 16, 495–500.
- Nazzi, T., Bertoni, J., Mehler, J. (1998). *Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm*. *J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform.* 24, 756–766.
- Núñez, S.C., Dapretto, M., Katzir, T., Starr, A., Bramen, J., Kan, E., Bookheimer, S., and Sowell, E. R. (2011). *fMRI of syntactic processing in typically developing children: structural correlates in the inferior frontal gyrus*. *Dev. Cogn. Neurosci.* 1, 313–323.
- Padilla, A. M., Liebman E. (1975). *Language Acquisition in the Bilingual Child*. *Bilingual review/La Revista Bilingüe* 2 (1/2): 34-55.
- Paradis, J. (2009). *Early bilingual and multilingual acquisition* in: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Edited by Auer, Peter and Wei, Li. Mouton de Gruyter. New York.
- Ramus, F., Nespors, M., and Mehler, J. (1999). *Correlates of linguistic rhythm in the speech signal*. *Cognition* 73, 265–292.
- Saville-Troike M., Barto K., (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University press.
- Yaş E. (2021). *Benefits of Bilingualism on an Individual Basis*. International Symposium on Engineering, Natural and Social Sciences ISENS-21: Batman, Turkey. November 2021 (Conference paper).
- Trainor, L. J., Corrigall, K. A. (2010). *Music acquisition and effects of musical experience*: in *Music Perception*, Vol. 36, eds M. Riess Jones, R. R. Fay, and A. N. Popper (New York, NY: Springer), 89–127.
- Volterra, V., Taeschner, T. (1978). *The acquisition and development of language by bilingual children*. *Journal of Child Language* 5 (2): 311-326.
- Vouloumanos, A., Werker, J. F. (2007). *Listening to language at birth: evidence for a bias for speech in neonates*. *Dev. Sci.* 10, 159–164
- Werner, L. A., Marean, G. C. (1996). *Human Auditory Development*. Madison, WI: Brown Benchmark.
- Wermke, K., Mende, W. (2009). *Musical elements in human infants' cries*: in the beginning is the melody. *Music. Sci.* 13, 151–175.
- Wermke, K., Leising, D., Stellzig-Eisenhauer, A. (2007). *Relation of melody complexity in infants' cries to language out come in the second year of life: a longitudinal study*. *Clin. Linguist. Phon.* 21, 961–973.

78. Shifting from Post-Truth to Truth in Jonathan Lichtenstein's *The Pull of Negative Gravity*

Güven ÇAĞAN¹

APA: Çağan, G. (2023). Shifting from Post-Truth to Truth in Jonathan Lichtenstein's *The Pull of Negative Gravity*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1279-1290. DOI: 10.29000/rumelide.1379407.

Abstract

The concept of post-truth, popularised especially in 2016, exerts its influence across various areas from everyday life to diplomatic relations. Although its use and examination have notably increased in the last decade, the concept was used in the early years of the twenty-first century. For instance, during the 2003 Iraq War, both politicians and the ordinary public as well used this concept and produced both pro-war and anti-war post-truth discourses. Additionally, playwrights have represented post-truth discourses in their plays, both challenging prevailing political discourses and conveying their own messages through theatrical productions. One of these works, which scrutinise the post-truth discourses regarding the Iraq War, is Jonathan Lichtenstein's play *The Pull of Negative Gravity* staged at the Traverse Theatre in Edinburgh in 2004 and published by Nick Hern Books in the same year. The play deals with the financial, familial and psychological difficulties of a Welsh farming family who sends one of their members to the Iraq War. The soldier's experience of war and military service is glorified through post-truth narratives prior to his return from Iraq. However, upon his paralysed return from the war, the family members are compelled to face the undeniable realities, and all those positive discourses are replaced by factual truths. Thus, the play conveys to its audience/reader the message that emotionally-charged post-truth imaginations can be challenged through visible and objective realities. Considering such viewpoints, the objective of this article is to examine both how Lichtenstein's play unveils the post-truth discourses in the society concerning the Iraq War, and the strategy it follows to contend with such discourses.

Keywords: Post-truth, Iraq War, Welsh drama, Jonathan Lichtenstein, *The Pull of Negative Gravity*

Jonathan Lichtenstein'in *The Pull of Negative Gravity* Oyununda Hakikat Sonrasından Hakikate Geçiş

Öz

Özellikle 2016 senesinde oldukça popülerleşen hakikat sonrası kavramı gündelik hayattan diplomatik ilişkilere kadar birçok alanda etkisini göstermektedir. Her ne kadar son on yıl içinde kullanımı ve incelenmesi oldukça artmış olsa da kavramın yirmi birinci yüzyılın başında da kullanıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin 2003 Irak Savaşı sırasında politikacılar ve sıradan halk da bu kavramı kullanmış ve hem savaş yanlısı hem de savaş karşıtı hakikat sonrası söylemler ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanında, oyun yazarları da oyunlarında post-truth söylemleri yansıtmış ve tiyatro eserleri aracılığıyla hem mevcut politik söylemlere karşı çıkmışlar hem de kendi söylemlerini aktarmışlardır. Irak Savaşı hakkındaki hakikat sonrası söylemleri irdeleyen bu eserlerden biri de Jonathan

¹ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), guvencagan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8268-3041 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379407]

Lichtenstein'in 2004 yılında Edinburgh'daki Traverse Theatre'da sahnelenen ve aynı yıl Nick Hern Books tarafından basılan *The Pull of Negative Gravity* adlı oyunudur. Oyun, bir ferdini Irak Savaşı'na gönderen Gallerli çiftçi bir ailenin maddi, ailevi ve psikolojik sıkıntılarını anlatmaktadır. Asker Irak'tan dönmeden önce savaş ve askerlik hizmeti tecrübesi hakikat sonrası söylemlerle yüceltilmektedir. Fakat savaştan felçli bir şekilde dönmesinden sonra aile fertleri inkâr edilemez gerçeklerle yüzleşmek zorunda kalırlar ve tüm o olumlu söylemler yerini gerçeklere bırakır. Böylece oyun izleyicisine/okuyucusuna duygu yüklü hakikat sonrası tahayyüllerle, gözle görülür ve nesnel gerçekler aracılığıyla mücadele edilebileceği mesajını iletmektedir. Bu perspektiflerden yola çıkarak, bu makalenin amacı hem Lichtenstein'in oyununun Irak Savaşı hakkında toplumda oluşan hakikat sonrası söylemleri nasıl gün yüzüne çıkardığını hem de bu söylemlerle mücadele konusunda nasıl bir strateji izlediğini incelemektir.

Anahtar kelimeler: Hakikat sonrası, Irak Savaşı, Galler tiyatrosu, Jonathan Lichtenstein, *The Pull of Negative Gravity*

Considering the primary sources on post-truth, discussions on the concept mainly focus on the 2016 American Presidential Election and the Brexit Referendum of the same year. However, the emergence and theorisation of the concept date back to an earlier time. Ralph Keyes theorised post-truth in his book *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life* published in 2004 when post-truth discourses and related strategies were already employed, particularly by politicians. For instance, in relation to the 2003 Iraq War, American and British politicians were delivering post-truth speeches to influence the masses in line with their political agendas. Some of those speeches contained pro-war sentiments while others displayed anti-war approaches, but the common point of both sides is that they used emotional appeals from time to time to inform people in line with their own ideology. Politicians have realised that people's perception of truth is shaped by not only objective facts but also deceptive information they tend to accept. Keyes indeed criticises this kind of deception and people's tendency to accept those emotionally-charged narratives. He analyses the manipulation of truth rather than outright lying, and the attempt to trivialise or disguise truth with various expressions, which he defines as post-truth. As the concept of post-truth has developed and been added more definitions, also the literature produced during and after the years of the Iraq War can be analysed from various perspectives of post-truth studies. One such work is Jonathan Lichtenstein's play, *The Pull of Negative Gravity*, which portrays the sudden collapse of the militarist post-truth discourse accepted by ordinary people within a family. In this context, this article analyses the transition from post-truth to truth in Lichtenstein's play, explores ways to challenge post-truth, and argues that challenging post-truth discourses may be achieved through exposure to visible and objective reality.

The early twenty-first century witnessed an increase in the number of the plays written by British and Irish playwrights that focused on the Iraq War. These plays have been analysed and discussed within the context of national identities from time to time. However, there is a lack of academic attention towards the works approaching the Iraq War from a Welsh perspective. One of those underrated plays is Jonathan Lichtenstein's *The Pull of Negative Gravity*. In this play, Lichtenstein scrutinises the social impact of the Iraq War without explicitly touching upon the war policies. As Octavio Roca (2005) notes, "[w]ithout once taking sides about the catastrophe in Iraq -- without bringing up politics at all -- *The Pull of Negative Gravity* manages to portray with angry clarity the brutal, ineffably sad reality of lives destroyed by a war as bogus as it is cruel" (par. 7). In this respect, Lichtenstein does not concentrate "on the actual events of the war, but on its consequences on individual lives thousands of kilometres away from the zone of conflict" (Starck, 2006, p. 67). This approach allows the play to focus on the emotional

impact of the post-truth discourse and its role in shaping people's perception of the Iraq War. Thus, it successfully conveys its devastating effects on both personal and social levels.

The production history of the play is marked by several achievements. It first premiered at the Traverse Theatre in Edinburgh in 2004 (Cotterell, 2019, p. 138). This initial performance was produced by the Mercury Theatre Company, with Gregory Thompson (Gupta, 2011, p. 99). The first performance of the play already caught the attention of the critics, and the play earned the prestigious 2004 Fringe First Award at the Edinburgh Festival (Blankenship, 2005, p. par. 1). It has also been studied by researchers due to its sincere portrayal of the emotional impact of the Iraq War on ordinary people.

In relation to Lichtenstein's motive for writing the play, Lynne Walker (2004) shares a remarkable note: "More soldiers commit suicide during and after a conflict than are killed by enemy actions. This is the bald statistic opening Jonathan Lichtenstein's programme note for his gripping new play, *The Pull of Negative Gravity*" (par. 1). This statistic is the force that paved the way for the emergence of the play. In this sense, it can be safely stated that the play mainly deals with the psychological cost of war, rather than its physical, political or economic costs. Moreover, even though Lichtenstein draws attention to the statistic of the suicide cases in the army, his narrative extends beyond that single issue. On the other complex themes of the play, Veronica Lee (2004) states that "Lichtenstein's starting point was the high suicide rate among soldiers in modern conflicts, but he tries too hard to evoke sympathy and raises too many issues - sibling rivalry, parental inadequacy, the harsh economics of farming - that he neither satisfactorily develops nor resolves" (par. 4). The wide range of issues listed by Lee proves the play's thematic richness.

Throughout the play, Lichtenstein portrays how the Iraq War adds more difficulties to the struggles of Welsh farmers, therefore, providing a perspective on the status of an ignored folk. In relation to this matter, Laurence C. N. Cotterell (2019) notes that "Lichtenstein's play connects the Iraq war with the exploited means of production of the Welsh hill farmers. As such, Lichtenstein's naturalistic text is unusual in dramatising the rural society and Iraq war both in the context of state exploitation" (p. 140). The story centres around the family of two brothers, Dai and Rhys. They flip a coin to decide who will enlist in the military to financially support the family. Dai loses the coin toss and leaves his family and fiancée to join the war in Iraq. He fights abroad not to protect his homeland or family; indeed, "the war in Iraq is initially seen by the members of a Welsh family as the last hope to rescue their heavily indebted farm" (Ali, 2015, p. 171). In this respect, the play portrays from a Welsh perspective the desperation of individuals to make dangerous decisions and personal sacrifices for the survival of a farming family.

The play also explores the emotional turmoil within the family caused by the war. The military conflict causes a coldness among the family members who do not have strong personal ties. As to this dissociation within the family, Cotterell (2019) observes that "[t]he war bisects the family and Vi seems to despise philandering son Rhys for not being Dai" (p. 139). Although Dai represents the morality of the traditional farming people, Rhys displays characteristics of cultural and moral decadence. The latter is not interested in continuing the family business and hopes to leave their life with poor living conditions in a traditional farm. Vi's resentment towards Rhys due to his unfitting behaviours is evident in her statement that "[i]t should have been Rhys who went. The army might have knocked some sense into him. Then this farm might not be in such a predicament" (Lichtenstein, 2004, p. 6). In accordance with the post-truth perception of the military, the army is seen as a place where traditions, morality, loyalty and discipline are thought, whereas the soldiers, including Dai, are stripped of their values in the war zone.

Another noteworthy fact about the play is that the political figures and controversies surrounding the Iraq War are not explicitly mentioned. As Jack Zink (2005) puts it, “[t]here’s never a mention of George Bush, Tony Blair or WMD, yet the political backdrop seems a palpable presence. Lichtenstein’s story, however, is about the devastation visited on individuals by any war” (par. 4). The family is indeed not concerned with the necessity of the British invasion of Iraq. The entire story focuses on the cases of personal devastation and human suffering caused by the war.

In the context of the play, the concept of post-truth is a significant theme to study. The term post-truth, as defined by Oxford Dictionaries, means “relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief” (“Word,” par. 2). The definition emphasises the shift from valuing objective truth to prioritising personal beliefs and the perspectives that address one’s emotional state; that is to say, if a piece of information suits people’s existing beliefs, people tend to feel an emotional affinity with that information and accept it as truth without verifying it. Therefore, in a communication with post-truth messages, apart from the sender, the receiver also is responsible for any deception due to their willingness to readily accept the message. In this regard, Lisa M. Osbeck and Stephen L. Antczak (2022) assert that “[t]he emphasis in calling this era one of ‘post-truth’ is not on the human tendency to make mistakes that inadvertently impact our status as rational agents; rather it is the ‘willful ignorance’ employed when we do not know whether something is true but assert it to be so because it is consistent with our feelings. Consistency with our values or concern with comfort may underlie reluctance to examine the evidence base of our beliefs and to confine ourselves to communities of like-minded others that share and validate our views” (p. 424). This deliberate neglect of objective facts in favour of beliefs and feelings often results from the comfort people find in these beliefs and feelings that do not challenge their already-existing opinions and perceptions.

In *The Pull of Negative Gravity*, Lichtenstein firstly illustrates the extent and consequences of post-truth in the life of ordinary Welsh farmers. He portrays Rhys, Vi and Bethan’s test with beliefs and objective truths about the soldiers’ condition in the Iraq War. Until Dai returns from the war zone, the others cannot be fully aware of the concrete reality of the war and its destructive physical, psychological, and emotional consequences on individuals, as they wilfully disregard these impacts and tightly cling to post-truth imaginations regarding the heroism of the soldiers fighting in Iraq. For instance, even in the absolute presence of burned, paralysed, and deceased soldiers in the hospital, the characters envision and accept as reality the fantasy of a returning soldier who remains unscathed, untarnished, unaffected psychologically, and unwavering in fulfilling his duties. As Elena Dotsenko (2010) points out, “Lichtenstein attempts to shock us into an awareness of the emotional continuum between domestic catastrophe and the real war consequences” (p. 16). By creating such a contrast between the reality and the imagination, Lichtenstein draws attention to the destructive effects of post-truth discourses and reveals how emotional appeals can overshadow reality and manipulate public perception, especially in the context of war.

Besides causing the physical exploitation of lands and loss of lives, war also destabilises established notions of identity and nationality. Janina Wierzoch (2020) explains this, noting, “[w]ar obliterates individuality and calls into question established categorisations. The helicopters flying in from the battlefields signify a transgression of the border of home, symbolically challenging its definition of ‘us,’ of belonging” (p. 125). In its indiscriminate destructive force, war blurs the boundaries of identity. This distortion of identity is observed better when nationality is considered as a social construct. For instance, the definition of who or what constitutes the “enemy” is a matter of subjective interpretation and can be

manipulated to serve specific agendas. Lichtenstein's play offers a striking illustration of this ambiguity in a scene in which Bethan takes care for a wounded individual whose identity is uncertain. She says, "[y]ou know they think you might be the enemy. There's no matching DNA profile. We picked you up by mistake. It happens. You're an Iraqi" (Lichtenstein, 2004, p. 56). The wounded individual, who might have been picked up mistakenly, is now potentially identified as an "enemy" merely based on the assumption that he is an Iraqi. Bethan's statement shows how labels such as "friend" or "enemy," "us" or "them" may be adopted, based on manipulation or mistaken information. In this sense, Lichtenstein demonstrates how the manipulation of truth can influence perceptions and identities. He reveals how post-truth discourses can distort reality and lead individuals to base their understanding on emotions and beliefs rather than proven facts.

Bethan's hopeful imagination presents a relevant case of the emotional and personal base of post-truth, as well. As a hospital nurse, Bethan is a first-hand witness to the fatal realities of the war. As Wierzoch (2020) notes, "Bethan, a hospital nurse, witnesses the defacing effect of battle on her soldier patients even before her fiancé comes back disfigured" (p. 124). Yet, despite these severe encounters, she chooses to imagine her fiancé, Dai, in a vivid and hopeful state rather than an agonising one. As to people's preference to believe in positive scenarios in terms of post-truth, Ignas Kalpokas (2019) states that "a claim must be true simply because people believe in it (i.e. it has been asserted effectively) or because people *would like* to believe in it" (p. 11). Imagining Dai in a miserable state would be highly wounding for Bethan; therefore, rather than facts, she prefers to embrace post-truth fantasies. She imagines Dai entering "*the kitchen dressed in perfect white pyjamas with his arm in a sling and one of his legs a plaster*" (Lichtenstein, 2004, p. 28). This daydream reflects her desire to avoid considering the brutal aspects of the war. The white pyjamas contrast with the harsh realities of the battlefield, symbolising a peaceful ambiance she longs for. By envisioning Dai in this state, Bethan demonstrates a powerful aspect of post-truth: the ability to create an alternative reality that parallels people's emotional needs and personal beliefs. In a world where the emotional burden of war is too harsh to confront, clinging to romanticised notions and untruthful perceptions offers relief for those who cannot cope with overwhelming realities. The allure of post-truth imaginings lies in this psychological comfort they bring. That is why the household is shocked when Dai returns home from war paralysed, for they are forced to shift from a comfortable post-truth to the disturbing truth.

In relation to the daydream scenes, it is also significant to consider the directors' choice of lighting, music and stage props that may add more to the presentation of the post-truth imaginations by the characters. For instance, besides the stage directions creating an atmosphere of domestic peace when Bethan imagines Dai's return, "Rich Simone's deceptively simple sets, Meredith Lasher's unassuming costumes, and Travis Neff's magical lighting admirably intertwine with Richard Jay Simon's pitch-perfect direction" (Roca, 2005, par. 3) at an off-Broadway performance in 2005, and the post-truth visualisation of Dai's homecoming is further highlighted. In his review of the performance, Roca (2005) notes that "[t]he imagined homecomings -- one for each of the players in the soldier's stor[y] -- follow the logic of a dream and show the proud young veteran in a kilt, covered in medals, bathed in the stage's gentle violet light" (par. 4). Despite the miserable news from the battlefield, the characters envision the soldier's homecoming as a triumphant return exciting honour and admiration.

As to another performance, Timothy Ramsden (2004) comments on the intermingling of reality and fantasy in the staging of the play, stating "[t]hese themes are seamlessly, and richly, interwoven as past and present, reality and fantasy, intertwine revealing character strengths and flaws through both script and Gregory Thompson's flawlessly-acted production" (par. 4). It can be inferred from Ramsden's words

that Thompson, as well as Lichtenstein, blurs the lines between truth and post-truth, and demonstrates the influence of post-truth perceptions on the characters' understanding of the war. In relation to the fact that the directorial choices enrich the play in presenting of the emotional depth of the characters, Mark Blankenship (2005) suggests that "the staging is more fluid than the script" (par. 6). Thus, besides the critical subject plot and themes of the play, the directors' staging techniques serve as a useful tool for presenting the concept of post-truth. They visually reveal the characters' emotional engagements and reinforce the impact of post-truth discourses on their perception of the war.

Since post-truth provides people with psychological relief, it is also consciously or unconsciously utilised as a defence mechanism. When individuals' settled views are confronted with new facts, they may tend to ignore or avoid those facts in order not to face the discomfort of questioning the rationality of their existing beliefs. Regarding one's preference to challenge facts instead of beliefs, Lee McIntyre (2018) states that "[w]hen a person's beliefs are threatened by an 'inconvenient fact,' sometimes it is preferable to challenge the fact. This can happen at either a conscious or unconscious level (since sometimes the person we are seeking to convince is ourselves), but the point is that this sort of post-truth relationship to facts occurs only when we are seeking to assert something that is more important to us than the truth itself" (p. 13). Similarly, in *The Pull of Negative Gravity*, Lichtenstein touches upon this internal struggle that arises when individuals are confronted with possibilities that challenge their post-truth perceptions. For instance, when Rhys brings up the possibility of Dai's not returning from the war, Bethan desperately tries to evade such disturbing opinions:

RHYS. If he doesn't come back?

BETHAN. If he doesn't come back?

RHYS. It might happen.

BETHAN. He will come back.

RHYS. I could wait years for you,

BETHAN. When he comes home.

RHYS. What if he comes home in a body bag?

BETHAN. No.

RHYS. It's possible.

BETHAN. I'm clinging to him. His hands. His eyes. His mouth. (Lichtenstein, 2004, pp. 20-21)

Rhys's questions challenge Bethan's optimistic imagination and force her to confront the potential realities. However, her response reveals her deep emotional attachment to her preferred version of truth. She insistently clings to her romanticised vision of Dai's noble return. The dialogue between Rhys and Bethan demonstrates that when people feel strong emotional affinity with a thought, such as maintaining hope for Dai's well-being in Bethan's case, they might take that thought as truth and ignore or avoid facts that contradict their own discourses.

Similar to Bethan, Vi yields herself to post-truth imaginations about Dai, too. Upon hearing the fact that Dai returns from Iraq wounded, she spontaneously adheres to the belief that he only suffers minor injuries and will be returning home safe and sound:

VI. There's been an accident. He's been injured but only slightly. He's coming home!

BETHAN. Injured?

VI. I spoke to his Sergeant, you know, the one from Swansea. He's fine. He's having a checkup, that's all.

BETHAN. He's alright?

VI. Yes.

BETHAN. Have you spoken to him?

VI. No. He's in hospital. They're just keeping him under observation. He's fine. He'll be home in two weeks. (Lichtenstein, 2004, p. 27)

Vi's wilful effort to challenge the reality of Dai's injuries aligns with McIntyre's observation that individuals embrace post-truth when they prioritise a view which is more important to them than truth itself. Consequently, these examples from the play successfully demonstrate how characters feel strongly about their own post-truth interpretations and reveal the profound impact of personal beliefs and desires on their acceptance or rejection of factual information. The playwright, thus, depicts the tension between clinging to hope, love and a desired outcome and facing unsettling truths.

Another significant point Lichtenstein represents in the play is the post-truth perception of the army and military by society. Through the dialogues concerning soldiers and the institution, he points to people's emotionally-charged preconceived opinions about those concepts. To illustrate, Vi's statement about Rhys and the army that "[i]t should've been Rhys who went. The army might have knocked some sense into him" (Lichtenstein, 2004, p. 6) reveals the perception of the military as a disciplined institution that may imbue people with a sense of purpose and responsibility. Vi's belief reflects a common notion that the military can transform individuals for the better. She implies that Rhys's participation in the army instead of Dai could have altered his character and created a more favourable outcome for the family and the farm. This perspective reflects how emotions and personal beliefs can shape one's perception of the military. In another scene, Bethan's approach to a wounded soldier shows similarity with Vi's perspective. While comforting the patient, she says,

BETHAN: It'll be difficult for you now, there's no doubt about that. It's uphill from here but everyone's ever so proud of you. You know that, don't you?

You served your country in Iraq. And now you're here. For better or for worse. (Lichtenstein, 2004, p. 14)

Bethan's opinion is noteworthy in illustrating social pride associated with military service. Her statements manifest a prevalent belief that serving in the Iraq War is a point of honour and pride, regardless of the circumstances. The impulse to heroicise soldiers who fight in the war, by ignoring the realities of the war and accepting this stance as truth, indicates the prevalence of post-truth in society.

After revealing the characters' tendency to accept emotionally-charged views as truth, Lichtenstein presents a crucial turning point challenging the post-truth discourses of the characters. This turning point is the moment when Dai returns home. Due to his paralysed body and mind, the idealised images of him as a heroic soldier are shattered. In this respect, Starck (2006) notes that "[h]is return from the war, hoped and longed for by the women and his brother Rhys, turns out not to be the happy event they have anticipated, but rather a shocking confrontation with the cruel reality of war" (p. 68). The characters, who had been deceived by their emotionally-engaged post-truth discourses, now have to face an undeniable truth. Their confrontation with the visible truth of Dai's physical and mental disabilities forces them to question the socially-constructed truths about the army and military. Thus, the playwright illustrates the deception caused by post-truth discourses and exposes the contrast between emotionally-driven perceptions and the tangible truth.

The scene of Dai's return begins with Vi, Bethan and Rhys joyfully dancing to a variety of songs. Bethan selects a CD and Vi expresses her enthusiasm about Dai's response to the welcome party, exclaiming, "Oh he'll like that. Tuneful, innit? He can dance to that, can't he? We could all dance to that, it's got a rhythm" (Lichtenstein, 2004, p. 35). However, as Dai enters the scene in a wheelchair, paralysed and having difficulty to speak, their dancing abruptly comes to an end. They realise the contrast between their expectations and the visible truth of Dai's condition. The stage direction "*They stop dancing*" (Lichtenstein, 2004, p. 35) indicates the sudden disruption of their post-truth discourse and the compelling impact of the visible truth on their perceptions. Dai's disabled body stands as a concrete indicator of the war that was perceived as a vague and distant concept before. Exploring the significance of this enlightening moment, Julian Boll (2013) states that "Dai's paralysed body represents the war which had been abstract and not actually present before Dai returned. Imagining his return, the members of the family envision him radiant (Lichtenstein 2004: 28–9), brave (30–2) and untouched (32–3). Instead of corresponding to this established image of the returning hero, Dai's damaged form documents a war which Britain joined while still convinced of gaining an easy and heroic victory, but which has been drawn out" (p. 60). The reality of the concrete consequences of the war forces the characters to put their idealised perceptions into question. Dai, therefore, serves as an impressive proof of how post-truth discourses can deceive and manipulate people, which proves the importance of the visible truth to realise the deception of emotional appeals.

As Dai witnessed dreadful images and experienced paralysing occasions in Iraq, he needs a coping mechanism to defy the nightmarish visions of the war; therefore, he turns out into an individual who desperately clings to a post-truth rhetoric about the military. Regarding Dai's struggle to articulate the horrors he witnessed or perhaps intervened in Iraq, Suman Gupta (2011) states that "[t]he horrors Dai has witnessed, and perhaps perpetrated, in Iraq are hinted at by his inability to describe what he has seen: at one point, in a moment of frustration, all he is able to come up with is a stream of expletives" (p. 99). His inability to speak of his experiences reveals the psychological cost of the war. In order to cope with the truth of such difficulties, Dai attempts to adopt post-truth illusions that may relieve his psychological pains. When Rhys expresses his regret that Dai went to war, Dai responds with enthusiasm. However, as the conversation continues, Dai reveals the factual reality of the battle zone and describes his sexual encounters and the absence of rules in the war:

RHYS. His grave? It looks fine, I'll take you there. Bethan planted some forget-me-nots. Another time, alright? I'm sorry.

DAI. Why?

RHYS. I'm sorry that you went. To the war.

DAI. Army's brilliant.

RHYS. Is it?

DAI. Fucked so much. Blow jobs. All the time. Lovely. Soft gentle cunts.

RHYS. Did you?

DAI. All the time. Surprised?

RHYS. Yes.

DAI. Me too.

RHYS. You just said . . .

DAI. That's there . . .

RHYS. Yes but . . .

DAI. Different.

RHYS. Is it?

DAI. War. No rules.

RHYS. Bloody hell. (Lichtenstein, 2004, p. 57)

Dai's quick change of mind in this dialogue highlights the contrast between his idealised perception of the military experience and the harsh truths of the actual war. According to Ralph Keyes, people often portray their military experience in ways that align with their desired impressions and perceptions. He argues that deception is a fundamental aspect of creating an impression, especially when individuals present themselves in a positive light, stating, "[a]mong strangers and semistrangers, what sociologists call impression management kicks in. Deception is an integral part of that effort. According to students of dishonesty, one of the leading motivations to tell lies, especially about ourselves, is wanting to 'make a good impression'" (2004, pp. 44-45). Therefore, they may fabricate or exaggerate their military experiences. As Keyes (2004) furthermore notes, "[i]t is on the field of combat dreams that male imaginations soar. In Britain, 'veterans' feign service in the Falklands, the Persian Gulf, or defusing bombs in Northern Ireland. Both Iraqi wars will certainly produce their share of ersatz warriors" (p. 72). In accordance with Keyes's arguments, Dai hopelessly tries to romanticise his military service in order to make a positive impression of his experience. Through Dai, Lichtenstein presents how individuals may embrace idealised perceptions and narratives of the Iraq War, even when they are aware of the facts that may disprove those perceptions and narratives.

In the play, also the socially-constructed relationship between masculinity and military service is questioned and deconstructed within the context of post-truth. Lichtenstein challenges the traditional notion of masculinity associated with the military. To illustrate, this exploration is demonstrated in a scene when Bethan checks a burnt soldier's wounds. The scene reads as follows:

"She checks his penis.

God.

BETHAN *leaves*" (Lichtenstein, 2004, pp. 14-15)

This brief scene shatters the conventional notions of strength and potency which are commonly linked to masculinity and military machismo. Bethan's verbal response and her following departure offer an insight into the realisation of truths and the both physical and emotional expense of the war. The wounded soldier's sexual vulnerability contrasts the established notion of masculine soldier which contributes to the post-truth perception of the military. Lichtenstein's inclusion of this scene encourages the audience to scrutinise such preconceived assumptions with a more discerning perspective. For another example, after returning home as a soldier whose injuries have left him far from whole, Dai finds himself unable to fulfil the expectations of potency and manliness. As Wierzoch (2020) marks, "[h]is injuries turn him into an inarticulate, crawling 'animal' rejected by his bride. Dai's maimed body prevents the consummation of their marriage, shattering hopes for the continuation of the family line" (p. 124). Dai's miserable condition directly challenges the archetypal image of soldier as a symbol of health and masculinity. The following dialogue between Dai and Bethan, for instance, reveals this confrontation of preconceived notions:

BETHAN *kisses him. She caresses him. DAI comes.*

DAI. Oh. Sorry.

BETHAN. Oh my God.

DAI. Sorry.
 BETHAN. It's nothing.
 DAI. I sorry.
 BETHAN. It's all over the dress.
 DAI. Never. Mind.
 BETHAN. It's hired you know, it has to go back tomorrow.
 DAI. Sorry.
 BETHAN. It's nothing.
 DAI. Sorry.
 BETHAN. Don't worry. I'm flattered.
 DAI. I do.
 BETHAN. I said it's nothing.
 BETHAN *gets dressed and exits.* (Lichtenstein, 2004, p. 48)

His injury not only deprives him of his ability to carry out his responsibilities as a husband but also hinders the continuation of the family lineage. This state of deprivation, therefore, strips him of his sexual identity. His regretful expression "sorry" implies his internalisation of the loss of masculinity. Despite Bethan's assurances that his untimely climax is "nothing," the social norms of masculinity leave him with a sense of inadequacy.

With the loss of his former identity as an able son, brother, prospective husband and soldier, the once idealised figure of Dai undergoes a dramatic downfall in Bethan's mind. Although she was once proud of him when he marched off to Iraq, she no longer finds herself unable to be with him. Her confessions to Rhys, who is now mentally and sexually healthier than his brother, make it clear: "I waited for him and now he's back and I've tried but I can't. Surely you can see that. It's you. I love you. I want you, you know that" (Lichtenstein, 2004, p. 51). Her preference for Rhys over Dai shows her breaking loose from the past illusion. She furthermore expresses her feelings for Rhys, saying, "[a]s soon as I saw him, I knew it was you I needed. It's not his injury. It's you" (Lichtenstein, 2004, p. 51). The fact that she now desires Rhys marks the end of her emotional attachment to the romanticised image of the soldier Dai. The reality of Dai's disability ends her illusions, which demonstrates how Dai's disability can challenge and dismantle post-truth perceptions.

The play also interrogates the post-truth perceptions about the army, the Iraq War and heroism on another level. Through a dialogue between Vi and Dai, the audience/reader is allowed to realise a soldier's experience. Vi asks about the people he killed and whether it haunts him, and he unveils his horrific actions and describes how far the post-truth imaginations about the war are from the objective facts:

VI. Did you kill people in Iraq?
 DAI. Yes.
 VI. Does it haunt you?
 DAI. Yeah.
 VI. I suppose it was you or them.
 DAI. Yeah.
 VI. If the crowds moved towards you, you shot at them.

DAI. Yes.

VI. Women, children. It was the only thing you could do. Afterwards, you saw their bodies swelling in the sun. There they are. No one, really. Just in the way.

DAI. Yes.

VI. You've seen things no one should see; done things no one should do?

DAI. True.

VI. I sent you.

VI *prays*.

Dear God. I ask for your mercy. In my hour of need. I ask for your forgiveness. I do not presume to come to your table. We are not worthy so much as to gather crumbs... (Lichtenstein, 2004, pp. 63-64)

As Vi voices her regret for sending him to war, she becomes a representative of a society sending their younger members into an armed conflict without adequately realising its traumatic consequences. The dialogue also proves that the post-truth visions of heroic soldiers are merely socially-constructed, so is the exaggerated virtue attributed to fighting a war. Additionally, when Dai discloses his horrors and states that he remembers everything (Lichtenstein, 2004, p. 64), it echoes as a similar contradiction to the commonly-accepted image of a brave and strong soldier. The revelation of such objective truths can be considered as a significant criticism of the post-truth perceptions of the army and the military experience. Dai's haunting memories of the innocent women and children killed in Iraq exhibit the trauma that soldiers experience even after returning home. His fear and Vi's sense of guilt, therefore, expose the post-truth illusion of glorified military service.

In conclusion, Jonathan Lichtenstein's *The Pull of Negative Gravity* is a significant play touching upon post-truth discourses within the context of the Iraq War from a Welsh perspective. Although the play has not been studied sufficiently in academic studies, it is a valuable piece due to its contribution to the criticism of post-truth and its searching for the ways to challenge the fabrication and manipulation of truth. Additionally, since most significant theatrical works concerning the Iraq War emerged in 2005 and 2006, Lichtenstein's play, staged and published in 2004, can be considered as one of the pioneers in this field. The play focuses on the lives of a neglected community in British society: the traditional working-class Welsh farmers, living on the fringes, residing in remote areas, distant from the comforts of big cities or industrial regions, and struggling with challenging financial circumstances. Through an exploration of the impact of post-truth discourses on this particular community, Lichtenstein reveals how such discourses can deceive people from different layers of society, even those on the margins. From this perspective, the work can be considered not only as a piece of theatre but also as a socio-cultural analysis. Although they may be few in number, the characters can successfully represent different views and post-truth discourses in society regarding the Iraq War. In order to protect themselves from the unbearable psychological impact of the war, they prefer to cling to perceptions that provide them with emotional comfort. However, with the involvement of one of them, Dai, in the war, those comforting thoughts they take refuge in are challenged. Due to the physical and psychological injuries he receives in the war, Dai's body and mind become tangible markers of the destructive reality of the war. When he returns home, the other characters can realise that their constructed reality consists only of romantic fantasies. In this respect, displaying society's emotionally-driven post-truth discourses, Lichtenstein seems to suggest that such deceptive imaginations can be challenged by facing the visible and objective facts.

Works Cited

- Ali, A. A. A. M. (2015). *The Representation of Muslim-Related International Conflicts in Contemporary Anglo-American Theatre, 1992–2011* [Unpublished doctoral dissertation]. Royal Holloway, University of London.
- Blankenship, M. (2005, May 17). *The Pull of Negative Gravity*. Variety.
<https://variety.com/2005/legit/reviews/the-pull-of-negative-gravity-1200525701/>
- Boll, J. (2013). *The New War Plays: From Kane to Harris*. Palgrave Macmillan.
- Cotterell, L. C. N. (2019). *Suspect Device: British Subsidised Theatre's Response to the Iraq War, 2003–2011* (DOI: 10.46289/ARTS5862) [Doctoral Dissertation, University of Gloucestershire]. University of Gloucestershire Research Repository.
- Dotsenko, E. (2010). "New violence" in British drama of the war on terror. *Footpath*, 1(3), 12-19.
- Gupta, S. (2011). *Imagining Iraq: Literature in English and the Iraq Invasion*. Palgrave Macmillan.
- Kalpokas, I. (2019). *A Political Theory of Post-Truth*. Palgrave Pivot.
- Keyes, R. (2004). *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. St. Martin's Press.
- Lee, V. (2004, August 8). *Families at War*. Evening Standard.
<https://www.standard.co.uk/culture/theatre/families-at-war-7381736.html>
- Lichtenstein, J. (2004). *The Pull of Negative Gravity*. Nick Hern Books.
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. MIT Press.
- Osbeck, L. M., & Antczak, S. L. (2022). Introduction: Revisiting "truth" in an era of "post-truth". *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 423-431. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1723146>
- Ramsden, T. (2004, September 1). *The Pull of Negative Gravity. To 11 September*. ReviewsGate.
<https://reviewsgate.com/the-pull-of-negative-gravity-to-11-september/>
- Roca, O. (2005, May 26). *The War at Home*. Miami New Times.
<https://www.miaminewtimes.com/arts/the-war-at-home-6340385>
- Starck, K. (2006). Current Global Conflict and the Invasion of the Private in *The Pull of Negative Gravity and When the Bulbul Stopped Singing*. In T. Rommel & M. Schreiber (Eds.), *Mapping Uncertain Territories: Space and Place in Contemporary Theatre and Drama* (pp. 61-72). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Walker, L. (2004, August 9). *The Pull of Negative Gravity, Traverse Theatre, Edinburgh*. Independent.
<https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/theatre-dance/reviews/the-pull-of-negative-gravity-traverse-theatre-edinburgh-50772.html>
- Wierzoch, J. (2020). *Home/Fronts: Contemporary War in British Literature, Drama, and Film*. Transcript.
- Word of the Year 2016. (n.d.). *Oxford Languages*. <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>
- Zink, J. (2005, May 25). *Mosaic's Unblinking Look at Gravity of War*. The South Florida Sun Sentinel.
<https://www.sun-sentinel.com/news/fl-xpm-2005-05-25-0505230185-story.html>

79. The relation between writer's block and attitude towards writing

Nejla GEZMİŐ¹

APA: Gezmiş, N. (2023). The relation between writer's block and attitude towards writing. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1291-1304. DOI: 10.29000/rumelide.1379405.

Abstract

It is undeniable that many ESL students even at tertiary level often have difficulties in writing. One of these problems is writer's block. Even though several studies claim that attitude towards writing is one of the most important affective reasons for writer's block, there are not any studies examining the relation between writer's block and attitude towards writing. Within this context, this study aims to identify the relation between writer's block and attitude towards writing. The participants are the university students who are the first-year in the department of Translation and Interpretation in English at a state university in Türkiye. Writer's Block Questionnaire developed by Rose (1984) and Writing Attitude Scale developed by Podsen (1997) were used to determine the levels of writer's block and attitude towards writing. Quantitative techniques were used to analyze the data. At the end of the analysis, it was found that the participants had a moderate attitude towards writing as well as a moderate level of writer's block. Pearson Correlation demonstrates that there is a weak, but not statistically significant, relation between writer's block and attitude. This study concludes that writer's block is a temporary stuck but attitude is more permanent and it is also a psychological and static state even though attitude may be changed as a result of new experiences. Therefore, attitude may not be a reason for writer's block as it is a long-lasting concept and learners may have writer's block although they have positive attitude towards writing.

Keywords: Writing, Writer's block, Attitude towards writing

Yazma tutukluğu ile yazmaya karşı tutum arasındaki ilişki

Öz

Öğrencilerin üniversite düzeyinde bile yazma becerisinde zorluk yaşadıkları yadsınamaz bir gerçektir. Bu sorunlardan biri de yazma tutukluğudur. Alanyazında birçok çalışma yazma tutukluğunun nedenleri arasında yazmaya karşı tutum kavramını göstermesine rağmen tutum ile yazma tutukluğu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada yazma tutukluğu ile yazmaya karşı tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de bir üniversitede İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümünde öğrenim gören 1. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, katılımcıların yazma tutukluğu ve yazmaya karşı tutum düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Rose (1984) tarafından geliştirilen Yazma Tutukluğu Anketi ve Podsen (1997) tarafından geliştirilen Yazmaya Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmada, katılımcıların orta düzeyde yazma tutukluğu yaşadığı ve yazmaya karşı orta derecede olumlu tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Pearson Korelasyonu incelemesi sonucunda yazma tutukluğu ile yazmaya karşı tutum

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (Kırıkkale, Türkiye), nejlagezmis@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4909-1460 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 23.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379405] ETİK: Bu makale için Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığınca 22.04.2022 tarihli, 04 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

arasında zayıf bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. Çalışmada sabit ancak yeni yaşantılar ve deneyimlerle uzun sürede değişebilen tutumun, daha geçici ve anlık olan yazma tutukluğu ile ilişkisi olmadığı için yazma tutukluğunun bir nedeni olmayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yazma, Yazma tutukluğu, Yazmaya karşı tutum

1. Introduction

Efficient communication through the global world is gaining importance in the worldwide. Hyland (2003) postpones that this ability is dependent on good writing skill. Since the world is rapidly globalizing, oral and written communication are becoming crucial. Therefore, it is a necessity to equip oneself with writing skill in the first and foreign language in order to meet the requirements of being success in the future. As writing necessitates several micro and macro skills at the same time, it is a complex and difficult process, as Ur (1996) defines. While writing, an individual should consider a lot of segments of a language ranging from the orthographical knowledge to textual knowledge, from structure to meaning, from universal usage to cultural differences. Thus, achieving writing with coherence and cohesion in a foreign language is a great success (Celce-Murcia, 1991). That's why writing instruction has a pivotal role in the first and second language learning.

Since students have troubles in producing writing, it is significant to find solutions to their problems. These problems may stem from the language related difficulties, instructional procedures or methodological factors. Generally, several approaches, methods and techniques are being developed in order to have better teaching process. However, there are many cognitive, affective and physical factors affecting students' performance and success in writing, apart from language difficulties. Writing is still accepted as a prominent problem even at the university level (Adzmi et al., 2009). It is undeniable that individuals may be stuck at the time of determining, organizing, transmitting, checking or changing their ideas in writing. Therefore, it is not unusual that several ESL students even at advanced level often get writer's block.

2. Writer's block and attitude towards writing

Writer's block refers to "an inability to begin or continue writing for reasons other than a lack of basic skill or commitment" (Rose, 1984, p.3). Although it is a significant problem in the process of writing, it does not prevent success in writing, because Rose (1984) unveils that "some high-blockers might eventually produce quality papers" (p.18). Writer's block can occur in many ways. Individuals sometimes cannot find new ideas on a topic, that's to say, organize their ideas in their writing. Or they cannot sometimes find the suitable or correct words to express their ideas even if they have something to write on the given topic (Smeets, 2008). Writer's block may last a few minutes or a few days, it can occur either at the beginning of the writing process, or at the end of it. Writer's block is not a typical behavior that occurs in the same way. Thus, individual differences may be seen among the people having writer's block.

Differences are also available to the factors that cause writer's block. Rose (1984) suggests that rigid rules on writing, misleading or conflicting assumptions about writing, too early editing, lack of planning discourse strategies and evaluation with inappropriate criteria are main reasons for writer's block. As writing is a complex process requiring many major and minor skills, students may have difficulties in

dealing with complex tasks. This can also cause writer's block, as Lee and Krashen (2003) indicate. In addition to these cognitive reasons, environmental factors can also cause learners to have writer's block. Teachers are one of these factors. Daly and Miller (1975) claim that students can experience writer's block if their teachers have great expectations. Furthermore, Huston (1998) emphasizes teaching environment and materials as reasons for writer's block. Uninteresting topics, giving limited time for writing, or insufficient support of teachers can also cause students to have writer's block. Some affective factors are also seen as a reason for writer's block. For instance, intrinsic criticism and attention (Latta, 1995), perfectionism (Chintamani, 2014; Lachs, 2018; Rahmat, 2020), fear of evaluation and failure (Boice, 1993; Johnstone, 1983; Miller, 2010; Özbay & Zorbaz, 2012; Reed, 1986; Zorbaz, 2015), motivation (Buhrke et al., 2002), and anxiety (Lee, 2005; Rose, 1984) cause writer's block. One of the prominent affective reasons which cause writer's block is attitude towards writing.

Attitude is a significant common term not only in psychology but also in the field of education. Although it is defined in various way, the most related one to language learning is the definition of Gardner (1985) as "an evaluative reaction to some referent or object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent" (p. 91). As it is clear, attitude is an internal evaluation people make at the end of their own experiences. Therefore, it can be claimed that people's experiences are important to develop positive or negative attitude. The scope of this study entails attitude towards writing in English as a foreign language. Attitude in this context, that's attitude towards writing, can be defined as "an affective disposition involving how the act of writing makes the author feel, ranging from happy to unhappy" (Graham et al., 2007, p. 518).

Attitudes are "dynamic, continuous, incentive and motivative" characters (İskender, 2007, p. 632). Dauda et al. (2016) claim that an individual's attitude towards something determines what he/she thinks, feels and how he/she would like to behave towards that thing. Moreover, attitude has components such as "affect, behavior and cognition" (Bustamante & Eom, 2017, p. 46). Affect is related to one's feelings or emotions about something while behavior means one's actions or movements on something and cognition is one's thoughts regarding something. Furthermore, attitudes are "the summative value of past experience, affective reactions, beliefs and knowledge" (p.13), as Levak (2018) states. Since attitude develops at the end of experiences, it is clear that attitudes are not permanent, they can change in the meantime. Besides, "positive experiences are essential for positive attitude formation or change" (Petrić, 2002, p. 21). This is important in writing too because it enables teachers to change their students' negative attitudes towards writing to positive ones, and as Susar-Kırmızı (2009) declares "a good motivation toward writing needs a positive attitude toward writing" (p.66). This paves the way for success in writing since attitude towards writing correlates with writing performance, as reported by several research in first language learning (Akın, 2016; Baştuğ, 2015; Erkan & Saban, 2011, Graham et al., 2007; Kotula et al., 2014; Susar-Kırmızı, 2009; Türkben, 2021; Ulu, 2018) and in foreign language learning (Agesty et al., 2021; Gupta & Woldemariam, 2011; Pamuji, 2015; Sarkhous, 2013, Wulandari et al., 2020; Yıldız, 2016).

As mentioned before, attitude is considered as a reason for writer's block. Rose (1984) deals with writer's block in a wide manner and developed a scale in order to identify the level of writer's block of learners. Upon defining and describing writer's block, he suggests a list of reasons for writer's block, as mentioned before. Even though there is a subscale titled as attitude in the scale that he developed, his list of reasons for writer's block does not include attitude towards writing as a reason for writer's block. However, the subscale of attitude can be an evidence of considering attitude as a reason. Furthermore, other researchers also declare attitude as a reason (Baştuğ, 2015). It can be reported that attitude towards

writing is generally accepted as a reason for writer's block. Therefore, it is crucial to investigate the relation between these two concepts. Even though there were several studies examining the correlation between attitude and other variables such as apprehension, self-efficacy, performance, there is no study examining the relation between attitude and writer's block. Therefore, this study is worth conducting to make reasonable suggestions for two concepts which affect positively and negatively writing achievement. For this reason, this study aims to investigate the relation between attitude towards writing and writer's block in writing in English. Seeking to gain an insight into this relation, this research aims to give answers to these research questions:

- 1) What are Turkish students' level of attitude towards writing in English?
- 2) What are Turkish students' level of writer's block in writing in English?
- 3) Is there any relation between attitude towards writing and writer's block in writing in English?

3. Methodology

The present study was designed as relational survey study because it sought to find out the relation between the levels of attitudes towards writing and writer's block in writing in English. Besides, quantitative techniques of data collection and analysis were used. Within the scope of this study, the data collection instruments were administered on the first year students in the department of Translation and Interpretation in English at a state university in Türkiye. They were all native speakers of Turkish and they have been studying English as a foreign language. Out of 63 students having writing course, a total of 33 students participated in the study by completing the surveys voluntarily. Among the participants, 19 (57.6 %) of them were female, and 14 (42.4 %) of them were male students.

The participants were the first year students at a university. Although they had had writing experience in English in their previous education life, this process may be different from each other as they had different background in various cities in Türkiye. Therefore, it was planned that the participants would complete the surveys after they had taken the same writing course at the university, which means the spring semester of the academic year. After planning the time of the application, it is necessary to determine the scales which measure the level of these concepts in order to examine the relation between writer's block and attitude towards writing. Upon researching, two instruments were decided to be used.

Writing Attitude Scale (WAS) and Writer's Block Questionnaire (WBQ) were used as a data collection instrument in this study. WAS, which was developed by Podsen, is a 20-item, Likert-type questionnaire. For each item, there is a statement about how people feel when they write. Next to each is a five-point response scale describing degrees of agreement or disagreement with the statement. The least point of the questionnaire is 20 and the highest one is 100. Higher scores are a sign of higher attitude in this questionnaire. WBQ is originally a questionnaire of 24 items separated into 5 subscales such as Blocking, Lateness, Premature Editing, Strategies for Complexity and Attitudes. The highest score of it is 120 and the least score is 24. However, the level of attitude towards academic writing is to be identified with the help of WAS, so the attitude subscale of this questionnaire is left out in this study. Therefore, WBQ used in this study comprised 17 items with 4 subscales such as Blocking, Lateness, Premature Editing, and Strategies for Complexity. The highest score of it is 85 and the least score is 17. Higher scores are a sign of higher blocking in this questionnaire.

After these scales were prepared to be applied, the permissions were taken from the developers of the scales through emails as well as from the institution for Ethics committee approval. Ethics committee approval for the survey was obtained from Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee with the decision no. 04 dated 22/04/2022. When the participant students completed all the requirements of the course and got their grades, they were sent the data collection instruments through Google Forms. Firstly, they were asked to complete the questionnaire for writer's block in two weeks. Then, the same procedure was applied to the scale for attitude towards writing. As WAS and WBQ involve both positive and negative statements, the scores of students were adjusted by code reversing before doing statistical analysis. Descriptive and inferential statistics were obtained using SPSS version 15. In the analysis of the data, the following procedures were accomplished:

- (1) Cronbach Alfa Reliability coefficient to determine reliability and Skewness Coefficient, Kurtosis Coefficient and Shapiro Wilk Test to display normality of data distribution
- (2) Means to identify the level of attitude towards writing and the level of writer's block
- (3) Pearson Correlation Squares to identify the relationship between two variables

4. Findings

Cronbach's Alpha coefficients were calculated to reveal the internal consistency of the writer's block and of the attitude towards writing scales (Table 1). Tezbaşaran (1997) postulates that a correlation coefficient should be as close as possible to 1 to be considered adequate. In addition, Rose (1984), the developer of WBQ, reports that the reliability coefficients for this scale may range from .72 to .87, with a median coefficient of .84. Therefore, it can be inferred from the below findings that each scale is reliable with the obtained items.

Table 13. Cronbach's Alpha Coefficients of WAS and WBQ

Surveys	N	Items	Mean	Std. Dev	Cronbach's Alpha Coefficients
Writer's Block	33	17	45.12	11.24	.89
Attitude towards Writing	33	20	67.00	14.577	.92

Before addressing the research questions, it was essential to ensure that the distribution of both scales scores could not violate the assumption of normality. The normal distribution of the scores was checked by determining the Skewness and Kurtosis statistics and by conducting the Shapiro Wilk Test. As seen in Table 2, the Skewness and Kurtosis was found to be between +1 and -1, and the value of Shapiro Wilk Test was above .05. Therefore, these values show the normality of scores of both scales.

Table 2. The normality distribution of WAS and WBQ

Surveys	Skewness	Curtosis	Shapiro Wilk
Writer's Block	.585	.409	.148
Attitude towards Writing	-.250	.280	.812

For the first and second research questions, the total scores of WAS and WBQ were calculated by adding the numeric response on items in each scale. The findings showed medium mean scores for both scales,

which are respectively 2.65 and 3.35 (see Table 3). This indicates a medium level of attitude towards writing and writer's block. It can be deduced that the students had a modest-level attitude towards writing in English as well as a modest-level writer's block in English writing.

Table 3. The means of WAS and WBQ

Surveys	The Highest Score	The Lowest Score	Mean
Writer's Block	4.29	1.53	2.65
Attitude towards Writing	4.85	1.60	3.35

To answer the third research question, Pearson Correlation coefficients between the mean scores of both scales were calculated since the data had normal distribution. In light of the result of Pearson correlation, it was seen that there was a positive correlation between two scales (see Table 4). When the value of the correlation coefficient was examined, it was found that this relation was not significant at .01 or .05 level ($p > .01$ or $p > .05$). This relation is considered to be weak according to the categorization of relations by Tavşancıl (2006).

Table 4. Cronbach's Alpha coefficients of WAS and WBQ

		Writer's Block	Attitude Towards Writing
Writer's Block	Pearson Correlation	1	.054
	Sig. (2-tailed)	-	.765
	N	-	33
Attitude towards Writing	Pearson Correlation	.054	1
	Sig. (2-tailed)	.765	-
	N	33	-

5. Discussion

One of the finding of this study is that the participants had a moderate positive attitude towards writing in English. This finding supports the finding of a study by Khadawardi (2022). The study concludes that Saudi students at a university had a moderate positive attitude towards academic writing at the end of an analysis of the data obtained from Podsén's WAS. In another study by Agesty et al. (2021), writing attitude of the students studying English Education Study Programs of Tridinanti and Muhammadiyah University in Indonesia was categorized into a moderate level. Moreover, Wagiyo (2021) determined the level of writing attitude of Indonesian students at PGRI University and Muhammadiyah University as moderate. Also, Jabali (2018) identified writing attitudes of 102 Palestinian EFL students with two 5 likert-questionnaires and demonstrated that the participants had positive attitudes toward EFL university writing. Setyowati and Sukmawan (2016) detected that the students had a moderate positive attitude towards writing in English at university level. In their descriptive quantitative research, they collected the data by applying Podsén's WAS to the students of an English program of teacher training in Indonesia. Yong (2010) also suggests that 103 foundation students enrolled in an Australian-based university in Sarawak had positive attitude towards academic writing in English in a study by determining the levels of attitude with the help of self-developed scale. The participants of this study were Turkish students studying English as a foreign language at university level. In terms of this context, there are also some studies supporting this finding of the present study. For instance, Akpınar (2007) aims to determine the level of writing attitude of the students at university prep classes by using Lee's

Literacy Scale and found that the students had a moderate attitude towards writing in English. Also, Paker and Erarşlan (2015) concluded that 782 Turkish EFL students having English preparatory program had positive attitudes towards writing at a moderate level. Moreover, Almacioğlu and Okan (2021) also determined that ESL students studying English Language and Literature had generally medium attitude towards writing in their study using two different attitude scales.

This finding of the present study is also parallel with the findings of studies on writing in the first language. Temizkan and Sallabaş (2009) found that Turkish students at Education Faculty had a moderate writing attitude in their first language at the end of the analysis of the data obtained with the help of a questionnaire developed by the researchers themselves. Dhadhodara and Joshi (2017) examined writing attitude of 346 post-graduate students at various 2-year post graduate programs of Gujarat Vidyapith University in India with the help of a scale developed by themselves. At the end of the analysis, they found that most of the students had moderate positive attitude towards writing. On the other hand, this finding of the present study is not commensurate with the study of Ismail et al. (2010). They demonstrate that many of the students had some negative attitude towards academic writing in their study employing on ESL tertiary students from MARA University of Technology. However, the finding of the study is based on the opinions of instructors of the students, so it is not a self-reported questionnaire-based research. It is thought that the data collection procedure is the reason for the difference between the current study and this study.

Another finding of this study is that the participants had a moderate level of writer's block in writing in English. This finding is parallel with the study of Lee and Krashen (2003). They determined that Taiwanese students learning Chinese at a university sometimes had writer's block in writing in English. In another study by Zorbaz (2015), the writer's block level of 428 Turkish students in writing in English was found as moderate. Besides, Rosa and Genuino (2018) concluded that Philippine students at 10th grade had writer's block in the setting of ESL at a moderate level. With a different perspective, Gülay (2019) also suggests similar results since he found that the participants who are the academicians in Türkiye had writer's block in academic writing with the help of a self-developed scale. Within the scope of L1 writing, there are several studies suggesting that the participants had writer's block in writing. To illustrate, Çecen and Başkan (2015) also determined that 143 Turkish students studying at Education Faculty at a state university in Türkiye had writer's block in L1 writing. Similarly, Prihandoko (2021) found that the students at Universitas Musamus in Papua had writer's block in writing in their first language. There are also studies conducted at lower grades. For instance, Türkben (2021) found that 482 Turkish 5th grade students had sometimes writer's block in their L1 writing at the end of the analysis of the scores obtained with the help of the adaptation of WBQ. Özbay and Zorbaz (2012) expounded the writer's block level of Turkish students at secondary school as occasionally in Turkish course. In short, the finding of having writer's block in writing supports many studies within scope of either participants, or types of writing, or L1 or L2 writing.

Last but not least finding of this study is that there is a weak relation which is not statistically significant between attitude towards writing and writer's block in writing in English. This is relevant with what Akpınar (2007) concludes in her study aiming at investigating the effect of process writing approach on writer's block, apprehension, attitudes and writing performance of Turkish EFL students. In this study, the level of writer's block was measured with the whole version of Rose's WBQ even though the level of attitude towards academic writing was identified with a different scale, Literacy Scale developed by Lee. This study, which determines that the participants had a moderate level of positive attitudes as well as a moderate level of writer's block in academic writing in English, notes that there is

not any significant relation between attitude toward academic writing and writer's block in academic writing.

A different result can be drawn from the study of Baştuğ (2015) in writing in Turkish as a first language, which examines the effect of attitude, disposition and writer's block on the writing achievement of 4th grade students in their first language. The study found that there is a negative, moderate and statistically significant relation between writer's block and attitude towards writing, writing disposition, writing achievement at the end of the analysis with descriptive statistics. Turkish adopted version of Rose's WBQ and Kırmızı's WAS were used as data collection instruments in this study. This adopted version consists of only the items that refer to behavioral aspect of writer's block. The levels of writer's block and of attitude towards writing were also different from the present study since the participants had writer's block at low level and attitude towards writing at high level. In this study, the relation between two concepts were inquired in L1 writing of young students, thus different results may stem from the difference in language or the level and age of the participants. A similar finding is suggested by another study in the field of learning Turkish as a foreign language. Yıldız (2016) investigated the effect of attitude towards writing on writer's block of Syrian students learning Turkish as a foreign language at TOMER at a state university in Türkiye. The data collection instruments of this study is the same as Baştuğ's study, that's to say, WAS developed by Kırmızı and Turkish adopted version of Rose's WBQ. The mean of attitude scale was 3.37 and of writer's block scale was 2.34, which are signs of moderate levels of attitude and block, as in the present study. However, Yıldız's study suggests a significant negative effect of attitude on writer's block at the end of analysis by Structural Equation Model. It is noteworthy that this study investigates the effect, not the relation, of attitude on writer's block.

6. Conclusion and Implication

Even though this study points out that there is a weak relation between writer's block and attitude towards writing in English as a foreign language, these two concepts are important for the improvement of writing in English. As several studies (Agesty et al., 2021; Gupta & Woldemariam, 2011; Pamuji, 2015; Sarkhous, 2013, Wulandari et al., 2020; Yıldız, 2016) suggest, attitude towards writing in a foreign language has an effect on writing achievement. As Pamuji (2005) postpones, "suitable educational environments should be provided in order to improve attitudes in the education process" (p.20). The level of attitude towards writing may change with the effect of many variables. That's why classroom implications that will help learners have positive attitudes towards writing should be accomplished.

One suggestion for increasing attitude towards writing is collaborative writing activities. Erdoğan (2016) proves this idea by conducting a study with the students attending to the classroom teaching of the education faculty at Karadeniz Technical University. As McDonough (2004) points out, "collaborative writing activities will be less anxious and feel more comfort" (p.220). Creative writing activities are also important for higher attitude towards writing. Mansoor (2010) defines creative writing as a way to communicate their ideas and emotions creatively on their own way. Creative writing activities make learners unfold their creativity to compose writing in addition to supply them opportunities to explore and comprehend the value of writing (Essex, 1996; Gündüz & Şimşek, 2016). Learner autonomy is another suggestion for increasing attitude. Süğümlü (2015) found that activities about learner autonomy increases the level of attitude towards writing. Matos (1996) also recites that attitude can be affected by fear and the feeling of making mistakes, so he offers to establish a comfortable learning atmosphere. Another suggestion is put forward by a study of Elashri (2013), which proves that genre-based approach increased writing attitude of EFL students at Al Azhar secondary schools. Since starting to write is a

compelling section for the students, it may cause to decrease attitude towards writing. In this context, İnal (2014) proves that clustering prewriting strategy increases the level of attitude towards writing of 47 EFL students at a university in Türkiye. Another way to increase the level of attitude towards writing is the use of Process Writing Approach during writing course. Abbas (2016) found that writing attitude level of Iraqi EFL students at a university increased at the end of a process based teaching. Ho (2006) also found that process writing approach positively changed the attitude of 6th grade ESL students in Hong Kong towards writing.

As it is ascertained in this study, writer's block is an important problem for writing process. Taking education about writer's block and reading advices are important to eliminate writer's block (Reed, 1986). Therefore, students should be informed about writer's block and its reasons and solutions. In addition, various activities can alleviate writer's block. Freewriting, brainstorming and outlining are among the activities offered by several studies (Abdullah et al., 2020; Castillo, 2014; Chintamani, 2014; Morton, 2000; Rahmat, 2020; Reed, 1986; Salem, 2008; Smeets, 2008; Spratt, 2008; Venzin, 2017). Writing topic is also a significant factor that causes writer's block, thus Hsui (1993) offers to choose writing topic with regard to the students' needs, knowledge or wishes. When students experience writer's block at any point of writing process, students should need to feel comfort. Thus, relaxation activities such as listening to music, yoga, exercise or taking a walk are suggested by some studies (Chintamani, 2014; Huston, 1998; Reed, 1986; Talandis, 2022; Venzin, 2017). Another remedy for writer's block is Process Writing Approach. Evdash and Zhuravleva (2020) applied a procedure of Process Writing Approach to 93 Russian participants and observed that this procedure decreased writer's block of the participants.

Although several researchers accept attitude towards writing as a reason for writer's block, this study concludes that there is not a significant relation between them. As Graham et al. (2007) explain, "Attitude towards writing are less stable than a personality trait and more subject to change, but more stable than a situationally driven and short-lived emotion" (p.518). Baştuğ (2015) also describes attitude as internal, psychological and static state. On the other hand, writer's block is a temporary stuck that may be experienced at any time of writing. Therefore, the current finding of this study is pivotal as it contributes the literature with a different suggestion. As the participants were only 33 Turkish freshman students at a state university, the generalizability of the results is rather limited. Therefore, there is a need to extend the participants beyond different numbers, ages and grades. The relation between writer's block and attitude is inquired in the field of EFL in the setting of Türkiye in this study, so such relation should be examined in different settings such as learning second language or first language and in different countries.

References

- Abbas, S. H. (2016). The effect of reflection-supported process-based writing teaching on Iraqi EFL students' writing performance and attitude. *Arab World English Journal*, 7(4), 42-62. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2898608>
- Abdullah, H., Zain, A. M., Wahab, N. A., Idrus, M. M., & Ahmad, M. R. W. (2020). A process approach in the teaching of writing: Saving 21st century learners from writer's block. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 7160-7174. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.081283>
- Adzmi, N. A., Bidin, S., Ibrahim, S., & Jusoff, K. (2009). The academic English language needs of industrial design students in UITM Kedah, Malaysia. *English Language Teaching*, 2(4), 171-178. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083732.pdf>

- Agesty, E., Inderawati, R., & Eryansyah, (2021). Writing attitude and emotional intelligence as determinants in boosting EFL learners' writing performance. *English Review: Journal of English Education*, 10(1), 245-254. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i1.5370>
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383330>
- Akpınar, F. B. (2007). *The effect of process-oriented writing instruction on writer's block, writing apprehension, attitudes towards writing instruction and writing performance* (210304). [Unpublished MA Thesis, Marmara University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Almacioğlu, G., & Okan, Z. (2019). Genre-based writing for English language and literature students: Interpersonal relationship, attitudes, motivation and achievement. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 4(2), 80-99. www.tojelt.com/Makaleler/1929136254_2-%20almacioğlu%20&%20okan.pdf
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4279>
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *Journal of Higher Education*, 64(1), 19-54. <https://doi.org/10.2307/2959976>
- Buhrke, L., Henkels, L., Klene, J., & Pfister, H. (2002). *Improving fourth grade students' writing skills and attitudes*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471788>
- Bustamante, A., & Eom, M. (2017). Linguistically diverse students' attitudes towards writing in English. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(1), 44-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147642.pdf>
- Castillo, M. (2014). Writer's block. *American Journal of Neuroradiology*, 35(6), 1043-1044. <https://doi.org/10.3174/ajnr.A3729>
- Celce - Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25(3), 459-480. <https://doi.org/10.2307/3586980>
- Chintamani, C. (2014). Challenges in writing: The writer's block. *Indian J Surg*, 76(1), 3-4. <https://doi.org/10.1007/s12262-014-1058-x>
- Çeçen, M. A., & Başkan, A. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutukluğu düzeyleri: Dicle Üniversitesi örneği. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 157-166. <https://dergipark.gov.tr/tr/download/article-file/715431>
- Dauda, B., Jambo, H. E., & Umar, M. A. (2016). Students' perception of factors influencing teaching and learning of mathematics in senior secondary schools in Maiduguri Metropolis, Borno State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(20), 114-122. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109160.pdf>
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses and sex differences. *Research in Teaching of English*, 9(3), 250-256. <https://www.jstor.org/stable/40170633>
- Dhadhodara, N., & Joshi, B. (2017). The writing attitude of higher education students. *Horizons of Holistic Education*, 4(3-4), 111-120. www.researchgate.net/profile/Bharat-Joshi-5/publication/325386595
- Elashri, I. I. E. A. (2013). *The effect of the genre-based approach to teaching writing on the EFL Al-Azhr secondary students' writing skills and their attitudes towards writing*. [Unpublished PhD Dissertation, Mansoura University]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539137.pdf>
- Erdoğan, Ö. (2016). İş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 273-286. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000164895>

- Erkan, D. Y., & Saban, A. İ. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 164-192. www.researchgate.net/profile/Victoria-Murphy-5/publication/236751491
- Essex, C. (1996). *Teaching creative writing*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391182.pdf>
- Evdash, V. M., & Zhuravleva, N. N. (2020). Strategies for overcoming university researchers' writer's block. *Higher Education in Russia*, 29(7), 80-88. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-80-88>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Gupta, D., & Woldemariam, G. S. (2011). The influence of motivation and attitude on writing strategy use of undergraduate EFL students: Quantitative and qualitative perspectives. *Asian EFL Journal*, 13(2), 34-89. https://asian-efl-journal.com/PDF/June_2011.pdf
- Gülay, E. (2019) Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunun incelenmesi [Investigation of academicians writer's block] (583906). [Unpublished PhD Dissertation, Trabzon University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Grafiker.
- Hess, M., & Wheldall, K. (1999). Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 14-20. <https://doi.org/10.1080/19404159909546605>
- Ho, B. (2006). Using the process approach to teach writing in 6 Hong Kong primary classrooms. *New Horizons in Education*, 53, 22-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847597.pdf>
- Hsui, V. Y. (1993). Overcoming writer's block: Principles and practices for language classrooms. *Teaching and Learning*, 14(1), 70-77. <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/470/1/TL-14-1-70.pdf>
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97. <https://ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2277565/pdf/canfamphys00047-0094.pdf>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press
- İnal, S. (2014). The effects of the clustering pre-writing strategy on Turkish students' writing achievement and their writing attitudes. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 593-611. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=71e887e43c3e68cdc818425add4d4d3b327f85ee>
- İskender, P. (2007). Öğretmen adaylarının tarih dersine ilişkin tutumları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2) 631-638. <https://pdf.trdizin.gov.tr/pdf/MolUV3RPOCthTDUyYzNHUCs5a>
- Ismail, N., Elias, S., Albakri, I. S. M. A., Perumal, P. D., & Muthusamy, I. (2010). Exploring ESL students' apprehension level and attitude towards academic writing. *International Journal of Learning*, 17(6), 475-483. <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=14479494&AN>
- Jabali, O. (2018). Students' attitudes towards EFL university writing: A case study at An-Najah National University, Palestine. *Heliyon*, 4(11), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018>
- Johnstone, A. (1983). The writer's hell: Approaches to writer's block. *Journal of Teaching Writing*, 2(2), 155-165. <https://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting/article/download/677/652>

- Khadawardi, H. A. (2022). Saudi learners' perceptions of academic writing challenges and general attitude towards writing in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(3), 645-658. <https://doi.org/10.17507/jltr.1303.21>
- Kotula, A. W., Tivnan, T., & Aguilar, C. M. (2014). *Students' voices: The relationship between attitudes and writing outcomes for fourth and fifth graders*. Education Development Center, Inc.
- Lachs, J. (2018). *The psychology of writer's block (and How to Overcome it)*. <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/psychology-writers-block-overcome>
- Latta, S. M. (1995). *Women and writer's block: An exploration of social and cultural influences upon the writing processes of five graduate student writers* (9601526). [Unpublished PhD Dissertation, Purdue University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Lee, S. Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language Learning*, 55(2), 335-374. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00306.x>
- Lee, S. Y., & Krashen, S. (2003). Writer's block in a Chinese sample. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 537-542. <https://doi.org/10.2466/PMS.97.6.537-542>
- Levak, A. (2018). *General attitudes and the approach towards academic writing assignments of students of English language and literature at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Rijeka*. [Unpublished MA Thesis, University of Rijeka]. <https://zir.nsk.islandora/object/ffri:1404>
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32(2), 207-224. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.003>
- Manchon, R., & Matsuda, P. (2016). *Handbook of second and foreign language writing*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Mansoor, A. (2010). Teaching creative writing to university level second language learners in Pakistan. *New Writing*, 7(3), 201-218. <https://doi.org/10.1080/14790726.2010.514052>
- Miller, K. M. (2010). *Stranger than fiction: A study of student perceptions of writer's block and film in the composition classroom*. Indiana University of Pennsylvania.
- Morton, P. G. (2000). Challenging writer's block: How experienced authors make time to write. *AAOHN Journal*, 48(11), 512-514. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/216507990004801106>
- Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *TSA* 16(1), 47-72. <https://doi.org/10.20296/tsad.68728>
- Paker, T., & Erarslan, A. (2015). Attitudes of the preparatory class students towards the writing course and their attitude-success relationship in writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/36118/405572>
- Pamuji, A. (2015). The correlation among attitude, reading comprehension, and writing achievement of English Education Study Program students of Sriwijaya University. *Jurnal Adminika*, 1(1), 17-28. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38663421/2-libre.pdf>
- Petric, B. (2002). Students' attitudes towards writing and the development of academic writing skills. *The Writing Center Journal*, 22(2), 9-27. https://www.jstor.org/stable/43442147?seq=1#page_scan_tab_contents
- Podsen, I. J. (1997). Written expression: The principal's survival guide. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951-952. <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15213773a/1997/36/11>
- Prihandoko, L. A. (2021). Students' writing self-efficacy, writer's block and academic writing performance: An empirical study in Eastern Indonesian Students. *Jurnal Pendidikan*, 13(3), 2029-2037. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.1156>
- Rahmat, N. H. (2020). Writer's block for writers: How far is it true?. *Global Journal of Social Sciences Studies*, 6(1), 51-63. <https://doi.org/10.20448/807.6.1.51.63>

- Reed, P. (1986). *Writer's block: A crisis in business writing*. (428). [Unpublished MA Thesis, University of California]. Theses Digitization Project. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd-project/428>
- Rosa, J. P. O. D., & Genuino, C. F. (2018). Correlating writer's block and ESL learners' writing quality. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 604-612. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9810>
- Rose, M. (1983). *The cognitive dimension of writer's block*. Center for the Study of Reading's Conference on Reading Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED230932.tif.pdf>
- Rose, M. (1984). *Writer's block: Cognitive dimension*. Southern Illinois University Press.
- Rose, M. (1985). *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing-process problems*. The Guilford Press.
- Salem, A. A. M. S. (2018). Engaging ESP university students in flipped classrooms for developing functional writing skills, HOTS, and eliminating writer's block. *English Language Teaching* 11(12), 177-198. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p177>
- Sarkhoush, H. (2013). Relationship among Iranian EFL learners' self-efficacy in writing, attitude towards writing, writing apprehension and writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1126-1132. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.5.1126-1132>
- Setyowati, L., & Sukmawan, S. (2016). EFL Indonesian students' attitude toward writing in English. *Arab World English Journal*, 7(4). 365-378. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2898636>
- Smeets, S. (2008). Writer's block as an instrument for remaining in paradise. *Zeitschrift Schreiben*, 1-8. https://zeitschriftschreiben.ch/globalassets/zeitschriftschreiben.eu/2008/smeets_writers_block
- Spratt, D. (2008). Writer's block. *VBA News Journals*, 35(3), 3. <https://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2810&context=facsch>
- Susar-Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67. https://www.researchgate.net/profile/FatmaSusar/publication/305055156_Turkce_Dersinde_Yaratici_Drama_Yontemine_Dayali_Yaratici_Yazma_Calismalarinin_Yazmaya_Yonelik_Tutuma_Etkisi/links/57ff51d508ae56fae5f5389c/Tuerkce-Dersinde-Yaratici-Drama-Yoentemine-Dayali-Yaratici-Yazma-Calismalarinin-Yazmaya-Yoenelik-Tutuma-Etkisi.pdf
- Süğümlü, Ü. (2015). *Yazma becerisinde öğrenci özzerklığının yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması* (29179334) [Unpublished PhD dissertation, Sakarya University]. ProQuest Dissertations Publishing
- Talandis, J. G. R. (2022). Overcoming writer's block. *The Language Teacher*, 46(2), 36-38. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT45.6>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3rd Ed.). Nobel Yay.
- Temizkan M., & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(27), 155-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6141/82407>
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme (2nd Edition)*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Türkben, T. (2021). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2). 998-1021. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/8378>
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2171>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.

- Venzin, M. (2017). Overcome writer's block. *Nonprofit Communication Report*, 15(1), 1. <https://doi.org/10.1002/npcr.30569>
- Wagiyo, S. (2021). The correlation between students' writing attitude and composition performance, *Jurnal Hasil Penelitian*, 6(1), 22-35. <https://doi.org/10.32923/sci.v6i1.1860>
- Wulandari, D.F., Indrawati, R., & Hayati, R. (2020). *The correlation between writing attitude and writing achievement of the fourth semester English education study program students at Sriwijaya University*. [Unpublished Undergraduate thesis, Sriwijaya University]. https://repository.unsri.ac.id/32770/10/RAMA_88203_06011381621062_0026046701_0016066001_01_front_ref.pdf
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9684>
- Yong, F. L. (2010). Attitudes toward academic writing of foundation students at an Australian-based university in Sarawak. *European Journal of Social Sciences*, 13(3), 472-478. https://www.researchgate.net/publication/260762724_Attitudes_toward_academic_writing_of_foundation_students_at_a_private_university_in_Malaysia
- Zorbaz, K. Z. (2015). The effect of various variables on university students' writer's block levels. *Anthropologist*, 21(1), 311-322. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891820>

80. Mobile assisted language learning: investigating English speaking performance and satisfaction

Sibel ERGÜN ELVERİCİ¹

APA: Ergün Elverici, S. (2023). Mobile assisted language learning: investigating English speaking performance and satisfaction. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1305-1317. DOI: 10.29000/rumelide.1379355.

Abstract

With their growing popularity, mobile technologies can be seen as having the capacity to enhance language learning by offering learners a flexible and dynamic learning environment that is not limited by time or location. While the integration of technology in foreign language education has demonstrated overall success, including enhanced language learning outcomes through mobile technologies, it is important to acknowledge that there is also research highlighting potential drawbacks. Therefore, conducting further studies in this area remains crucial for a comprehensive understanding. This is more significant when speaking is considered as a skill of paramount importance compared to others and student satisfaction which can lead to overall success of the course. Therefore, the primary goal of this descriptive study is to investigate the potential advantages and consequences of integrating mobile technologies into blended learning language classes. Within this framework, the study focuses on examining the utilization of a recognized Web 2.0 tool, specifically Voki, to assess its effects on the English speaking proficiency and satisfaction perceptions of preparatory school students in blended learning settings. The results of the study reveal that the implementation of Voki leads to a significant enhancement in students' speaking skills, accompanied by a noticeable increase in their satisfaction levels. These findings suggest that intentional integration of mobile technologies into language education, particularly through the utilization of a Web 2.0 tool like Voki with its multimedia capabilities, holds the potential to serve as a valuable educational asset.

Keywords: educational technology, mobile technologies, English speaking, satisfaction, technology integration, Web 2.0, Voki

Mobil destekli dil öğrenimi: İngilizce konuşma performansı ve memnuniyetin araştırılması

Öz

Artan popülaritesi ile mobil teknolojilerin, öğrencilere zaman ve mekânla sınırlı olmayan, esnek ve dinamik bir öğrenme ortamı sunarak dil öğrenimini geliştirme kapasitesine sahip olduğu söylenebilir. Teknolojinin yabancı dil eğitimine entegrasyonu, mobil teknolojiler yoluyla gelişmiş dil öğrenme sonuçları da dahil olmak üzere genel olarak başarılı olsa da, potansiyel dezavantajları vurgulayan araştırmaların da bulunduğunu görmezden gelmemek önemlidir. Bu nedenle, mobil teknolojilere yönelik daha kapsamlı bir anlayış elde edebilmek için bu alanda daha fazla araştırma yapılması önemlidir. Bu durum, konuşma becerisinin diğere becerilere kıyasla daha önemli bir beceri

¹ Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (İstanbul, Türkiye), elverici@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6921-5013 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379355]
ETİK: Bu makale için Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığınca 27.12.2022 tarihli, 2022/12 sayılı kararla ve oybirliğiyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

olduğu ve öğrenci memnuniyetinin dersin genel başarısına yol açabileceği göz önüne alındığında daha anlamlı olmaktadır. Bu nedenle, bu betimleyici araştırmanın temel amacı, mobil teknolojilerin harmanlanmış öğrenme dil sınıflarına entegre edilmesinin potansiyel avantajlarını ve sonuçlarını incelemektir. Bu çerçevede araştırma, bilinen bir Web 2.0 aracının, Voki'nin, kullanımının, harmanlanmış öğrenme ortamlarında, hazırlık okulu öğrencilerinin İngilizce konuşma yeterliliği ve memnuniyet algıları üzerindeki etkilerini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Araştırmanın sonuçları, Voki uygulamasının öğrencilerin konuşma becerilerinde ve memnuniyet düzeylerinde önemli bir artışa yol açtığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, mobil teknolojilerin dil eğitime amaca uygun olarak entegrasyonunun, özellikle Voki gibi bir Web 2.0 aracının multimedya özellikleri aracılığıyla, eğitime katkı sağlayabilecek önemli bir değer olabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: eğitim teknolojisi, mobil teknolojiler, İngilizce konuşma, memnuniyet, teknoloji entegrasyonu, Web 2.0, Voki

1. Introduction

It is true that today mobile technologies are everywhere attracting the interest of people from different backgrounds and age groups. With their unique features such as providing access to any kind of information quickly and ease of use, people can quickly obtain information by using a smart device (Wang, Tigelaar, Zhou & Admiraal, 2023). This growing popularity has attracted the interest of researchers to facilitate their distinguished features for the purpose of learning objectives. Mobile learning is defined as an educational approach that enables individuals to engage in the learning process using mobile devices at their convenience and location of choice, (Şahan, Çoban & Razi, 2016). With the ease of access to information facilitated by mobile technologies, mobile learning encompasses learning through services and resources, unconstrained by temporal or geographical limitations (Cremades, Onieva-López, Maqueda-Cuenca, & Ramírez-Leiton, 2019).

The recognition that learning is inherently social has given rise to social learning paradigms, introducing novel terminologies. Given the active and interactive nature of learning, the establishment of a communal environment and the facilitation of positive learning outcomes are found to be fundamental for students (Loh & Ang, 2020). In the context of language learning, mobile technologies are claimed to have the potential to enhance language learning by providing students with a flexible and dynamic learning environment that is not constrained by time or location (Kuimova, Burleigh, Uzunboylu & Bazhenov, 2018). This has led to the increased use and investigation of mobile technologies, giving rise to the term Mobile Assisted Language Learning (MALL). MALL is a form of language learning that facilitates using personalized mobile devices, allowing students to engage in language learning with no time and place boarders (Rezai, Mai & Pesaranghader, 2014). The definition of MALL emphasizes the facilitation of mobile phones or similar wireless-connected devices for teaching and learning objectives. Hence, it can be said that the internet and advancements in technology acted as a significant contributor in language instruction, leading to the popularization of the term MALL. In the same context, the phrase “Web 2.0” denotes a group of tools that are used in conjunction with mobile technologies and are also considered to be a subset of mobile technologies being platforms that allow users to produce and modify information via the internet (Gamji, Kara, Nasidi & Abdul, 2022). Web 2.0 tools facilitate collaboration, the generation of content by users, and interactive experiences, which collectively enhance the dynamic aspect of online interactions.

In line with the communicative approach that has long influenced foreign language instruction, the primary objective of language learning is effective communication through speaking (Keser, 2018). Indeed, speaking proficiency stands as a fundamental indicator of a person's proficiency in a foreign language. Numerous studies have delved into the facilitation of diverse Web 2.0 tools, examining their efficacy and potential advantages within educational settings (Panagiotidis, Krystalli & Arvanitis, 2023; Papadaki, Karagianni & Driga, 2023). Within foreign language education, the central emphasis lies in equipping learners with the ability to communicate effectively. Furthermore, a vital objective of instruction is to enable learners to express themselves understandably in the target language (Demirel, 2014). By the same token, what this study utilizes is a Web 2.0 tool, VOKI, which allows users to create their personalized talking avatars which is expected to enhance users' speaking skill.

One of the earliest definitions of satisfaction is students' attitudes regarding the learning process found on their experiences in the classroom (Elliot & Healy, 2001). Moreover, student satisfaction is usually associated with students' perceptions of the course and their experiences regarding the instructional design (Kuo, Walker, Belland & Schroder, 2013), which is one of the reasons why investigating satisfaction is also significant. Numerous efforts have been undertaken to integrate mobile technology-based learning into school curriculum (Whyley, 2018) and there are still barriers to their real uptake and integration (Nikolopoulou Gialamas, Lavidas & Komis, 2021b).

On the whole, although technology integration in foreign language education has generally shown success (Zhang & Zou, 2022) and mobile technologies tend to enhance language learning outcomes, there is also research highlighting potential drawbacks (Bunting, Segerstad & Barendregtet, 2021). Some applications and tools may be distractive, affecting students' attention, and students may not always hold a favorable opinion of technology use depending on the discipline (Novikova, Bychkova & Novikov, 2022). To fully leverage the opportunities for language learning, research should focus on understanding the affordances of technology (Ziegler, 2016). Therefore, the utilization of mobile technologies and their potential value in language education remain significant areas for further investigation. Exploring the potential of mobile technologies as an integral part of blended learning in language classes is one of the objectives of this study, aiming to shed light on their potential benefits and implications.

2. Literature review

2.1. Mobile assisted language learning

With the global proliferation of portable mobile technologies and the predominant shift of internet usage towards mobile devices (Liu, Hwang, Tu, Ying & Wang, 2021) curiosity among researchers whether these tools offer the capacity for learning on the go, supplanting traditional desktop and laptop computers is increased. In its basic form mobile assisted language learning is usually defined as facilitating mobile technologies to study languages (Kacetyl & Klimova, 2019). Within this context, mobile-assisted language learning is recognized as a distinct subset that places particular emphasis on language acquisition Its benefits encompass fostering bi-directional communication between educators and learners, along with enhancing specific skills like speaking and listening (Toland, Mills & Kohyama, 2016).

2.2. Blended learning

The term blended learning is often defined as the integration of face-to-face instruction with online methods, offering advantages for both teachers and students (Müller & Mildenerger, 2021). Blended learning is commonly employed in educational environments to address the needs of today's learners, potentially enhancing student encouragement and commitment by benefiting from mobile technologies (Polakova & Klimova, 2022; Castro, 2019). This approach is widely facilitated in English language classes various contexts, as exemplified by a study conducted by Yang and Kuo (2021). As outlined in the study conducted by Yang and Kuo (2021), the incorporation of blended learning into English as a Foreign Language (EFL) classes can be advantageous for language acquisition due to the heightened engagement exhibited by students in online interactions. Additionally, another study carried out by Ramalingam, Yunus & Şahin (2022) supports the idea that technology-based instruction is a frequently adopted and popular strategy within blended learning approaches for English language education settings.

2.3. Speaking skill

Within language acquisition, the core proficiencies of listening, speaking, reading, and writing hold pivotal significance for a holistic grasp of language and proficient communication. Among these, speaking abilities assume a critical role in employing language within authentic contexts and facilitating effective interpersonal communication. (Parmawati & Inayah, 2019; Riadil, 2020) In terms of foreign language learning, one of the most commonly approved approach is exposure to target language in authentic and real-life scenarios. This approach is particularly valuable for enhancing speaking skills through practical application with which the speaking abilities of students can be enhanced. Although speaking skill is considered as the most essential skill in language learning which involves actively communicating with other users of the target language and engaging in meaningful interactions (Ur, 2012), students are often challenged with speaking due to their apprehensions about making mistakes and feeling anxiety (Yalçın, 2020). Given that students might not encounter as many instances of English exposure outside of school, it becomes crucial to provide them with chances to interact with the language in authentic real-life situations beyond the educational setting. In this sense, leveraging Web 2.0 tools can serve as a complementary resource to address the obstacles linked with foreign language speaking proficiency.

2.4. Satisfaction

As aforementioned, the definition of satisfaction involves attitudes of students in terms of the learning process based on their experiences in the classroom (Elliot & Healy, 2001). Acknowledging that learning is not merely an individual process but a collective and interactive one, the implementation of collaborative learning strategies becomes crucial for upholding a sense of satisfaction and nurturing positive learning outcomes. While categories of student satisfaction are defined as interaction, teacher variables, and technological challenges, the significance of satisfaction is attributed to its close link to academic performance (Elshami et.al., 2021) and the diverse emotions such as sense of detachment can significantly affect the overall course satisfaction (Kear, Chetwynd & Jefferis, 2014). Hence, the degree of satisfaction experienced by students is closely interconnected with their enthusiastic involvement in interactions with fellow peers ultimately leading to satisfaction which holds a crucial role in enhancing the overall educational experience.

2.5. Voki

Voki is a Web 2.0 tool which offers various recording options, including using a microphone or uploading an audio file. Educators have the opportunity to employ these attributes to deliver their content and initiate discussions, whereas learners can employ Voki to hone skills that might be intricate to convey within a conventional classroom environment. Additionally, Voki places emphasis on vocal communication as its core component, necessitating users to either record their voices or compose sentences using phonetic notation to ensure accurate avatar speech. Hence, Voki is believed to be suitable for enhancing speaking skills by enabling practice anytime and anywhere. VOKI's speaking avatars are regarded as supportive resources within the classroom, enabling diverse presentations and aiding learners in enhancing their online speaking abilities (Swendsen, Mondahl & Faizi, 2014). Nevertheless, research also underscores the potential drawbacks of Voki such as the challenge students face by continuing their work later due to some possible technical problems especially regarding the creation of avatars (Anderson, Page & Wandorf, 2013). One notable concern is the potential for distraction, as the process of creating and customizing avatars could consume excessive time, causing students to lose focus on their tasks (Schrock, 2012) which can also be interpreted as the need for further studies in this area.

2.6. Significance of the study and research questions

Speaking abilities have traditionally received less attention in many EFL situations and considered to include diverse challenges such as being exposed to monotonous instruction (Aziz & Kashinathan, 2021) which would prevent students from becoming confident and fluent speakers. In this sense, investigating whether technology can play a crucial role in providing additional opportunities for speaking practice and creating a more interactive and communicative learning environment deserves more attention because by integrating technology into language learning, students can engage in speaking activities beyond the confines of the classroom with their peers and at their own convenience. Needless to say, this can add to their satisfaction which gains its importance from its possible value of leading to better academic performance. Hence, this study aims to investigate the effects of a well-known Web 2.0 tool, namely Voki, on university prep school students' speaking skills and their perceptions of satisfaction in blended learning settings. Thus, the research questions are formed as:

1. What are the effects of Voki-based activities on the speaking performance of students in English classes?
2. What are the students' perceptions of satisfaction regarding Voki-based activities in English classes?

3. Methodology

Before the study was conducted ethical committee report was obtained from Yildiz Technical University.

3.1. Research design

This study can be classified as a descriptive study which employs pre- and post-test experimental design with a control group.

3.2. Participants

Purposive sampling method was used to select the participants who were prep school students at a foundation university in Istanbul. 36 students in total participated in the study, with two classes each with 18 students. Both classes had the same instructor who had seven years of experience. The students were asked to complete the voluntary consent form prior to the study. The students were assumed to be equal as the school followed the same curriculum in all campuses and assigned students to their classes based on their exam results, A2, they sat at the beginning of the term. The school already had its own learning management system and encouraged technology-based activities. The students and the instructors had easy access to technological devices as well as the internet.

3.3. Data collection

Data for this study came from a standardized test, an adapted version of Cambridge Key English Test (KET) speaking exam, given to both groups after the intervention and the e-learning satisfaction scale developed by Gülbahar (2012).

KET is a universally accepted standard test by Cambridge University which is considered a reliable source to determine students' English performances. Since students were placed in their classes based on their exam results, they were considered to be equal before the intervention so they were given the adapted version of the test at the end of the intervention. Following the standard procedures of the speaking exam, students took the speaking exam in pairs and each pair was attributed to 8 to 10 minutes' time interval when they were expected to carry out a conversation while exchanging questions and answers related to the given task.

The 5-point Likert satisfaction regarding e-learning environments scale is subdivided into four distinct dimensions as 'transmission and usefulness', 'instruction content', 'instruction process', and 'interaction and evaluation'. There are 7 items in transmission and usefulness category, 8 items in instruction process, 4 items in instruction content and 10 items in interaction and evaluation. The overall Cronbach coefficient of the scale is 0.97. For the sub-dimensions, Cronbach coefficient values are for transmission and usefulness 0.91, instruction process 0.93, instruction content 0.94 and interaction and evaluation 0.96. In Likert type rating scales, reliability coefficient is measured by Cronbach Alpha coefficient value and the common interpretation of the coefficient value evaluation intervals are as follows (George&Mallery, 2003):

$\alpha \geq 0,9$ – Excellent

$0,7 \leq \alpha < 0,9$ – Good

$0,6 \leq \alpha < 0,7$ – Acceptable

$0,5 \leq \alpha < 0,6$ – Weak

$\alpha < 0,5$ – Unacceptable

Since the Cronbach Alpha value of the satisfaction scale is 0.97, it can be concluded that the reliability of the satisfaction scale is excellent. To ensure sufficient study time and increase the reliability of the results, the Voki intervention was administered during an eight-week period to the experimental group.

The control group, however, received the conventional method recommended in the relevant training program, following the same process. By implementing the interventions in both groups, the study aimed to compare the effects of Voki (experimental group) with the conventional method (control group) in a balanced and equivalent manner. Two scorers evaluated the speaking exam and interrater reliability for both raters were found to be .080 at the significance level of .001.

3.4. Intervention

Voki was introduced into English language classrooms with the intention of giving students more chances to practice speaking both within and outside of the classroom. The lessons created and delivered through Voki were in line with the curriculum and aimed to help students' speaking abilities. The objective was to develop a dynamic and engaging learning environment that actively involved students in the language and subject matter covered in class. The intervention lasted for eight weeks, during which time the instructor guided and advised students to participate in the prescribed Voki activities twice a week for two hours at school. Additionally, it was encouraged for the students to prepare their homework based on Voki after school. The instructor kept a checklist to monitor the students' progress. In order to inspire and encourage the students' continuing engagement, the instructor provided encouraging feedback. An illustration of a Voki-delivered English lesson is as follows:

Before directing the students to the discussion topic in Voki page as part of warm-up exercises, the instructor directed them to the topic in Voki and uploaded her own voice. The students are then divided into pairs, groups of three or groups of four and invited to select and determine whatever part of the issue to debate. Searching for relevant materials in accordance with the theme, the pairs or groups compile a list of the key points, begin presenting the information they have chosen and publish it on their own website. The remaining couples or groups then express their thoughts in accordance with the presentations. This process is further continued after school hours with the guidance of the instructor depending on the requirement of the groups. Students are expected to prepare a summary of their material and record their voices after class. An example of some of the Voki avatars students used can be seen in Figure 1 below.

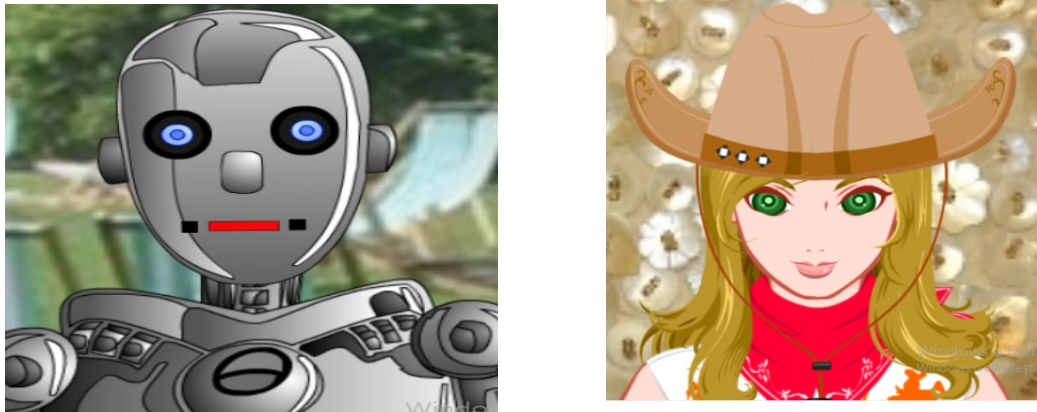


Figure 1. Some of the avatars students used

3.5. Data analysis

The data were analyzed using descriptive analysis techniques. As mentioned before, both groups were considered to be homogenic because they were assigned to their classes as mixed groups according to

their exam results the school required them to take at the beginning of the term. In order to check the distribution of data in terms of normality, the Shapiro-Wilk test was applied for the satisfaction scale. The speaking exam results of the participating students were evaluated and presented in Table 1. To assess the students' overall satisfaction levels, the arithmetic mean and standard deviation of the scale values were computed.

4. Results

4.1. Speaking exam results

The KET speaking exam results of the students after the intervention is provided below in Table 1.

Table 1. KET Speaking Results

KET Speaking Results					
Experimental	sd	Control	Effect size	sd	p
9.2	2.2	7.4	0.80	2.2	0

As seen in Table 1, students in the experimental group outperformed the control group in speaking with statistically significant results.

4.2. Satisfaction scale results

The results of the Shapiro-Wilk test for the satisfaction scale showed that data were homogenically distributed with pre-test ($z = .967$; $p > .05$); post-test ($z = .943$; $p > .05$). Arithmetic mean regarding students' overall satisfaction is found to be 3.70. In terms of sub-dimensions, the highest mean found is 'Transmission and usefulness' ($\bar{x} = 3.80$) followed by 'Instruction process' ($\bar{x} = 3.72$), 'Instruction content' ($\bar{x} = 3.66$) and the lowest with 'Interaction and evaluation' ($\bar{x} = 3.63$). According to the results of the satisfaction scale, students are satisfied with the learning environment conducted via Voki. The results of the satisfaction scale are presented in Table 2 below.

Table 2. Satisfaction Scale Results

Sub-dimensions	\bar{x}	SS
Transmission and usefulness	3.80	1.01
Instruction process	3.72	1.19
Instruction content	3.66	1.11
Interaction and evaluation	3.63	1.23

5. Discussion and conclusion

The findings of this study can be interpreted as the incorporation of Voki in English classes had a positive impact on students' speaking performance and satisfaction. The results of the study indicate that students who used Voki as part of their language learning activities benefited from the tool, indicating that it contributed to their speaking skills development as well as their satisfaction. Research that investigated mobile technologies in the context of speaking skill emphasize their possible contribution and being a valuable asset (Wu, Hsieh & Yang, 2017). These results align with previous research that emphasizes the potential benefits of integrating new technology in educational contexts specifically the

studies suggesting the effectiveness of Voki (Nguyen & Nguyen, 2021; Yeşilbağ & Korkmaz, 2021). Since the lessons did not differ in the subject matter but in the method so the difference can be attributed to the effect of Voki use both in and out of classroom environment. By the same token, as for Voki, a study conducted by Aktaş (2023) demonstrated that the use of Voki had a positive impact on students' motivation and enthusiasm in delivering speeches. These findings highlight the positive impact of Voki as a supportive tool to practice language learning specifically in speaking. Ramdani (2018) highlight that despite the challenges of adopting new technology, it can offer advantages such as enhanced learning mastery, collaboration, and critical thinking when integrated effectively. In this sense, Voki, can be considered as a valuable asset which can support students who may feel apprehensive about speaking within a classroom setting by allowing students to record and share voice messages, offering them a platform to practice speaking skills.

The findings from the satisfaction scale indicate a high level of students' satisfaction with their e-learning environment, which is also consistent with existing literature (Demir, 2021; Malkawi, Bavaneh & Bava'aneh, 2021). Interactivity has been widely acknowledged as a pivotal factor influencing student satisfaction in online learning environments. Numerous studies explored the potential connections between interaction and satisfaction, consistently demonstrating that heightened interactivity tends to correlate with elevated levels of student satisfaction (Muzammil, Sutawijaya & Harsasi, 2020; Dharmadjaja & Tiatri, 2021). The integration of interactive communication tools, as supported by previous studies (Hong, 2002; Şahin & Shelley, 2008), likely contributed to the increased satisfaction levels among students, potentially explaining the positive outcomes observed with Voki-based activities. Another factor that might have played a role in augmenting student satisfaction could be the students' access to interactive tasks with their peers outside of regular school hours. Therefore, the Voki-based activities, fostering interaction not only in class but also extending to after-school interactions with peers, could have bolstered their engagement and overall satisfaction. It is also plausible to argue that the design of the Voki-based activities facilitated students' engagement and subsequently heightened their satisfaction by affording them opportunities to actively interact with one another (Amoush & Mizher, 2023). Moreover, in the context of mobile technologies, the findings of this study are also aligned with research indicating the contributions of mobile technologies in language education. To be more specific, this is consistent with the study conducted by Laa, Saab & Admiral, 2023, which revealed that students perceived technology as a helpful tool for their learning. Similarly, another study suggested that the integration of mobile technologies in English classes can lead to increased student engagement (Yu, Xu, Xu & Wu, 2020). These consistent results highlight the positive effect of technology integration on language learning outcomes and learner engagement. Indeed, the effectiveness of mobile language learning has been supported by numerous researches in the field (Klimova & Prazak, 2019; Hao, Lee, Chen & Sim, 2019). This is also true for blended learning environments. As the pioneers of blended learning, according to Osguthorpe and Graham (2003), blended education offers several benefits, including increased access to information and being cost-effective. Based on these advantages, it can be concluded that integrating a Web 2.0 tool within a blended learning approach can enhance language learning experiences by providing opportunities for interactive and collaborative learning, as well as facilitating access to a great range of language materials. Previous research has indicated that students' interaction with their teacher in online English language courses is indicative of their satisfaction (Flicinska-Turkiewicz, Beczkowska & Skrobacki, 2022). This factor likely contributed to the heightened satisfaction observed in this study, as the teacher provided substantial support to the students throughout various stages of the implementation.

Finally, within the boundaries of this study, Voki, being a web 2.0 tool, can be considered as an engaging educational resource that students can benefit from while practicing speaking which also increases the satisfaction of the students. The progressive and rapid advancements in technology have led to an increasing acknowledgement of its role as a valuable asset for learning within the domain of language education (Jadhav, Gaikwad & Patil, 2022). To maximize the possible opportunities of mobile technologies, it is essential for research to give priority to exploring the capabilities of technology in the realm of language learning (Ziegler, 2016). It should be noted that meticulously designed curriculum aligned with the goals may help to improve the fluency, pronunciation and communication abilities of the students with engaging them in meaningful and interesting speaking exercises supported by technology which may eventually lead to more satisfaction as well.

On the whole, while this study indicates the potential of mobile devices to enhance speaking performance and satisfaction in language education, there is a need to further amplify the influence of mobile learning initiatives through longitudinal studies in diverse settings and age groups. Hence, it is important to bear in mind that this is a small-scale study and extensive generalizations or establishing lofty expectations solely based on its outcomes should be avoided.

References

- Aktaş, E. (2023). The effect of web 2.0 based technology applications on speaking skills and speaking anxiety in teaching Turkish as a foreign language: Voki example. *Frontiers in Psychology, 14*, 1183037. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1183037>
- Amoush, K. H., & Mizher, R. A. (2023). Interaction as a Predictor for EFL Undergraduate University Students' Satisfaction With Online English Language Courses. *Theory and Practice in Language Studies, 13*(4), 927-937. <https://doi.org/10.17507/tpls.1304.14>
- Anderson, J. K., Page, A. M., & Wendorf, D. M. (2013). Avatar-assisted case studies. *Nurse educator, 38*(3), <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e31828dc260>
- Aziz, A. A., & Kashinathan, S. (2021). ESL learners' challenges in speaking English in Malaysian classroom. *Development, 10*(2), 983-991. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i2/10355>
- Bunting, L., Af Segerstad, Y. H., & Barendregt, W. (2021). Swedish teachers' views on the use of personalised learning technologies for teaching children reading in the English classroom. *International Journal of Child-Computer Interaction, 27*(2), 100236. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100236>
- Castro, R. Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Educ Inf Technol* **24**, 2523–2546 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Cremades, R., Onieva-López, J. L., Maqueda-Cuenca, E., & Ramírez-Leiton, J. J. (2019). The influence of mobile instant messaging in language education: perceptions of current and future teachers. *Interactive Learning Environments, 1-10*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612451>
- Demir, S. (2021). Öğrencilerin Çevrimiçi Ortamda Öğrenmeye Hazır-Bulunmuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Dharmadajaja, P., & Tiatri, S. (2021). The Effect of Online Interaction Types and Acceptance of Technology Factors on Student Satisfaction with Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Vol. 570* <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210805.148>

- Elliot, K. M., & Healy M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 1-11
https://doi.org/10.1300/J050v10n04_01
- Elshami, W., Taha, M. H., Abuzaid, M., Saravanan, C., Al Kawas, S., & Abdalla, M. E. (2021). Satisfaction with online learning in the new normal: perspective of students and faculty at medical and health sciences colleges. *Medical Education Online*, 26(1), 1920090.
<https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1920090>
- Eppard, J., Hojeij, Z., Ozdemir-Ayber, P., Rodjan-Helder, M., & Baroudi, S. (2019). Using mobile learning tools in higher education: A UAE Case. *International Association of Online Engineering*. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/216634/>
- FLICINSKA-TURKIEWICZ, J., BECZKOWSKA, A., & SKROBACKI, R. (2022). Key Factors of Student Satisfaction with Distance Learning in the Situation of the COVID-19 Pandemic on the Example of a Polish University. <https://doi.org/10.5171/2022.268774>
- Gamji, M. B. U., Kara, N., Nasidi, Q. Y., & Abdul, A. I. (2022). The challenges of digital divide and the use of web 2.0 platforms as knowledge sharing tools among Nigerian academics. *InformationDevelopment*, 38(1), 149-159.
<https://doi.org/10.1177/0266666920981669>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update—Fourth edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137 https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001256
- Hao, Y., Lee, K. S., Chen, S. T., & Sim, S. C. (2019). An evaluative study of a mobile application for middle school students struggling with English vocabulary learning. *Computers in Human Behavior*, 95, 208-216. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.10.013>
- Hong, K. S. (2002). Relationships between students' and instructional variables with satisfaction and learning from a Web-based course. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 267-281.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00105-7](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00105-7)
- Jadhav, P., Gaikwad, H., & Patil, K. S. (2022). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *ASEAN Journal for Science Education*, 1(1), 33-40. Retrieved from: <https://ejournal.bumipublikasinusantara.id/index.php/ajsed/article/view/33>
- Kacetyl, J., & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in english language learning—A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179.
<https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
- Kear, K., Chetwynd, F., & Jefferis, H. (2014). Social presence in online learning communities: The role of personal profiles. *Research in Learning Technology*, 22, 1–15.
<https://doi.org/10.3402/rlt.v22.19710>
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H., & Bazhenov, R. (2018). Positive effects of mobile learning on foreign language learning. *TEM journal*, 7(4), 837-841. <https://doi.org/10.18421/TEM74-22>
- Klímová, B., & Prazák, P. (2019). Mobile blended learning and evaluation of its effectiveness on students' learning achievement. In *Blended Learning: Educational Innovation for Personalized Learning: 12th International Conference, ICBL 2019, Hradec Kralove, Czech Republic, July 2–4, 2019, Proceedings 12* (pp. 216-224). Springer International Publishing.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 16-39. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i1.1338>

- Lai, Y., Saab, N., & Admiraal, W. (2022). University students' use of mobile technology in self-directed language learning: Using the integrative model of behavior prediction. *Computers & Education*, 179, 104413. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104413>
- Liu, C., Hwang, G. J., Tu, Y. F., Yin, Y., & Wang, Y. (2021). Research advancement and foci of mobile technology-supported music education: A systematic review and social network analysis on 2008-2019 academic publications. *Interactive Learning Environments*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1974890>
- Malkawi, E., Bawaneh, A. K., Bawa'aneh, M. S. (2021). Campus off, education on: UAEU students' satisfaction and attitudes towards e-learning and virtual classes during COVID-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep283. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8708>
- Muzammil, M., Sutawijaya, A. & Harsasi, M. (2020). Investigating student satisfaction in online learning: the role of student interaction and engagement in distance learning university. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. 21(Special)88-96. <https://doi.org/10.17718/tojde.770928>
- Müller, C., & Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Nguyen Thi Kieu, D., and Nguyen, V. L. (2021). Effects of Voki-supported self-practice on high school students' English speaking performance. *Can Tho Univ. J. Sci.* 13, 39-47. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2021.039>
- Nikolopoulou, K., Gialamas, V., Lavidas, K., & Komis, V. (2021b). Teachers' readiness to adopt mobile learning in classrooms: A study in Greece. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 53-77. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09453-7>
- Novikova, I. A., Bychkova, P. A., & Novikov, A. L. (2022). Attitudes towards digital educational technologies among Russian university students before and during the COVID-19pandemic. *Sustainability*, 14(10), 6203. <https://doi.org/10.3390/su14106203>
- Panagiotidis, P., Krystalli, P., & Arvanitis, P. (2023). Technology as a motivational factor in foreign language learning. *European Journal of Education*, 6(1), 69-84. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p43-52>
- Papadaki, A., Karagianni, E., & Driga, A. M. (2023). Foreign language collaborative writing through the use of Web 2.0 tools. A Wiki assisted-Writing Lesson in the EFL/ESL class. *TechHub Journal*, 6, 52-77. Retrieved from: <http://techhubresearch.com/index.php/journal/article/view/98>
- Parmawati, A., & Inayah, R. (2019). IMPROVING STUDENTS' SPEAKING SKILL THROUGH ENGLISH MOVIE IN SCOPE OF SPEAKING FOR GENERAL COMMUNICATION. *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 7(2), 43-53. <https://doi.org/10.22460/eltin.v7i2.p43-53>
- Polakova, P., & Klimova, B. (2022). Vocabulary mobile learning application in blended English language learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 869055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869055>
- Ramalingam, S., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2022). Blended learning strategies for sustainable English as a second language education: A systematic review. *Sustainability*, 14(13), 8051. <https://doi.org/10.3390/su14138051>
- Ramdani, A. S. (2018). The use of Voki as a media to support the enhancement of first grade students speaking skills at SMPN 4 Tambun Selatan. *Jurnal Inovasi Pendidikan MH Thamrin* 2, 12-25. <https://doi.org/10.37012/jipmht.v2i1.32>
- Rezaei, A., Mai, N., & Pesaranghader, A. (2014). The effect of mobile applications on English vocabulary acquisition. *Jurnal Teknologi*, 68(2), 73-83. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/261246911>

- Riadil, I. G. (2020). EFL students in speaking skill: identifying english education students' perceptions of the psychological problems in speaking. *JETAL: Journal of English Teaching & Applied Linguistic*, 2(1), 8-20. <https://doi.org/10.36655/jetal.v2i1.266>
- Svendsen, L. P., Mondahl, M., & Faizi, A. Z. (2014). Using Photostory, MovieMaker and Voki to Motivate Danish Upper Secondary Students to Learn German Language and Culture: An Empirical Qualitative Study of Students' Perceived Intrinsic Motivation. *Læring og Medier*, 7(12). <https://doi.org/10.7146/lom.v7i12.16404>
- Şahan, Ö., Çoban, M., & Razi, S. (2016). Students learn English idioms through WhatsApp: Extensive use of smartphones. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1230-1251. <https://doi.org/10.17556/jef.72045>
- Sahin I., Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.3.216>
- Schrock, B. (2012). *Educational technology for K-12 teachers*. Maryville College.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press
- Wang, J., Tigelaar, D. E., Zhou, T., & Admiraal, W. (2023). The effects of mobile technology usage on cognitive, affective, and behavioural learning outcomes in primary and secondary education: A systematic review with meta - analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 301-328. <https://doi.org/10.1111/jcal.12759>
- Whyley, D. (2018). Barriers to mobile learning advancements in the United Kingdom. In J. Voogt (Ed.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1-10). Springer International Handbooks of Education.
- Wu, W. C. V., Hsieh, J. S. C., & Yang, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 142-157. <https://www.jstor.org/stable/90002170>
- Yalçın, C. (2020). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğreniminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43170>
- Yang, Y. F., & Kuo, N. C. (2021). Blended learning to foster EFL college students' global literacy. *Computer Assisted Language Learning*, 36:1-2, 81-102 1-22. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1900874>
- Yu, Z., Yu, L., Xu, Q., Xu, W., & Wu, P. (2022). Effects of mobile learning technologies and social media tools on student engagement and learning outcomes of English learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(3), 381-398. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2022.2045215>
- Yeşilbağ, S., and Korkmaz, Ö. (2021). The effect of Voki application on students' academic achievements and attitudes towards English course. *Educ. Inf. Technol.* 26, 465-487. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10264-7>
- Zhang, R., & Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136-163. <https://doi.org/10.1017/S0267190516000039>

81. *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* isimli eserlerde, ahlaki dejenerasyon din ve mutluluk arayışı

Özlem ULUCAN¹

APA: Ulucan, Ö. (2023). *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* isimli eserlerde, ahlaki dejenerasyon din ve mutluluk arayışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1318-1334. DOI: 10.29000/rumelide.1379358.

Öz

Amerika'nın toplumsal yapısını ele alan çalışmaları incelerken göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan bir tanesi ülkenin kültürel yapısında ve ulusal kimliğinde etkisi yadsınamayacak büyüklükteki Püriten doktrinlerdir. Püriten temellere dayanan bireyselcilik, demokrasi, çalışkanlık, eğitim gibi "Amerika" ismiyle özdeşleşmiş kavramlar, Amerikalıların yaşam tarzında oldukça etkilidir. Ancak etkileriyle başta Avrupa olmak üzere Amerika'ya ve dünyanın geri kalan kısmını büyük ölçüde etkileyen Sanayi Devrimi ve Birinci Dünya savaşının ardından, özellikle 1920'lerde Amerikan toplumunun benzeri görülmemiş bir refah düzeyine ulaşması, ülkenin büyük bir toplumsal dönüşüme sahne olmasına zemin hazırlamıştır. Bu süreçte şahit olunan hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler ve Büyük Savaşın ardından gelen ağır bilanço ve hayal kırıklığıyla "idealist" Amerikalılar bocalamıştır. "Çalkantılı Yirmiler" olarak da bilinen Caz Çağında, Amerika'da, o döneme kadar hiç deneyimlenmemiş bir refah seviyesine ulaşılmış, bu süreçte özellikle yeni nesil kural tanımaz ve ahlak dışı bir yaşam tarzı benimsemiştir. Bu yeni yaşam tarzı, Amerika'daki geleneksel ve tutucu dünya görüşüne sahip eski nesille bir uyumsuzluk ortamı oluşturmuş, böylece yeni nesil yaşadığı topluma yabancılaşmıştır. Bu çalışmanın amacı, *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* isimli iki eserde söz konusu süreçte aşırı alkol tüketimiyle birlikte, insanların pragmatik ilişkilerini, önemini yitirmiş dini değer yargılarını, tatminsiz ve mutsuz bireylerin, haz ve mutluluğu birbirine karıştırarak kısa süreli bir iyi oluş halinin hemen ardından yaşadıkları buhranı karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu bağlamda yeni neslin Amerika'da ve görece daha liberal Paris'teki yaşam tarzlarına ve değer yargılarına dair geniş bir çerçeve sunulacaktır ve karakterlerin tercihlerinin, kendi aralarındaki ilişkilerinin ve değer yargılarının yaşadıkları ülkelere göre şekillenip şekillenmediği din ve ahlaki dejenerasyon bağlamında irdelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: *Muhteşem Gatsby*, *Güneş de Doğar*, din, ahlaki dejenerasyon, mutluluk arayışı

Moral degeneration, religion and the search for happiness in *The Great Gatsby* and *The Sun Also Rises*

Abstract

One of the significant points to be taken into consideration when analyzing studies on the social structure of America is the Puritan doctrines, which have an undeniable influence on the cultural structure and national identity of the country. Puritan concepts such as individualism, democracy, industriousness and education, which are identified with the name "America", are highly influential in the lifestyle of Americans. However, after the Industrial Revolution and the First World War, which had a profound impact on Europe, America and the rest of the world, the unprecedented prosperity

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Kültürü ve Edebiyatı ABD (Bingöl, Türkiye), ozlemaydin@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3664-6415 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379358]

of American society, especially in the 1920s, set the stage for a major social transformation. The rapid technological advances witnessed during this period and the heavy loss and disappointment that followed the Great War left "idealistic" Americans staggering. In the Jazz Age, also known as the "Roaring Twenties", America reached a level of prosperity that had never been experienced before, and in this process, especially the new generation adopted a rule-breaking and immoral lifestyle. This new lifestyle led to a kind of conflict with the older generation in America, which had a traditional and conservative worldview, and thus the new generation became alienated from the society they lived in. The aim of this study is to comparatively examine the pragmatic relationships of people, the religious value judgments that have lost their importance, and the depression experienced by dissatisfied and unhappy individuals immediately after a short-lived state of well-being by confusing pleasure and happiness with excessive alcohol consumption in the two works *The Great Gatsby* and *The Sun Also Rises*. In this context, a broad framework of the new generation's lifestyles and value judgments in America and in the relatively more liberal Paris will be presented, and the characters' preferences, their relationships among themselves, and their value judgments will be analyzed.

Keywords: The Great Gatsby, The Sun Also Rises, Religion, Morality, Moral Degeneration, Search for Happiness

1. Giriş

Kuruluş yıllarından itibaren Amerika'nın kültürel yapısının ve ulusal kimliğinin oluşmasında etkisi büyük olan Püriten doktrinlerin, ülkenin sosyo-kültürel yapısını ele alan çalışmaları incelerken göz ardı edilmemesi gerekir. Çünkü, ülkenin ulusal kimliği açısından oldukça önemli olan ve "Amerika" ismiyle özdeşleşmiş bireysellik, demokrasi, çalışkanlık, eğitim gibi kavramların temeli, Püriten doktrinlere dayanır. Ancak, Sanayi Devrimi ve Birinci Dünya savaşının ardından, başta Avrupa olmak üzere Amerika ve dünyanın geri kalan kısmını büyük ölçüde etkilenmiş ve özellikle 1920'lerde Amerikan toplumunun ulaşmış olduğu benzeri görülmemiş refah düzeyi, ülkenin toplumsal anlamda büyük bir dönüşüme sahne olmasına zemin hazırlamıştır. Tam da bu süreçte şahit olunan hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler, bilim ve yozlaşmış Hristiyanlık arasındaki çatışma ve Büyük Savaşın ardından gelen ağır bilanço ve hayal kırıklığıyla "idealist" Amerikalılar bocalamıştır. Avrupa'da Rönesans ve reformun ardından "Tanrı merkezli bir evren algılayışı yerine, insan merkezli bir anlayışı savlayan düşüncelerin" (Hakkıoğlu, 2008, s. 194) gittikçe daha fazla yaygınlaşması gibi, benzer bir zihniyetle dönüşüm hali Amerika'da 1920'lerde vücut bulmuştur. Dini değerlerin temellerinin sarsılmaya başladığı bu dönem, Reinhold Niebuhr tarafından "hem köktendincilik hem de modernizm semptomları barındıran bir yenilgi psikolojisi din güçlerini kontrol altına almıştır" (Niebuhr, 1927, s.2) cümlesiyle tasvir edilmiştir. "Çalkantılı Yirmiler" (Roaring Twenties) olarak da bilinen Caz Çağında, döneme damgasını vuran Büyük Savaşın ardından, Amerika'da, o döneme kadar hiç deneyimlenmemiş bir refah seviyesine ulaşılmış, bu süreçte özellikle yeni nesil kural tanımaz ve ahlak dışı bir yaşam tarzı benimsemiştir. İsteklerini yeri gelince yasal olmayan yollarla elde etmekten çekinmeyen yeni neslin etik ya da ahlaki bir kaygı gütmediği ortadadır. Bu yeni yaşam tarzı, Amerika'da temeli Püriten doktrinlere dayanan, geleneksel ve tutucu dünya görüşüne sahip eski nesille bir uyumsuzluk ortamı oluşturmuş, böylece yeni nesil yaşadığı topluma yabancılaşmıştır. Bilhassa kadınların rahat ve ahlak dışı tavırları döneme damgasını vurmuş ve bu tutumlar toplum tarafından yadırganmıştır. Böylece, Arthur S. Link'in dediği gibi, "1920'ler idealizme ve reforma karşı oluşan olağanüstü tepkiden dolayı neredeyse eşsiz bir dönem haline geldi" (Link, 1959, s. 833). Dönemin en parlak yazarları, eserlerinde Yitik Kuşak'ın gözünden toplumsal dinamikleri ele almış ve yeni neslin yozlaşan dini ve kültürel değerler içerisindeki ruh halini resmetmişlerdir. Savaş sonrası süreçte gözlemlenen "yaygın ve yıkıcı bir ruhsal bunalım ve dini şüphencilik dalgası" (Harton,

1930, s.6) bireylerin manevi anlamda çıkmaza girmesine yol açmıştır. 1920'lerin maneviyattan yoksun madde odaklı yaşam tarzında yeni Tanrı'nın materyalizm olduğunu öne sürmek de mümkündür (Audhury, 1986, s.111) Bu çalışmanın inceleme konusu olan, yazıldıkları dönemin dinamiklerini en iyi yansıtan eserler arasında gösterilebilecek *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* isimli iki eserde söz konusu süreçte aşırı alkol tüketimiyle birlikte, insanların pragmatik ilişkilerine şahit oluruz. Bununla beraber, iki eserde de yazarlar, önemini yitirmiş dini değer yargularını, tatminsiz ve mutsuz bireylerin, haz ve mutluluğu birbirine karıştırarak kısa süreli bir iyi oluş halinin hemen ardından yaşadıkları buhranı resmeder. "Anı yaşa" mottosunu düstur edinen bu nesil, kural, kaide tanımadan, geleneksel değerlere kafa tutarak, "özgür" bir yaşam tarzıyla tatmin olmaya çalışmıştır. Bu yeni yaşam tarzını iyisiyle kötüsüyle deneyimlemiş olan F. Scott Fitzgerald ve Ernest Hemingway, savaşa katılmış, Amerika'da köklü değişim ve dönüşümün yaşandığı bu sürece şahitlik etmiş bireyler olarak eserlerinde yansıttıklarıyla döneme ışık tutmuşlardır.

Getrude Stein tarafından "Kayıp Nesil" olarak nitelendirilen grubun akla ilk gelen üyelerinden F. Scott Fitzgerald ve Ernest Hemingway, Amerika'yı terk ederek, görece daha özgür yaşayabilecekleri Paris'e göç etmiş ve orada hayatlarının önemli bir kısmını geçirmişlerdir. Bu çalışmaya konu olan iki eserin yazarlarının zihinlerinin şekillenmesi için adeta bir dönüm noktası olan Paris'in, Amerikalıları cezbetmesinin en önemli sebepleri arasında Volstead Yasası olarak da bilinen İçki Yasağı Yasası (1920-1933) ve Amerika'nın kültürel anlamda muhafazakâr tutumu gösterilebilir. Kayıp Nesil'in aşırı alkol tüketimini bu yasaya bağlayan Michael Reynolds'a göre aslında Kayıp Nesil "asla gerçekten kayıp değildi. ... sadece ABD'deki İçki Yasağı sırasında içmek kanuna aykırı olduğu için, tüketmesi gerekenden daha fazla alkol tüketen bir nesildi Kayıp Nesil" (Reynolds, 1988, s.1). Bu bağlamda Amerika'ya kıyasla Paris, kültür, sanat ve özgürlük açısından sunduğu imkanlarla adeta bir cazibe merkezine dönüşmüş, Amerikalılarla birlikte Avrupalı birçok sanatçı ve edebiyatçıya ev sahipliği yapmıştır (Nuhiu, 2021, ss.141-42). Ortak noktaları aynı dönemde yaşayıp benzer hayat tarzını tercih etmek olan Kayıp Nesil için, Paris'te bulunmuş olmanın bir ayrıcalık olup, insana ömür boyu unutamayacağı bir deneyim şansı sağladığını ifade eden Hemingway, *A Moveable Feast* (1964) isimli eserine bu ifadelerle başlamıştır (Hemingway, 1964, 1). *Echoes of the Jazz Age* (1931) (*Caz Çağının Yankıları*) adlı denemesinde F. Scott Fitzgerald bu dönemde Amerika'nın içinden geçtiği süreci şu şekilde tasvir etmiştir: "O bir mucizeler çağıydı, o bir sanat çağıydı, o bir aşırılık çağıydı ve o bir hiciv çağıydı" (Fitzgerald, 1931, s. 1). Aynı eserinde savaşın yıkıcı etkisinden uzaklaşabilmek adına haz odaklı ve kaygısız bir yaşam önerisinde bulunmuş ve şu ifadeyi kullanmıştır: "Bu nedenle yiyecek, için ve neşelenin, çünkü yarın öleceğiz" (3). 1920'li yıllar tarihçi Neil Palmer tarafından "refah, materyalizm, caz, flapperlar ve çılgınlıklar" çağı olarak tasvir edilmiştir (Palmer: 2006, s. 3) Susan Currell 1920'lerdeki arada kalmışlık ve belirsizlik sürecini daha geniş bir çerçeve ile değerlendirmiş ve Amerika'nın içinden geçtiği radikal süreci şöyle tasvir etmiştir:

Genellikle siyasetten bağımsız bir bireycilik çağı, bir iş kültürü, hedonizm ve siyasi geri çekilme çağı olarak nitelendirilen bu dönem, daha doğru bir ifadeyle, geçmiş ve geleceğin olasılıkları hakkındaki fikirler üzerindeki kararsızlık ve çözülemez gerilimlerden doğan bir kültürel rönesans çağı olarak görülebilir (Currell, 2009, s,1).

Cowley'e göre Amerikalı gençler, I. Dünya Savaşı'na, vatanlarına ya da geleneklerine olan bağlılıkları veya sahip oldukları bir ideal için katılmamıştır. Savaş onlar için soyut bir tehlike deneyimleme fırsatıydı ve tehlike demek sıkıcı bir hayattan kaçış demektir (Cowley, 1976, s 41). Eric Paras, Büyük Savaş olarak da adlandırılan Birinci Dünya Savaşı'nın bilançosunun, savaşa sonradan dahil olmasına rağmen Amerika Birleşik Devletleri için 125.000 ölü olduğunu ve mütarekenin ardından, gazilerin, şahit

oldukları kitlesel ölümler karşısında psikolojik olarak etkilendiklerini ifade etmiştir. Paras'a göre, Viktorya dönemindeki "şövalyelik," "onur" gibi kavramlar bu dönemde artık birer alay konusu olmuş, barış sürecinin başlamaması, bilakis kazananın destek görmesi demokratik dünya inancının yitirilmesine sebep olmuştur. Bu süreçte Amerika'dan ayrılıp Paris'te yaşamayı tercih edenlerin gerekçelerini ise Paras şu şekilde dile getirmiştir: "Fitzgerald, Stein, Dos Passos ve diğerleri, aynı anda hem püriten hem sahtekâr hem de boş materyalist görünen bir Amerikan ortamından kaçtı" (Paras, 2013, s. 448).

Birinci Dünya Savaşı'na katılmış genç Amerikalı gazilerin çoğu, savaşın dehşetini unutabilmek adına, Paris'teki coşkun hayat tarzıyla avunmaya çalışmıştır. Ancak o dönemki gelişmeleri yansıtan en iyi eserler arasında sayılan *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar*'da bireylerin kendilerini avutmaya çalıştıkları aşırı alkol tüketimi, zenginlik, cinsellik ekseninde haz odaklı bir yaşantının bireyleri avutmadığı, bilakis hayal kırıklıklarıyla yüzleştiği net bir şekilde görülmektedir. Fitzgerald, *This Side of Paradise* (1920) (*Cennetin Bu Yakası*) eserinde bu nihilist yaşam tarzını benimseyen Kayıp Kuşak'ı içerisinde bulunduğu depresif ruh halini bu neslin "bütün Tanrıların ölmüş, bütün savaşların verilmiş, bütün inançların sarsılmış olduğu" bir döneme şahitlik ederek büyüdüklerini ifade ederek betimlemiştir (Fitzgerald, 1920, s. 260).

Amerika'nın kültürel, dini, siyasi ve ekonomik yapısının şekillenmesinde etkin rol oynayan Püriten idealler, Büyük Savaş sonrasında Kayıp Nesil tarafından sorgulanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla eski nesil ve yeni nesil arasında bir çatışma ortamı oluşmuş, toplum yapısındaki kültürel değişim ve dönüşümü kontrol altına alabilmek adına çıkarılan alkol yasağı gibi yasalar yeni nesil tarafından kabul görmemiştir. İçki yasağına karşı çıkanlardan özellikle zengin olanlar Amerika'nın bu tutucu yaklaşımından rahatsız olarak Paris gibi daha liberal ülkelerde yaşamayı tercih ederken, kalanlar ise yurtdışından kaçak olarak getirilen alkollü yasadışı olarak satanlara ya da merdiven altı içki kaçakçılarına yönelmiştir. Nitekim *Muhteşem Gatsby*'de, Gatsby'nin parti konukları onun zenginliğinin kaynağını içki kaçakçılığına ve diğer yasadışı faaliyetlere bağlar. Fitzgerald'a göre bu dönemdeki aşırı alkol tüketiminin sebebi halihazırdaki belirsizlik sürecinden bir kaçıştır, çünkü eski düzen artık kabul görmezken, bu düzenin yerine insanları neyin beklediğini kestirmek pek de mümkün değildir (Fitzgerald, 1963, s. 265). Böyle bir ortamda Fitzgerald herkesin hedonistleşip haz odaklı bir yaşam tercih ettiğini dile getirmiştir (Fitzgerald, 1956 s.15). *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* eserlerindeki ortak payda benimsenen hedonist yaşam tarzı ve aşırı alkol tüketimidir. *Muhteşem Gatsby*'de sözü edilen yaşam tarzını benimseyen Amerikalıların kendi ülkelerindeki durumları tasvir edilmişken, *Güneş de Doğar*'da benzer bakış açısı paylaşan mültecilerin Paris'teki yaşamları aktarılmıştır. Hemingway, Paris'te yaşamayı tercih eden Amerikalı Kayıp Nesil'in, "hayal kırıklığına uğramış ve hoşnutsuz sanatçılar, yazarlar ve entelektüellerin sözcüsü" (Nagel, 2000, s.87) olarak kabul görür. Hemingway'e göre birey kendi ilkeleri doğrultusunda hareket etmeli, kendi doğrularına inanmalı ve toplum tarafından benimsenen ikiyüzlü değerleri reddetmelidir (Rubinstein, 1988, s.484). Bu bakımdan söz konusu iki eserin karşılaştırmalı olarak incelenmesi Kayıp Neslin, Amerika'daki ve görece daha liberal Paris'teki yaşam tarzlarına ve değer yargılarına dair geniş bir çerçeve sunacaktır. Büyük Savaş sonrası döneme tekabül eden süreçte, iki eserdeki karakterlerin tercihlerinin, kendi aralarındaki ilişkilerinin ve değer yargılarının yaşadıkları ülkelere göre şekillenip şekillenmediği din ve ahlaki dejenerasyon bağlamında irdelenmeye çalışılacaktır. Eserleri, tarihi arka plan çerçevesinde dini ve ahlaki dejenerasyon bağlamında ele almadan önce din ve ahlak, dinsizlik ve ahlaki dejenerasyon gibi olguların aralarındaki ilişkiye göz atılacaktır.

Caz Çağı dinamikleri dikkate alındığında, sanayi devriminin etkileri, Büyük Savaş, ülkedeki artan refah düzeyi ve zenginlerle fakirler arasındaki gelir dağılımındaki makas aralığının çok fazla açılması gibi

etkenler Amerika'da dini hassasiyetin azalmasına yol açmıştır. Bilhassa yeni neslin tercih ettiği “özgür yaşam” tarzıyla doğru orantılı olarak artan ahlaki dejenerasyon, Dostoyevski'nin *Karamazov Kardeşler* adlı eserinde ifade ettiği “Tanrı yoksa, her şey mübahtır” (Iwuagwu, 2018, s.42) zihniyetinin adeta vücut bulmuş halidir. Bu dönem aynı zamanda “dini doktrinlerin mercek altına alındığı kurak on yıl” (Palmer, 2006: 7) olarak da adlandırılmıştır. Din en genel anlamda “insanların inançlarına dayalı olarak doğüstü, uhrevi ya da ruhani şeyler üzerine inşa ettikleri kavramlar, ritüeller, deneyimler ve kurumları ifade eder” (Zuckermen, 2008, s. 154). Ahlak kuralları ise genel anlamda bireysel olarak benimsenen ya da toplum tarafından belirlenen ve toplum içerisinde uyulması gereken davranış standartları olarak tanımlanabilir. Bu standartlar, neyin uygun insan davranışı teşkil edebileceğine ilişkin davranış alışkanlıkları olarak görülebilir (Lusenga, 2010, s.17-18). Söz konusu davranış standartlarının belirlenmesinde rol oynayan birçok faktör vardır. Kültürel normlar, dini değerler, yetiştirilme tarzı gibi bireyin davranış tarzını belirlemede etkin rol oynayan bu faktörlerin bireyin ahlak anlayışını oluşturmada değişen oranlarda etkileri vardır. Ahlak ile doğrudan ilişkisi olan bu faktörlerden din “dünyanın ve insanın dünyadaki yerinin yorumlanmasını sağlayan, bu yorumları baz alarak hayatın nasıl yaşanması gerektiğine dair bir açıklamayı temel alan ve bu yorumu ve yaşam tarzını bir dizi ritüel, kurum ve uygulamalar bağlamında açıklayan kavramsal bir sistem” (Yandell, 1999, s. 16) olarak tanımlanır. Bu bağlamda sadece dine dayanan bir altyapısı olmasa da ahlak dinin ayrılmaz bir parçasıdır. Daniel Dennet'in *Breaking the Spell* (2007) isimli eserinde ifade ettiği gibi, tüm dinler ahlaki ekip çalışmasının oluşturulması ve sürdürülmesi için sosyal altyapılar sağlar (Dennett, 2007, s.283). *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* isimli eserlerin yazıldıkları dönemin dinamiklerinin belirlenmesinde din ve ahlak arasındaki ilişkinin ne derece rol oynadığını incelemek amacıyla, iki eserdeki din-ahlak, dinsizlik-ahlaki dejenerasyon arasındaki ilişkiler irdelenmeye çalışılacaktır.

2. *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar* İsimli Eserlerin Din, Ahlak ve Mutluluk Arayışı Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi

Çalışmaya konu olan ilk eser, *Muhteşem Gatsby*, yaşamdaki tek amacı sevdiği kadına kavuşmak olan Gatsby'nin, fakir bir ailenin mensubu olmasına rağmen Daisy'e tekrar kavuşabilmek için elde ettiği büyük zenginliğin, evinde düzenlediği şaşıaalı partilerin, aslında tadını hiç çıkaramadığı lüks yaşantısının hüsrarla son bulmasının hikayesidir. Thomas Hanzo'ya göre *Muhteşem Gatsby*'nin ilk bakışta ana teması, savaş sonrası Amerikan toplumunda, Amerikan rüyasının çöküşüyle beraber, büyük miktarlarda paranın getirdiği toplumsal ve ruhsal dejenerasyondur. Bununla beraber eserde, Püriten Batı Amerika ahlakı ile savaş sonrası hedonist Doğu Amerika ahlakı arasındaki çatışma irdelenir (Hanzo, 1962, s. 296). Ahlakı anlamda Amerika'nın tanıklık ettiği dönüşüm sürecinde bilhassa kırsal kesimlerde yaşayanların hiç tasvip etmediği kural tanımaz bir yaşam tarzı benimseyen yeni neslin, varlıklarının kaynağı ile ilgili iki ayrı kategoride tanımlandığını görüyoruz: Zengin doğanlar, paralarının kaynağı atalarından kalma miras olanlar “East Egg” li, kendi çabasıyla sonradan zengin olanlar “West Egg” li olarak tanımlanır. East Egg'liler çoğunlukla ukalalıkları, tatminsizlikleri ve kendilerinden olmayanlara karşı ötekileştirici bir tavır sergilerken West Egg'liler çalışıp çabalayarak edindikleri servetleriyle East Egg'lilere yaranma çabası içerisinde bir tür aşağılık kompleksi ile bocalar. Dolayısıyla West Egg'de oturan Gatsby, baş döndürücü bir şatafat içerisinde yaşıyor olmasına rağmen, East Egg'liler tarafından asla tam anlamıyla benimsenmez. Sevdiği kadına kavuşabilmek adına yasadışı içki satışı yaptığı söylenen Gatsby, meşru olmayan yollardan da hızlı bir şekilde zengin olup Daisy'le tekrar bir araya gelme derindedir. Tanıştıkları ilk gün bile Daisy'nin evine hayran kalmış, hiç böyle güzel bir ev görmediğini düşünmüş, Daisy'nin güvenini kazanmak için cebinde beş kuruşu olmamasına rağmen zengin bir aileden geldiği yalanını söylemiştir (Fitzgerald, 2008, ss. 176-177). Daisy'nin güzelliğiyle beraber hem zengin bir aileye mensup olması hem de çok talibinin olması onu Gatsby'nin gözünde iyice

büyütmüştür. Bu bağlamda ilk hedefi Daisy olsa da Gatsby'nin düşük gelirli bir aileden geldiği göz önünde bulundurulduğunda, paraya veya şaşaalı bir yaşama karşı bariz bir zaafının olduğu ortadadır. Başından itibaren para üzerinden yalana dayalı olarak başlamış olan bu ilişki, gayri meşru kazanç, sadakatsizlik ve bir dizi talihsiz olayla devam etmiştir.

Caz Çağıyla ilgili birçok detayı barındıran eserdeki neredeyse tüm karakterler, benimsemiş oldukları hedonist yaşam tarzıyla tatmin olmaya çalışırken, Gatsby, Daisy'i takıntılı bir şekilde elde etmeye odaklanmasından kaynaklanıyor olsa gerek, görüntüde birçok insanın hayal bile edemeyeceği imkanlara kavuşmuşken, aslında kalabalıklar içerisinde yalnızdır. Eserdeki bireylerin bakış açıları ve tercihleri, Amerika'da savaş sonrasında, "Amerikan Rüyası" mitinin, ülkede artan refah düzeyiyle beraber zirveye ulaşan hedonist yaşam tarzıyla nasıl tersyüz edildiğini de gösterir. Savaşta bizzat görev almış bir Subay olan Gatsby'nin aslında Daisy'le tanışma sebebi de üzerindeki üniforması ve görevidir. Savaş öncesinde Amerikalıların ülkenin demokrasisine ve huzur ortamına olan inancının savaştan sonra tamamen son bulması gibi, Gatsby'nin de ordudayken Daisy'e olan güveni ve inancı tamdır ancak, savaştan dönüp başkasıyla evli olmasına rağmen ısrarla elde etmeyi umduğu bu kadına karşı hissettiği takıntılı tutkusunun bedelini hayatıyla ödeyerek büyük bir hayal kırıklığını temsil eder. Nitekim Gatsby'nin deneyimlediği bu umutla karışık kısır döngü ve hazin son eserin anlatıcısı Nick Carraway tarafından sembolik ifadelerle şöyle aktarılır:

Orada oturmuş, bu eski, bilinmez dünya üzerine fikir yürütürken Gatsby'nin ilk defa Daisy'lerin limanının ucundaki yeşil ışığı gördüğünde ne hissettiğini düşündüm. Bu maviyle buluşan çimlere ulaşabilmek için çok yol kat etmişti ve hayaline öylesine yaklaştığını hissetmiş olmalıydı ki, ıskalması imkansızdı. Ancak, hayalinin çoktan arkasında, şehrin ötesinde, cumhuriyetin karanlık tarlalarının gecenin altında yuvarlandığı o uçsuz bucaksız bilinmezlikte bir yerlerde kaldığını bilmiyordu. Gatsby o yeşil ışığa, yıllar geçtikçe bizden uzaklaşan o mutluluk verici gelecek fikrine inanmıştı ... Biz de akıntıya karşı kürek çekerek, durmaksızın geçmişe doğru yol aldık. (Fitzgerald, 2008, ss.143-144).

Gatsby, malikânesinde sırf Daisy'i görebilmek için verdiği partilerde ne çılğınca eğlenen kalabalıklara karışır ne içip sarhoş olarak kendisini kaybeder. Partilere katılanların birçoğunun kendisinin kim olduğunu ve nasıl bu kadar mal varlığı edindiğini bilmediği ve bu konuda dedikoduların da ortama cazibe kattığı malikânesinde Gatsby'nin ne kadar yalnız olduğunu Nick Carraway, sembolik olarak pencerelerden ve büyük kapılardan ansızın beliren boşlukla, parti bittikten sonra resmi bir şekilde insanlara el sallayan Gatsby'nin görüntüsünü aynı karede aktararak tasvir eder. (46) Evine gelip saatlerce eğlenen insanlar için arkalarında bıraktıkları ev sahibinin kim olduğu ya da ne hissettiği pek de önemli değildir. Gatsby, lüks içinde mutsuz ve yalnızdır. Kendisini tanımadığı halde partilerine katılan insanlarla hiçbir samimiyeti olmadığı için, günün sonunda koskoca malikânesinde tek başınadır. Gatsby kalabalıklar içerisinde, yalnız başına Daisy'e kavuşmayı umarken Daisy güçlü, zengin, başarılı ve ukala eşi Tom Buchanan'la anı yaşayıp, kâh yiyip içerek, kâh gezerek ve alışveriş yaparak mutluluk peşinde koşar. Tom'un Daisy dahil herkesi küçümseyen tavırları da yine dönemde yaşayan kibirli soyluları temsil eder.

Eserdeki evlilik dışı ilişkiler dönemin ahlaki dejenerasyonunu gözler önüne sererken, bu ilişkilerin gizli tutulması Amerikan toplumunun tutucu kesiminin eleştirilerine maruz kalmaktan kaçınıldığını gösterir. Dönemin toplum yapısı ve şartları ele alındığında, her ikisi de evli olan Tom Buchanan ve Myrtle Wilson arasındaki yasak ilişkiyi, toplumsal, ahlaki ve dini yönüyle ele almak mümkündür. Karakteri itibarıyla tam bir Caz Çağı adamı olan Tom, eserin başından itibaren kibirli ve etrafındakileri küçümseyen tavırlarıyla dikkat çekmektedir. Statüsü nedeniyle kendini üstün görmesinden ötürü, evli olduğu halde evlilik dışı bir ilişkiyi kendisine mübah gören Tom için, Myrtle gönül eğlendirdiği sıradan biriyken,

Myrtle için Tom kocası George Wilson'ın kendisine sunmadığı maddi imkanları ona sağlayan ideal bir erkektir. Nitekim George Wilson'la evlenmeyi tercih ettikten sonraki hayal kırıklığı ve Tom'la ilişkisindeki gerekçeleri dikkate alındığında, Myrtle'in bu yasak ilişkiyi Tom'un parası için istediği aşikardır. Kız kardeşi Catherine'nin de olduğu bir ortamda "tam bir beyefendi olduğunu düşündüğü" eşinin aslında "ayakkabısını bile yalamaya" layık olmadığını ifade eder (Fitzgerald, 2008, s. 30). George'un düğünlerinde giydiği kıyafeti bir arkadaşından ödünç aldığı gerçeğinin sonradan öğrenmesini ise George'la evlendiği için yaşadığı ilk pişmanlığı olduğunu aktarır. Catherine bu yasadışı ilişkiye meyleden kız kardeşini, "gerçekten de o adamdan ayrılması gerekiyor. On bir yıldır o garajda yaşıyorlar" (Fitzgerald, 2008, s. 30) sözleriyle destekler. Bu çerçevede insanların paraya ve güce adeta tapıtığını çok açık bir şekilde görebiliyoruz. Kendi halinde, tek dünyası tamirhanesi olan George'u sıkıcı bulan Myrtle'in, sırf parası ve statüsü dolayısıyla kendisini ilişkilerini bilenlerin içinde darp edebilecek kadar kaba ve benmerkezci olan Tom'un metresliğini yapması başka türlü açıklanamaz.

Tom ve Myrtle arasındaki ilişkinin bir başka boyutu da Tom'un ilişkisini kendi sınıfından insanlardan gizlerken, aynı hassasiyeti kendisinden aşağı tabakalardaki insanlar söz konusu olunca göstermemesidir. Sevgilisi Myrtle'la New York'taki evlerinde kalmak üzere yola çıktıklarında, Tom, East Egg'den kimseye yakalanmamak için Myrtle'la aynı trenin farklı vagonlarında seyahat ederek tedbir alır (Fitzgerald, 2008, s. 23), ancak bu buluşmaya eşinin kuzeni Nick'le gidecek kadar rahattır. New York'taki evlerindeki misafirleriyle muhabbetleri de daha çok Tom'un parasıyla aldıklarıyla insanlara gösteriş yapması üzerine dayalıdır. Burada Myrtle'in manikür için eve çağırıldığı görevlinin kendisinden çok fazla para istediği için kullandığı ifade ironiktir. Nitekim son zamanlarda insanların "paraya tapıtığını" (Fitzgerald, 2008, s. 27) ifade ederken Tom'la ilişkisinin asıl sebebinin Tom'un parası olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Myrtle'in aslında kendisiyle çeliştiği aşikardır. Myrtle'in içkileri için buz getirmesi için gönderdiği görevlinin geç gelmesi üzerine "ah bu insanlar! Ne yapmaları gerektiğini sürekli hatırlatmak zorundasın" (Fitzgerald, 2008, s. 27) ifadesiyle, aslında işçi sınıfını aşağılamakta ve metresi olduğu Tom gibi kibirli bir tavra bürünmekte gecikmediğini göstermektedir. Myrtle'in kız kardeşi Catherine'in "hakikaten o adamdan ayrılması lazım" diyerek gerekçe olarak da on bir yıl boyunca tamirhanede yaşıyor olmalarını (Fitzgerald, 2008, s. 30) göstererek, Myrtle'in Tom'la yaşadığı evlilik dışı ilişkiyi haklı bulduğunu ifade eder. Catherine yorumlarıyla tıpkı Myrtle gibi mutluluğu paraya indirgeyen bir bakış açısına sahip olduğunu ve para uğruna evli olduğu halde evli bir adamla görüşen kız kardeşini tasvip ettiğini ispat etmiştir.

Myrtle'in kendisini Tom'la aldattığı eşi George Wilson, kendini işine adanmış, tamircilik ve pompacılıkla iştigal eden, ancak gelir düzeyi diğerlerinin çok altında olan bir karakter olarak tanımlanmıştır. Diğer karakterlerin aksine, Küller Vadisi'ndeki mütevazı tamirhanesinde sürekli işinin başında çalışır vaziyette olan George yine de düşük bir gelir düzeyine sahiptir. Myrtle'in kendisini aldattığından şüphelendiği için onu iş yerinin üst katındaki evlerine kilitler. Aldatma olayı ile ilgili konuşurlarken George Wilson'ın kullandığı ifadeler eserde onun Yaratıcının varlığına tüm samimiyetiyle inanan tek kişi olduğunu gösterir. "Tanrı senin ne yaptığını bilir, demiştim ona, yaptığın her şeyi görür! Beni kandırabilirsin ama her şeyi gören Tanrı'yı asla!" (Fitzgerald, 2008, s. 127) diyerek eşini uyardırmaya çalışırken, eşinin ölüm haberinin ardından da sık sık "Tanrım, ah Tanrım" (Fitzgerald, 2008, s. 125) nidalarıyla Yaratıcı'dan medet umduğunu gösterir. Eşinin ölümünden derinden etkilendiğini fark eden Michaelis'in onu teselli etmeye gücünün yetmeyeceğini anladığından bir kiliseye gitmesi gerektiğini söylemesi de manidardır:

"Kiliseye gider misin George? Uzun zamandır gitmiyor olsan bile? İstersen hemen şimdi arayıp seninle konuşacak bir rahip bulabilirim."

“Hiçbir kiliseye bağlı değilim.”

“Olmalısın George, özellikle böyle zamanlar için. Hayatında bir kez olsun mutlaka bir kiliseye gitmişindir” (Fitzgerald, 2008, s. 125).

Kiliseye bağlı olmadığını ifade ettiği halde, etrafındaki insanlara kıyasla inançlı ve ilkeli bir tutum sergileyen George’u, desteğe ihtiyacı olduğu zaman kiliseye ve bir din adamına yöneltmenin çaresizlikten kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü eşini kaybettiği için dünyası başına yıkıldığı anda Michaelis’in onu hiçbir şekilde teskin edemeyeceğini anlayınca böyle bir teklifte bulunması bu çaresizliğin bir dışa vurumu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, Yaratıcı ile ilişkilerin pragmatik bir zemine indirgenmiş olması ve çaresiz durumlar dışında dini değerlerin görmezden gelindiği bu dönemde, söz konusu gerçeği Fitzgerald, Myrtle’in öldüğü sahnede gözler önüne sermiştir.

Eserdeki tüm karakterler göz önünde bulundurulduğunda, diğerlerine kıyasla hem ahlaki açıdan öne çıkan hem az da olsa dini bir hassasiyeti olan George ne çalışmasının maddi karşılığını alabilmiş ne de evlilik hayatında tam anlamıyla mutlu olabilmıştır. Yaşadıkları dönemin şartları dikkate alındığında, George’un yaşam standardının, tek amacı alkol tüketmek, partilere katılmak, alışveriş yapmak ve gezmekten ibaret olan zenginlerinkiyle kıyaslanamayacak düzeyde düşük olması, 1920’lerde Amerika’daki adaletsizliğe işaret eder. Myrtle’in kendisiyle bir beyefendi olduğunu düşündüğü için evlenmesi ancak düşük gelir düzeyinden dolayı onu aldatması, yine o dönemde yaşayan insanların değişen değer yargılarını, yaygınlaşan kapitalist bakış açısının metalaştırdığı ilişkileri gösterir.

Muhteşem Gatsby’deki ahlaki dejenerasyon sadece çarpık ilişkilerle ya da yaygınlaşan kapitalist zihniyetle sınırlı değildir. Eserdeki evlilik dışı ilişkiler, Gatsby’nin, para konusundaki zaafının farkında olduğu Daisy’i elde etmek için yasadışı yollardan zengin olması, Daisy ve Tom’un kızlarını yok sayarak sadece haz odaklı yaşamaları söz konusu ahlaki dejenerasyonun birer göstergesidir. Buna ek olarak Tom’un statüsünden ve servetinden dolayı sergilediği küçümseyici ve ayrıştırıcı tavrının yanı sıra, bilimsel kaynaklara dayandığını iddia ederek yaptığı ırkçılık da söz konusu yozlaşmanın net bir göstergesidir. Tom’a göre İskandinav soyuna dayanan “beyaz Avrupalılar” dünyadaki ilerlemeye katkıda bulunan tek ırktır. Teknolojinin, bilimin, sanatın üreticisi olarak ihtiyatlı davranmazlarsa, diğer ırkların halihazırdaki pozisyonları için tehdit unsuru olabileceğini iddia eder (Fitzgerald, 2008, s. 14). Tom’un “üstün ırk” kategorisine Daisy’i dahil etmekte tereddüt yaşaması, yine kibrini, benmerkezciliğini ve eşini dahil kendisine tam anlamıyla denk görmediğini gösterir.

Daisy’nin de her haliyle bir “yitik kuşak” temsilcisi olduğu aşikardır. Fitzgerald, tutarsız davranışları, anlık duygu geçişleri, dönemin şaşaalı yaşam tarzının her saniye içerisinde olup, istediği her şeyi istediği anda elde etmesine rağmen asla gerçek mutluluğa erişemeyen Daisy karakteri üzerinden de söz konusu yozlaşmanın bir başka yönünü ortaya koymuştur. Gatsby’ye verdiği sözde durmayarak Tom’la evlenmeyi tercih eden Daisy, Gatsby’den gelen mektubu düğününden bir gece önce gözyaşlarıyla okuyunca pahalı kolyesini koparıp Tom’dan vazgeçtiğini bildirirse de (Fitzgerald, 2008, ss. 60-61), ertesi gün boynunda kolyesiyle Tom’la evlenmiş ve Gatsby’i yüz üstü bırakmıştır. Gatsby’le tekrar karşılaşıp onun baş döndürücü zenginliğini gördükten sonra yine kafası karışmıştır. İkinci kez, Gatsby’ye umut verdikten sonra, yine Tom’la kaçması da Daisy’nin tutarsızlık örneklerinden bir tanesidir. Üstelik, Daisy’nin Gatsby’ye verdiği söze rağmen Tom’la kaçmasının muhtemel sebebi de Gatsby’le beraberken kullandığı araçla Myrtle’a çarptıktan sonra Tom’un olayı manipüle ederek Gatsby’i fail olarak göstermesidir. Gatsby’ye verdiği sözü tutmayıp Tom’la evlendikten sonra, her şeye rağmen kendisine yeniden kavuşmak uğruna yasadışı yollardan zengin olan Gatsby’i, otomobiliyle çarparak ölümüne yol açtığı Myrtle’in katili olarak gösteren Tom’la yoluna devam etmesi Daisy’nin karakterini net bir şekilde ortaya koyar.

Daisy'nin, Gatsby'nin ölümüne sebep olan kaza olayının gerçek faili olduğu halde onun cenaze törenine bile katılmamış olması, bencilliğinin ve merhametsizliğinin delilidir. Tüm karakterler göz önünde bulundurulduğunda, insani, vicdani melekelerden yoksun, haz odaklı yaşayan insanların, menfaatlerinin gerektirdiği şekilde davrandığına şahit oluyoruz.

Eserdeki ahlaki dejenerasyon örneklerinden bir diğeri de, ünlü Golf Şampiyonu Jordan Baker'in, katılmış olduğu Golf Turnuvasında şike yaptığının öne sürülmesi, ancak, olay büyük bir skandala dönüşecekken iddianın geri çekilmesidir (Fitzgerald, 2008, s.47). Nick Carraway'in aktardığına göre, Jordan, çok rahat yalan söyleyebilen birisidir (Fitzgerald, 2008, s. 48). Jordan'ın bu özelliği şike iddiasının doğru olma ihtimalini arttırır. Jordan Baker eserde rahat tavırları ve kural tanımaz halleriyle de dikkat çekmektedir. Nick'in kendisini gördüğü ilk anda, uzanmış olduğu kanepede istifini bozmadan aynı pozisyonda kalması Nick'in dikkatini çekmiştir. Hızlı araba kullanırken bir yayaya çarpma tehlikesi atlattıklarında diğer insanların yolda zaten yeterince dikkatli olduğunu öne sürer. Nick'in "kendin kadar dikkatsiz birine denk geldiğini farz et?" sorusuna ise gayet ukala bir tavırla "öylelerden dikkatlice uzak dururum" (Fitzgerald, 2008, s. 48) cevabını verir. Bu tavırları ve sarfettiği sözleriyle Jordan'ın toplumsal ya da manevi bir kaygı gözetmeksizin tamamen benmerkezci bir tutum sergilediği ortadadır. Jordan tüm özellikleriyle 1920'lerin umursamaz, kural tanımaz, özgürlük düşkünü modern Amerikan kadını temsil eder.

Eserdeki bir usulsüzlük örneği de Gatsby'nin kaçak içki satarak zengin olması sürecine ön ayak olan, yer altı dünyasından kumarbaz Mayer Wolfshiem'in, 1919 yılındaki Dünya Beyzbol Şampiyonası'nda şike yapmasıdır (Fitzgerald, 2008, s. 58). Fitzgerald Amerika'da o dönemde Dünya Şampiyonası'na şike karıştırdığı iddia edilen gangster Arnold Rothstein'dan esinlenerek (Pauly, 1993, s. 225) o dönemdeki haksızlığa dikkat çekmek istediği için Meyer Wolshiem karakterini kullanmıştır. Hile karıştırdığı şampiyonada elli milyondan fazla insanın kaderiyle oynayıp, sonrasında herhangi bir bedel ödemedi, tabiri caizse elini kolunu sallayarak ortaklıklarda gezmesi, dönemin adaletsizliğini ve ahlaki kaygıdan yoksun insanların sebep olduğu haksızlığı ortaya koymaktadır. Parası olana karşı kanunların işlemediği sisteme verilecek bir diğer örnek de aracıyla hız sınırını aşan Gatsby'e motoruyla yetişen polis memurunun, kural ihlali yapmış olmasına rağmen, Gatsby'nin cebinden çıkardığı kartı gördükten sonra kendisini tanımadığı için özür dilemesi ve herhangi bir yaptırımında bulunmamasıdır (Fitzgerald, 2008, s. 54). Bir zamanlar bir iyiliğinin dokunduğu emniyet müdürünün kendisine her yıl yolladığı kartı gösterdiği polis, yaptığı kural ihlalini yok saymıştır.

Great Gatsby'de, West Egg yakasını New York'tan ayıran Küller Vadisi'nde asılı bir reklam panosunda resmi olan göz doktoru Dr. T.J. Eckleburg'ün çatık kaşları ve devasa mavi gözleri, var olan ancak varlığı umursanmayan bir otoriteyi temsil eder. Tom ve Myrtle'in evlilik dışı ilişkisinden, Myrtle'in ölümüne kadar birçok olayda karakterlerin göz göze geldiği ancak umursamadığı ya da görmezden geldiği T.J. Eckleburg'ün gözlerinin sembolik olarak insanların halini yukarıdan gözlemleyen Tanrı'nın gözleri olarak yorumlanmıştır (Kazin, 1967, s.85). Dr. T.J. Eckleburg'ün gözleri, gizlenen her şeyi gören, çatık kaşlarıyla gördüklerini tasvip etmediği anlaşılabilir ancak hiçbir şeye müdahil olmayışıyla, kendilerini gören bir Yaratıcı yokmuş gibi davranan dönemin insanların umursamaz hallerini de ortaya koyar. Yukarıda da sözü geçen, Myrtle'in kendisini aldattığından şüphe ettiğini ifade ettiği sahnede, George'un "Tanrı her şeyi görür" sözünü Dr. T.J. Eckleburg'ün gözlerine bakarak söylemesi Fitzgerald'ın bu gözlere gerçek anlamı dışında anlamlar yüklediğinin göstergesidir. Söz konusu gözlerden söz ederken yazarın kullandığı "gri manzara", "kasvetli hava" gibi ifadeler bir nevi yazarın dönemle ilgili karamsarlığının da göstergesidir. 1920'lerin görüntüde şaşıla ve coşkun Amerika'sında gidişatın pek de umut vadetmediği, hatta her geçen gün karamsarlığın arttığı da yine bu gözler üzerinden anlaşılmaktadır: "Dr. güneşli ve

yağmurlu havalarda geçirdiği her renksiz günle biraz daha kararan gözlerini şimdi bu kasvetli çöplükte gezdirirken kara kara düşünüyordu” (Fitzgerald, 2008, s. 21) Brian Way’ın, *F. Scott Fitzgerald and The Art of Social Fiction* isimli eserinde Fitzgerald’ın Caz Çağı’nın zıtlıkları barındıran durumu ile ilgili tasviri de bu yöndedir: “Fitzgerald çağın kendisini bir partiymiş gibi ele alır- harika başlayan ama gittikçe kontrolden çıkan ve felaketle sonuçlanan bir parti” (Way, 1980, s. 13).

Caz Çağı’nı en iyi yansıtan eserler arasında gösterilen *Muhteşem Gatsby*’de, 1920’lerin Amerika’sındaki ahlak anlayışının ve dinin yeni neslin hayatındaki yerinin tespit edilmeye çalışılmasından sonra, çalışmamıza konu olan ikinci eser *Güneş de Doğar* ’da söz konusu değer yargılarının, Paris’e gitmeyi tercih eden benzer zihniyetteki gençler üzerindeki tezahürü anlaşılmalı çalışılacaktır. Hemingway, *Güneş de Doğar*’da Birinci Dünya Savaşı’na katıldıktan sonra yolları Paris’te kesişen bir grup Amerikalı ve Avrupalının aşırı alkol tüketimi ve cinsellik eksenine dayandırdıkları eğlence anlayışlarını ve tatmin arayışlarını konu edinmiştir. Kendisi de bir savaş gazisi olan Hemingway, savaştan sonra Amerika’dan Paris’e giderek, eserde aktardığı hayat tarzını bizzat deneyimler, oradaki sefil hayata dair bazı izlenimler edinir ve gözlemlerini kurgusal düzlemde kaleme aktarır. Paris daha öncede ifade edildiği üzere, insanların kendi ülkelerine kıyasla daha özgür bir yaşam tarzı benimseyebilecekleri bir cazibe merkezidir. *Güneş de Doğar*’ın yazıldığı dönem (1925) yine Caz Çağı’na tekabül ettiği için, bu eser bize aynı dönemdeki gelişmelerin Amerika’daki tezahürüne ışık tutan *Muhteşem Gatsby*’den farklı olarak yeni neslin Paris’teki zihniyetine ve yaşam tarzına dair fikir verecektir.

Güneş de Doğar, Robert Cohn’un Yahudi olduğu için Princeton’da aşağılandığından ve dışlandığından dolayı kabul görmek adına boks öğrenerek Princeton ortasiklet boks şampiyonu olduğu bilgisiyle başlar. Robert Cohn’un babası New York’un en zengin Yahudilerinden biridir, annesi ise oradaki en eski Yahudi ailelerinden birine mensuptur (Hemingway, 2004, s.4). Paris’e geldikten sonra yeni kitabı beğenilmiş ve böylece o günün şartlarında azımsanmayacak oranda para kazanmıştır. Annesinin düzenli olarak gönderdiği parayla beraber Cohn’un maddi olarak pek bir kaygısı yoktur ancak eser boyunca Cohn genellikle içe kapanık ve mutsuzdur. Özel hayatı bir türlü istediği gibi gitmediği gibi, kendisine yakınlık gösteren kadınlar, Cohn’dan çok onun parasını ya da başarısını önemser. Cohn’un Güney Amerika’ya gitmeyi istediği ve bunun için parası ve her türlü imkân olmasına rağmen, yolculuğa Jake’la çıkmak için ısrar ettiği sahnede, bir çocuğun ebeveynine yalvardığı gibi Jake’ten kendisine eşlik etmesini istemesi üzerine Jake’in kendisine acıdığı sahnede aralarında şöyle bir diyalog geçer:

“Beni Dinle Jake! ... Hiç hayatının su gibi elinden akıp gittiği ancak ondan yeterince faydalanmadığın hissine kapılıyor musun? Ömrünün yarısını geçti bile farkında mısın?”

“Evet ara sıra aklıma gelir.”

“Ortalama otuz-otuz beş yıl sonra ölüp gideceğiz.”

“Ne fark eder ki Robert? Ne fark eder?” (Hemingway, 2004, s.9).

Konuşmanın devamında Robert, John’a ölümü önemsemesi gerektiğini ifade ettikten sonra Güney Amerika’ya gitmek istediğini tekrarlar. Robert’ın bu isteği karşısında Jake, bulunduğu yerden başka bir yerde ikamet etmeye başlamanın hiçbir şeyi değiştirmeyeceğini çünkü insanın yer değiştirerek kendisinden, kendi sorunlarından kurtulamayacağını ima eder (Hemingway, 2004, s.10). Bu diyalogu yorumlayabilmek adına Robert Cohn ve Jake’e dair bazı önemli konuları göz önünde bulundurmaya gerekir. Robert Cohn, Amerika’da Yahudi olduğu için dışlanan ve bu tutum karşısındaki ezikliğini telafi edebilmek adına başarılı bir boksör olan, yazarlık konusunda da kendisini ispat edebilmiş bir insandır ancak mutsuz olduğu ve aradığını bulamadığı her halinden bellidir. Jake ise savaşta yaralanarak iktidarsız kalmış bir gazidir ve umursamaz, bezgin, kendini alkol tüketmeye ve gezmeye adanmış haliyle

Kayıp Nesil'in bir temsilcisi gibidir. Ancak işini önemsemesi, ara sıra da olsa kiliseye gitmesi onu Kayıp Nesil'den ayırır. Robert ile Jake arasındaki ilişkide tarafların olayları değerlendirme şekli ve olaylara bakış açılarının geçmişlerindeki travmalarıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Robert, ömrü boyunca kabul görebilmek adına sevmediği şeyler yapmış, Yahudi olduğu için dışlanmış olmanın bedelini, tüm başarılarına rağmen ezik bir karaktere, mutsuz bir yaşama sahip olarak ödemiştir ve bu durumu fark ettiği andan itibaren istediği şeyi kendisi için yapma kararı almıştır. Eserin anlatıcısı Jake ise savaşı unutabilmek ve savaş travmasını atlatabilmek adına düşünmemeyi, sorgulamamayı tercih eder. Jake teselliye bazen de inancında arar ancak hiçbir şey onu tam anlamıyla avutamaz: “İnsanların canı cehenneme. Katolik Kilisesi'nin tüm bunlarla başa çıkmak için olağanüstü iyi bir yöntemi var. En azından işe yarar öğüt. Asla düşünme. Müthiş bir öğüt” (Hemingway, 2004, s.27). Savaştan sonraki süreçte hem savaşta şahit oldukları sebebiyle hem de bir daha sağlığına kavuşamayacağını bilmenin verdiği umutsuzluk ve öfkeyle yaşadığı travmanın da etkisiyle Jake kimi zaman teselliye dinde arar, ancak Jake'in pek dindar olduğu da söylenemez. Hemingway'in Protestan bir ailede büyüdüğü, Katolik olmayı sonradan tercih ettiği, bir savaş gazisi olduğu, savaşta yaralandıktan sonra Paris'e gittiği göz önünde bulundurulduğunda, eserde yazarın hayatını birçok yönüyle temsil eden Jake'in Paris'teki diğer arkadaşlarının aksine dini bazı hassasiyetlerinin yazarın bakış açısıyla ilintili olduğu söylenebilir (Li, 2015, ss. 37-38). Katolik olup olmadığını soran Bill'e “teknik olarak” (Hemingway, 2004, s.108) Katolik olduğunu dile getiren Jake, dindar olmak için kendini zorladığını ancak bunu gerçek anlamda başaramadığını dua ettiğinde net bir şekilde tasvir eder:

Diz çöktüm ve başladım dua etmeye, Brett, Mike, Bill, Robert Cohn için, kendim ve tüm diğer insanlar için, sevdiğime teker teker, geri kalanların hepsine topluca dua ettim ve sonra kendim için tekrar dua ettim ve kendime dua ederken uykumun geldiğini fark ettim. Ardından boğa güreşlerinin iyi geçmesi için, fiestanın güzel olması için dua ettim ve az da olsa balık tutabilelim diye. Dua edebileceğim başka bir şey olup olmadığını düşünürken biraz para kazanmak istediğimi düşündüm ve çok para kazanmak için dua ettim sonra bunu nasıl yapacağımı düşünmeye başladım, para kazanma düşüncesi bana kontu hatırlattı ve onun nerede olduğunu merak etmeye başladım. Montmartre'daki o geceden beri onu görmediğim için pişmanlık duyuyordum, Brett onunla ilgili komik bir şeyler söylemişti bana; bu süre boyunca diz çökmüş, alınımı önümdeki tahtaya dayamış, dua ettiğimi zannediyordum, birazda utaniyor böyle kötü bir Katolik olduğum için pişmanlık duyuyordum. Bu konuda yapabileceğim hiçbir şey olmadığını anlıyordum, en azından bir süre için, belki de hiçbir zaman, ama yine de büyük bir dindi Katoliklik. Sadece dindar hissetmeyi diledim ve belki bir dahaki sefere hissedirdim (Hemingway, 2004, s.s.84-85).

Tam anlamıyla dindar olmadığının farkında olsa bile şenlikten hemen önce kiliseye gidip dua etmeye çalışması, Jake'in bir arayış içerisinde olduğunu açığa çıkarır. Ancak Kilisede dua etmek onu kendi geçreğiyle karşı karşıya getirir. Jake'in dua esnasında kafasında beliren farklı düşünceler, kendine söz geçiremeyen, uyuklayan hali, toparlanmaya çalışırken aklının bambaşka yerlere gittiğini fark etmesi, sonra bundan dolayı pişmanlık duyup iyi bir Katolik olmayı dilemesi, savaş sonrası insanların içerisinde bulunduğu depresif ve karmaşık ruh haline işaret eder. Ne Yaratıcıyla tam bir bağ kurabilmiş, ne Paris'in sefih ortamlarında kendini avutabilmiştir Jake. Bu haliyle Jake, eski dini değerlerden tam olarak kopamazken, o değerlere alternatif bulamayıp bocalayan Yeni Neslin arada kalmışlığını da temsil eder (Li, 2015, s. 4). Nitekim daha önce de ifade edildiği gibi, kendisini teorik bir Katolik olarak tanımlaması, inancının gereklerini yerine getiremediğinin farkında olduğunu bir kez daha açığa çıkarır.

Tıpkı *Muhteşem Gatsby*'deki Tom'un ırkçı ve küçümseyici tavırları gibi, *Güneş de Doğar*'da başta Jake olmak üzere birçok karakterin ırkçı tutumları dikkat çekicidir. İyi arkadaş olmalarına rağmen, Robert'ı defalarca küçük düşürmesi Jake'in ve arkadaşlarının bu yönleriyle 1920'lerin ben merkezci ve egoist insanını hatırlattıkları söylenebilir. Jake'in Brett'in arkadaşı olan siyahi bir davulcuyla “adamın suratı diş ve dudaktan oluşuyordu” (Hemingway, 2004, s.55) diye tasvir etmesi, üstelik onu “zenci” diye

tanımlaması tıpkı Tom gibi kendisini siyahilerden üstün gördüğünü gösterir. Bir boks maçından söz eden Bill'in taraflardan siyahi olanın beyaz rakibini yendiği anda seyircilerin boks alanına bir şeyler fırlattığını aktarması (Hemingway, 2004, s.62-63), boğa güreşleri sırasında Bill'in giyaben de olsa Robert'a "pis Yahudi" (Hemingway, 2004, s.142) demesi yine birer ırkçılık örneğidir. Daha önce de söz edildiği gibi Amerika'dayken, motivasyon kaynağı kabul görmek veya dışlanmamak olan Robert'ın, nefret etmesine rağmen boks konusunda büyük bir başarı elde etmiş olması oldukça çarpıcıdır. Ancak Robert'ın başarılı bir boksör ve parlak bir yazar olmasının onu asıl amacına ulaştırmadığı eserin ilerleyen bölümlerinde net bir şekilde görülmektedir. Nitekim Robert, Amerika'daki nahış tecrübelerinin benzerlerini Paris'te de yaşamaya devam etmiştir. Brett'in nişanlısı Mike'in, Brett'in başkalarıyla ilişkisi olduğunu bilse de Yahudi olduğu için Robert'la olan ilişkisine tahammül edememesi, onu defalarca rencide etmesi hatta bir tartışma esnasında onu kovarken "Sen istenmediğini neden anlamıyorsun Cohn? Git. Git Tanrı aşkına. O üzgün Yahudi suratıyla git!" (Hemingway, 2004, s.154) ifadesini kullanması yine ikili ilişkilerde insanların kişisel problemlerini bile ırkçılıkla bağdaştırarak karşılıklarını sindirmeye çalıştıklarını gösterir. Yine Brett, Robert'tan söz ederken "O baş belası Yahudi" (Hemingway, 2004, s.160) ifadesiyle hem ilişkilerindeki pragmatik bakış açısını hem de ırkçı tutumunu ortaya koymaktadır. İlişki yaşadığı Robert'tan bir çıkarı olmadığını anlayınca, onu artık bir yük olarak gören Brett bu tavrını ırkçı bir ifadeyle belli eder. Yitik Kuşağın adeta kadın bir temsilcisi olarak görülebilecek Brett'in, eser boyunca neredeyse gün aşırı partner değiştirmesi, kendini cinsel haz ve alkol tüketimiyle avutmaya çalışması ancak asla aradığını bulamaması benimsemiş olduğu hedonist ve ahlak dışı hayat tarzının kendisini mutlu etmediğini açıkça gösterir.

Jake'in Paris'teki sosyal ilişkilerin dinamiklerine dair tespiti, hem Paris'in niçin bir cazibe merkezi olduğunu açıklar hem de eserin yazıldığı dönemde özellikle Kayıp Neslin düşünce tarzını yansıtır:

...İnsanları sevindirmenin bu kadar kolay olduğu bir ülkede yaşamak çok güzel. ...Fransa'da her şey açıkça parasal temeller üzerine inşa edilir. Yaşanacak en kolay ülkedir orası. Hiç kimse anlaşılmaz bir nedenden dolayı sizinle arkadaş olup işleri karmaşık hale sokmaz. İnsanların sizi sevmelerini istiyorsanız, azıcık para harcamanız yeterlidir. Ben azıcık para harcadım. Garson da beni sevdi (Hemingway, 2004, s.204).

Jake'in kapitalist sistemin ağırlarına takılıp bunu tam anlamıyla benimsemiş olduğu yukarıdaki sözlerinden net bir şekilde anlaşılır. Bu durum, Caz Çağ'ında, kapitalizmin hegemonyasının arttığı açık bir delildir ve insan ilişkilerinin para üzerine kurulduğunu gösterir. Paranın varlığının saygınlık görmeye doğru orantılı olduğu bir ilişki şekli, parası olduğu için saygınlık gören birey için esasında pek cazip değildir çünkü mevcut ilişkinin sürdürülebilmesi maddi bir şarta dayalıdır. Sevgi, saygı, karşılıklı anlayış gibi samimi bir ilişkinin olmazsa olmazlarından yoksun bu kapitalist ilişki hem kısa vadeli hem de esasında rencide edicidir. Gatsby'nin şaşaalı partilerden sonra tek başına kalması, hatta cenazesine bile sayılı kişinin katılması gibi Jake'in ilişkileri de samimiyetten yoksun ve onu günün sonunda yalnızlığa mecbur eder niteliktedir. Nitekim o çok sevdiği Fransa'da Jake özellikle geceleri hep yalnızdır. Jake'in gittiği bir istasyondaki hamala, onu bir daha görmeyeceği gerekçesiyle az bahış vermesinin (Hemingway, 2004, s.204) altında yatan kapitalist bakış açısının ardılı pragmatik zihniyet, yine eserin yazıldığı dönemin çarpıcı özelliklerindedir. İlişkilerin para üzerine kurulduğu bir sistemin çarklarına gönüllü olarak dahil olan Jake'in parası olmasına rağmen Robert'ı küçük görmesi, ırkçılığın boyutunu da gösterir. İlişkilerin maddi temeller üzerine inşa edilmesi, pragmatik hesaplar üzerinden iletişim kurulması, ikili ilişkilerde ırkçılığın ön plana çıkması, 1920'lerdeki ahlaki dejenerasyonun boyutunu gösterir.

İspanya'da Pamplona'ya balık tutmaya gitmek üzere yola çıkan Jake ve Bill'in trende yaşadıkları da Caz Çağı'nın benmerkezci ve pragmatik atmosferini yansıtır niteliktedir. Tren yolculuğu esnasında yemek isteyen Jake ve Bill'e beşinci servise kadar yemek olmadığını ifade eden vagon kondüktörü, Jake'in kendisine on frank vermesinin ardından onlara atıştırılacak bir şeyler gönderir (Hemingway, 2004, s.74). Rüşvet alan görevli, ancak para aldıktan sonra insanlara alternatif sunar. Jake ve Bill'in kompartmanlarına birlikte yolculuk yaptıkları ailenin Roma'dan hacdan dönen Katolikler için ayrılmış yemeği onların arasına karışarak yemeleri ve bunu sıradan bir olaymış gibi anlatmaları da dikkat çekicidir:

“Yemek yiyebildiniz mi?” diye sordu Bill.

“Tabi ki yedik. Onlar tam içeriye gelirlerken oturuverdik, bizi de onlardan sandılar. Garsonlardan biri Fransızca bir şeyler söyledi bize, sonra onlardan üçünü geri çevirdiler.”

“Doğru, bizi de şüphesiz onlardan sandılar” dedi adam. “Bu size Katolik Kilisesi'nin gücünü gösterir. Çok yazık, çocuklar siz Katolik değilsiniz. Katolik olsaydınız yemek yiyebilirdiniz” (Hemingway, 2004, s.76).

Yukarıdaki diyalogdan açıkça anlaşılacağı üzere, başkası için önceden rezerve edilmiş yemeği yedikten sonra bunu sıradan bir olaymış gibi aktaran çift yaptıklarıyla adeta övünür. Ayrıca Katoliklerin her zaman ayrıcalıklı olduğunu öne sürerek bir nevi kendilerini haklı çıkarmaya çalışırlar. Gruba karışarak kafiledenmiş gibi davrandıklarından dolayı, kendileri için önceden rezerve edilmiş yemeği yiyemeden geri dönen üç kişiyi hiç umursamadan yolculuklarına devam etmeleri, kendilerinden başkasını düşünmediklerini ve menfaatleri doğrultusunda başkasının hakkını yemekten geri kalmadıklarını gösterir. Katoliklerin kayırıldığına ima edilmesi, hatta Bill'in yemekten dönen bir rahibin yakasına asılıp sıranın kendilerine ne zaman geleceğini sorduktan sonra böyle durumların insanı Ku Klux Klan üyesi yapacağını öne sürmesi (Hemingway, 2004, s.77), toplumda dine ve mezheplere karşı oluşan önyargının ve hatta düşmanlığın göstergesidir.

Bir usulsüzlük örneği de Brett'in Büyük Savaş'ta “çok başarılı bir asker” olduğunu iddia ettiği Mike'ın, başkasına ait madalyaları terziden ödünç alarak, madalya kazanmış izlenimi vermeye çalıştığını anlattığı hatırasıyla ortaya çıkar. Mike, Velihaht'ın katılacağı bir yemek için davetiyenin üzerinde yemeğe madalyaların takılarak gelmesi gerektiğini görünce terziden kendisine birkaç madalya bulmasını ister. Terzinin temin ettiği madalyalarla yemeğe gidip, yemeğe Velihaht'ın gelmediğini görünce, gece kulübüne giderek madalyaları kızlara dağıtır. Madalya alan kızlar Mike'ın “ne kadar muhteşem bir asker” olduğunu düşünür. Madalyaların asıl sahibi olan asker terziden madalyalarını isteyince, terzi Mike'a ulaşır. Başını büyük belaya soktuğu terziye para vererek durumu kurtarmaya çalıştığını anlatan Mike'ın iflas etme sebebini de sahte arkadaşlıklara ve alacaklıların kendisine geri ödeme yapmamasına bağlar (Hemingway, 2004, s.118-119). İnsanların birbirlerini dolandırmaya çalıştığı bu örnekler de ahlaki dejenerasyonun boyutunu ispat eder niteliktedir.

Aynı ortamı paylaştığı neredeyse tüm erkeklerle birlikte olan, Brett Ashley Viktorya geleneklerine kafa tutan kural tanımaz halleriyle, kısa saçlarıyla ve rahat tavırlarıyla tipik bir flapper²'i temsil eder. İnsanlarla alay ettiği için Jake'ten başka arkadaşı olmadığını belirtir Brett (Hemingway, 2004, s.51). Bu umursamaz tavırlarının ve libido odaklı yaşam tercihinin muhtemel sebeplerinden biri savaşta şahit olduğu acımasız ortam olabilir. Nitekim boğa güreşlerini seyrederken boğaların katledilişini soğuk kanlılıkla izlemesi (Hemingway, 2004, s.122), savaştan sonra maruz kalmış olduğu vahşete karşı duyarsızlaşmış olması ihtimalini kuvvetlendirir. Brett Ashley, sevgilisi ölünce evlendiği eşiyile sorunlar

² Amerika'da, 1920'lerde, kısa saçları, mini etekleriyle, geceleri dışarılarda takılabilen, sokakta sigara içebilen geleneksel kadın portresinin sınırlarının dışına çıkmış genç kadınları tanımlamak için kullanılan kavram.

yaşadıktan sonra boşanma aşamasındayken Mike’la tanışır ve onunla evlenme kararı alır. Bu arada halihazırdaki soyadından dolayı soylulardan sayılmaktan gurur duyduğunu ifade ettiği diyalogda dolaylı olarak Jake’i küçük düşürmeye çalışır: “Ne güzel, değil mi? ... Hepimiz soyluyuz. Senin niçin sanın yok Jake?” Brett’in sorusuna Jake’ten cevap gelmez ancak Kont soyluluğun pahalıya mal olmaktan başka pek işe yaramadığını ileri sürer. Bunun üzerine Brett Kont’a “soyluluğunu kullanmayı bilememişsin. Benimki yüzünden, aklınızdan geçiremeyeceğiniz kadar saygı gördüğüm oldu” cevabını verir (Hemingway, 2004, s.50). Brett’in, seçimlerinde soyluluğa, paraya ve başarıya önem verdiği, eski eşinin soyadını taşıyarak gururlanmasından, babası yaşındaki kontla ilişkisinden, Romeo’ya olan tutkusundan anlaşılır. Büyük Savaş’ta hemşirelik yaparken tanıştığı Jake’i sığınılacak bir liman olarak görmesi, Jake’i sevdiğini söylemesine rağmen her fırsatta onun gözünün önünde başkalarıyla birlikte olması, iktidarsız olduğu için Jake’le cinsel bir birlirteliği olmasa da her ihtiyaç duyduğunda Jake’in yanında olacağını bilmesi, ikisi arasında hiçbir ahlaki çerçeveye sığmayan, pragmatik bir ilişki olduğunun göstergesidir. Brett Jake’le yürürken Romeo’ya dua etmek için San Fermin Kilisesi’ne girmek ister ancak kilisede “kaskatı kesilip” hemen çıkmak ister (Hemingway, 2004, s.181). Hiçbir duasının kabul olmadığını, duanın işe yaramadığını ifade eder. Dindarlığı ve duayı “saçmalık” olarak görür (Hemingway, 2004, s.181). Benimsemiş olduğu büsbütün “özgür” yaşamının kendisini tam anlamıyla mutlu etmediği, ani duygu geçişlerinden (Hemingway, 2004, s.56) ve aradığını bulamayıp hıçkırma hıçkırma ağlayıp Jake ile dertleşmesinden anlaşılır (Hemingway, 2004, s.213). Libido eksenli hayatında, istediği şeyi istediği anda elde etmek onu kısa süreli mutlu etse de bir süre sonra yeni bir arayışa girmesi, aradığını bulamadığını gösterir.

3. Sonuç

Muhteşem Gatsby ve *Güneş de Doğar* isimli eserlerde, Fitzgerald ve Hemingway, Kayıp Neslin Amerika’da ve Paris’te Viktorya geleneklerini hiçe sayarak nihilist, hedonist ve benmerkezci bir yaşam tarzı benimsediğini ortaya koymuştur. İki eserde de değinilen şike ve rüşvet olayları, eserlerin yazıldığı dönemdeki ahlaki dejenerasyonun göstergesidir. Karakterlerin sergilediği ırkçı davranışlar ve ukala tutumlar, 1920’lerde insanların birbirine karşı hoşgörüsüz ve tahammülsüz olduğuna işaret eder. Bununla beraber bu tarz davranış paternlerini alışkanlık haline getiren karakterlerin kendilerini üstün gördüğünü, karşılarındaki insanların hak ve hukukunu göz ardı ettiğini eklemek gerekir.

Eserlerde olayların geçtiği yerler, Amerika (*Muhteşem Gatsby*) ve Paris (*Güneş de Doğar*) karşılaştırıldığında, Caz Çağ’ında, Amerika’daki refah düzeyinde, partilerde ve hayat tarzında Paris’e kıyasla daha lüks bir yaşam tarzı dikkat çeker. İki eserde de aşırı alkol tüketimiyle beraber karakterlerin taşkınlıkları görülmektedir. Amerika’daki içki yasağına rağmen, hem Gatsby’nin içki kaçakçılığı yoluyla zengin olması, hem partilerdeki aşırı içki tüketimi, yeni neslin yasağı hiçe saydığını göstermektedir. Amerika ve Paris’te karakterlerin ahlaki tutumları karşılaştırıldığında, Amerika’da taşkınlıklara rağmen insanların bilhassa evlilik dışı ilişkileri gizli tutmaya çalıştığı, Paris’te ise asla böyle bir kaygı olmadığı görülmektedir. *Güneş de Doğar*’daki çapraz ilişkiler, Paris’te Amerika’ya kıyasla insanların geleneksel, ahlaki ya da dini bir kaygılarının olmadığını apaçık göstermektedir. Brett’in boşanma aşamasındayken Mike’la nişanlanacağını söylemesi, Jake’le sevgili olması ve ikisinin bilgisi dahilinde anlık hazı veya menfaati gereği birçok karakterle birlikte olması, Paris’te Kayıp Neslin 1920’lerdeki ahlaki tutumunu gözler önüne sermektedir. *Muhteşem Gatsby*’de, Myrtle, parası ve statüsü için Tom’u George’a tercih ederken, birlikte görülmemek için aynı trenin farklı kompartmanlarını kullanmaları, George’un aldatıldığını öğrendikten sonra Myrtle’a Tanrı’nın kendisini gördüğünü hatırlatması, evlilik dışı ilişkilerde Amerika’da görece daha muhafazakâr bir toplum yapısının olduğu anlamına gelir.

Eserlerdeki çok yönlü ahlaki dejenerasyonla beraber, savaş sonrası dönemi kapsayan süreçte din olgusunun pratikte Amerika ve Paris'te ne kadar etkili olduğu *Muhteşem Gatsby* ve *Güneş de Doğar*'da karşılaştırılacak olursa, her iki eserde de gerçek anlamda dindar bir karakterle karşılaşmak neredeyse mümkün değildir. Ancak Tanrı'nın varlığından haberi olan, diğer karakterlere kıyasla belli ölçüde hassasiyetleri olan karakterler vardır. *Güneş de Doğar*'da, daha önce de ifade edildiği gibi bir reklam panosunda çatık kaşlarıyla insanların gizlemeye çalıştığı birçok duruma şahit olan Dr. Eackleberg'in gözlerinin, onunla göz göze gelseler de kafalarına göre yaşayan insanların tutumlarından dolayı, artık yokmuş gibi farz edilen Tanrı'ya işaret ettiği yaygın bir görüştür. George'un aldatılma sahnesinde ve eşinin öldüğü esnada adı geçen "Tanrı'nın" derdine pek derman olmadığı anlaşılmaktadır. Yine de George, diğer pervasız karakterlere kıyasla bir Yaratıcı'nın varlığının farkında olan birinin belli sınırlar dahilinde yaşaması gerektiğinin bilincindedir. Diğer karakterlerin hedonist ve nihilist yaşam tarzına kıyasla George'un bu konudaki hassasiyeti, Dr. Laura Schlessinger'ın öne sürdüğü "İnsanların bir dine ya da Yaratıcı'ya inanmadan ahlaklı olmaları mümkün değildir" (Zuckerman, 2008, s. 6) savını destekler niteliktedir. *Güneş de Doğar*'da, kiliseye gittiği halde orada istediği şekilde konsantre olamayan, dua ederken aklına gelenlerden dolayı pişmanlık duyan, yine de kiliseye gitmeyi ihmal etmeyen Jake'in usulen de olsa kiliseyle bağını koparmak istemese de tam dindar olamadığını iç konuşmalarından ve öz eleştirilerinden anlamak mümkündür. Savaştan sonra, Jake, savaş öncesi inanıp bel bağladığı değerlerin boşa çıktığını görerek hayal kırıklığına uğramış ve savaşta yaralandıktan sonra sağlığına bir daha asla tam anlamıyla kavuşamayacağı için öfkeyle karışık bir umutsuzluk içerisinde, kendisini Paris'te avutmaya çalışmıştır. Aradığını ne kilisede ne Paris'in sefih ortamlarında bulamamış olan Jake, kendisiyle uzun soluklu bir ilişki yaşamasının imkânsız olduğunu açıkça dile getiren Brett'e tutunmaya çalışmıştır.

1920'lerde, temeli Püriten doktrinlere dayanan bir ülke olan Amerika'da doğup büyüyen Yitik Kuşağın, dönemin dinamiklerinden dolayı, geleneksel inanç anlayışını reddeden ancak yerine tam olarak ne koyacağını bilemeyen, arada kalmış yeni nesli temsil ettiği ortadadır. İki eserdeki karakterlerin ruh halleri mercek altına alınacak olursa, mutlu olmak veya hayattan lezzet almak adına, gece yarılarında kadar eğlenilen partiler, alkol tüketimi, lüks yaşam tarzı, statü, başarı, seyahat, cinsellik gibi yollarla mutluluğu yakalamanın mümkün olmadığı ortadadır. Belli karakterler dışında eserlerin ikisinde de dini bir kaygı gütmeyen, nihilist ve hedonist bir yaşam tarzı benimseyen bir neslin aradığını bulamadığı, tam anlamıyla mutluluğu yakalayamadığı görülmektedir. Karakterlerin ağlama krizleri, mutlu oldukları anlarda bile ani duygu geçişleri, kaygıları, güvensizlikleri, kural tanımazlıkları, ben merkezci tavırları, görüntüdeki şaşasına rağmen Caz Çağ'ında perdenin arkasının pek parlak olmadığını gösterir. *Muhteşem Gatsby*'de bu karamsar tablo, Gatsby'nin ölümüyle bir kez daha teyit edilir. *Güneş de Doğar*'ın son bölümünde ise Jake'in, kendisini neredeyse aynı ortamda bulunduğu tüm erkeklerle aldatan ve asla kendisine sadık kalmayacağını bildiği Brett'le "güzel günler" geçireceğine dair ütöpik bir düşünceye kapılması, kafasını kumdan çıkarmak istemeyen deve kuşunu andırır. Fitzgerald'a kıyasla Hemingway, her şeye rağmen umudun var olduğu bir tablo çizmiştir. Ancak, Brett'in eser boyunca libido düzeyinde yaşadığı hayat tarzını değiştirme ihtimalinin oldukça düşük olduğu dikkate alınır, bu umudun, çok kısa bir süre sonra ne kadar yersiz olduğunun anlaşılacağını ön görmek pek de zor değildir. Sonuç olarak her iki eserde de sürdürülen sefih, özgür ve müreffeh yaşam tarzı, hiçbir karaktere tam anlamıyla mutluluk getirmemiştir. Çok yönlü ahlaki dejenerasyonun had safhada olduğu 1920'lerde hem Amerika'da hem Paris'te, dini genel olarak hayatın dışına itmiş, anı yaşamayı düstur edinen yeni neslin, sorumluluktan kaçan, samimiyetsiz ilişki ağlarında bocaladığı eserler aracılığıyla bir kez daha gün yüzüne çıkmıştır.

Kaynakça

- Audhuy, L. (1986). *The Waste Land Myth and Symbols in the Great Gatsby*, F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*, ed., Bloom, Harold, Chelsea House Publishers, New York.
- Cowley, M. (1976). *Exile's Return: A Literary Odyssey of the 1920s*, Penguin Books, Dallas.
- Currell S. (2009). *American Culture in the 1920s (Twentieth Century American Culture)*. Edinburgh University Press Ltd. Edinburgh.
- Dennett, D.C. (2007). *Breaking The Spell*. Penguin Books. London.
- Fitzgerald, F. S. (1920). *This Side of Paradise*. (ed.) James L. W. West III. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Fitzgerald, F. S. (1931). *Echoes of the Jazz Age*. New York, New York: Scribner's Magazine. (Vol. XC, Number 5).
- Fitzgerald, F. S. (1956). *The Crack-Up*. Edited by Edmund Wilson. New York: New Directions Books.
- Fitzgerald, F. S. (1963). *The Letters of F. Scott Fitzgerald*. Edited by Andrew Turnbull. New York: Dell Publishing.
- Fitzgerald, F. S. (2008). *The Great Gatsby*. New York: Oxford University Press.
- Hakkioğlu, M. (2008). *Seküler Dramanın Doğuşu*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(20), 183-194.
- Hanzo, T. A. (1962). *The Theme and the Narrator of The Great Gatsby in The Great Gatsby, A Study*, ed. Frederick J. Hoffman. Charles Scribner's Sons. New York.
- Hemingway, E. (1964). *A Moveable Feast*. New York, New York: Charles Scribner's Sons.
- Hemingway, E. (2004). *Fiesta: The Sun Also Rises*. Penguin Books. London
- Hoffman, F. J., & Fitzgerald, F. S. (1962). *The Great Gatsby: A Study*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Horton, W. M. (1930). *Theism and the Modern Mood*. Harper and Bros. New York.
- Iwuagwu, E. K. (2018). *The Relationship Between Religion And Morality: On Whether The Multiplicity Of Religious Denominations Have Impacted Positively On Socio-Ethical Behavior*. Global Journal Of Arts, Humanities And Social Sciences, 6(9), 42-53.
- Kazin, A. (1967). *F. Scott Fitzgerald, The Man and His Work*. The World Publishing Company. Cleveland And New York.
- Li, L. (2015). *Evasion and Restraint – The Analysis of the Religious Beliefs of Jake Barnes*. International Journal of English Language Teaching. 2 (1). 36-39. *Limitations of Religion in Modern Life*. Macmillan, New York.
- Link, A. S. (1959). *What Happened to the Progressive Movement in the 1920's?*. The American Historical Review, 64(4), 833-851.
- Lusenga. R.M. 2010. *School Leaders' Moral Understanding and Moral Reasoning*. MEd (Educational Leadership) Mini-dissertation. University of Pretoria, Pretoria.
- Nagel, J. (2000). *Brett And The Other Women in The Sun Also Rises in The Cambridge Companion to Ernest Hemingway* Ed. Donaldson, Scott. Shanghai Foreign Language Education Press. Shanghai
- Niebuhr, R. (1927). *Does Civilization Need Religion? A Study in the Social Resources and*
- Nuhiu, R. (2021). *Ernest Hemingway, F. Scott Fitzgerald And The Jazz Age*. Filologjia-International Journal of Human Sciences, 9(15-16), 137-143.
- Palmer N. (2006). *The Twenties in America: Politics and History*. Edinburgh University Press. Edinburgh.
- Paras, E. (2013). *Lost Generation*. In Ciment, J. (Ed.), *Encyclopedia of The Jazz Age: From the End of World War I to the Great Crash*. New York: Sharpe Reference.

Reynolds, M. S. (1988) .*The Sun Also Rises: A Novel of the Twenties*. Boston. Twayne.

Rubinstein, Annette T. (1988). *American Literature Root and Flower (Volume 2)*. Foreign Language Teaching and Research Press. Beijing

Way, B. (1980). *F. Scott Fitzgerald and The Art of Social Fiction*. Edward Arnold (Publishers) Ltd 41 Bedford Square. London

Yandell, K. (1999). *Philosophy of Religion: A Contemporary Introduction*. Routledge. London.

Zuckerman, P. (2008). *Society Without God*. NYU Press. New York.

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

82. Under the shade of colonialism: Mary Kingsley and her *Travels in West Africa*

Ecevit BEKLER¹

APA: Bekler, E. (2023). Under the shade of colonialism: Mary Kingsley and her *Travels in West Africa*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1335-1346. DOI: 10.29000/rumelide.1379360.

Abstract

Texts are not independent entities that are detached from their social, ideological, economic and cultural background. They are shaped by their authors who are affected by the discourse of their times. Thus, they make valuable sources in getting more information about social, political, and economic conditions of their periods. Mary Kingsley's *Travels in West Africa*, as a part of colonial discourse, reflects the colonial world at the end of the Victorian period, which was rich in literature. This was a period during which British Imperialism reaches at its peak and leads to the saying, "the empire on which the sun never sets". *Travels in West Africa*, as a travel narrative, serves the interests of the colonizing powers by describing the lives of the natives in West Africa and their lands sometimes using wry humour, unlike some other contemporary fictional works that depict a savage and brutal Africa as the dark continent. Michel Foucault's theories regarding discourse and power have been used to understand the ideological formations and power relations in the mentioned travel account in the second half of the nineteenth century. Kingsley's female narrative, with its representation of Africa, echoes the superiority of the white over the black through an embedded ideology in text.

Keywords: Keywords: West Africa, colonial discourse, Mary Kingsley

Sömürgeciliğin gölgesi altında: Mary Kingsley ve Batı Afrika'da Seyahatler adlı çalışması

Öz

Metinler sosyal, ideolojik, ekonomik ve kültürel arka planlarından kopuk bağımsız varlıklar değildir. Dönemin söyleminden etkilenen yazarları tarafından şekillendirilirler. Böylece dönemlerinin sosyal, siyasal ve ekonomik koşulları hakkında daha fazla bilgi edinmede değerli kaynaklar haline gelmektedirler. Mary Kingsley'in *Batı Afrika'da Seyahatler* adlı çalışması, sömürgeci söylemin bir parçası olarak edebiyat açısından zengin olan Viktorya döneminin sonundaki sömürgeci dünyayı yansıtır. Bu, İngiliz Emperyalizminin doruğa ulaştığı ve "üzerinde güneşin batmadığı imparatorluk" söyleminin olduğu bir dönemdi. Bir seyahat anlatı kitabı olarak *Batı Afrika'da Seyahatler*, Batı Afrika'daki yerlilerin ve onların topraklarındaki yaşamlarını, Batı Afrika'yı vahşi ve acımasız bir kara kıta olarak tasvir eden diğer bazı çağdaş kurgusal eserlerin aksine, bazen alaycı mizah kullanıp anlatarak sömürgeci güçlerin çıkarlarına hizmet eder. Michel Foucault'nun söylem ve güç ile ilgili teorileri, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında yazılmış söz konusu seyahatnamedeki ideolojik oluşumları, iktidar ve güç ilişkilerini anlamak için kullanılmıştır. Kingsley'in kadın yazar olarak

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD. (Diyarbakır, Türkiye), ebekler@dicle.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7080-6267 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 14.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379360]

Afrika'yı anlatan bu çalışması, beyaz insanların siyahlara karşı üstünlüğünü metin içerisine konumlandırılmış bir ideoloji olarak yansıtır.

Anahtar kelimeler: Batı Afrika, sömürgeci söylem, Mary Kingsley

1. Introduction

From the beginning of history, travel writing was mainly thought to be masculine genre. Even in the 19th century Victorian period it was not appropriate for women to travel and keep records of their experiences and publish them under their own name since the ideal woman was generally considered to be the angel in the house. Women's place was the domestic sphere and the transition from the private sphere to the public sphere was not easy since in accordance with the gender roles constructed in the society, women were expected to stay home, look after children, do the cleaning and cook when their husbands arrived home. Travel writing, as a literary genre, was under the control of men for a long period.

However, there were some exceptional women who contributed to this genre long before the Victorian era. "[T]he first autobiography in the English language was written by a pilgrim, Margery Kempe (1373–1440), about her journeys throughout Europe and to the Holy Land" (Polk, 2004, p. viii). There were women who wrote about their travel experiences even in the 15th and 16th centuries but since literature was under the domination of men, recorded writing by women occupies only a small place in the literary tradition dominated by patriarchal discourse. Korte (2000, p. 110) states that in the Victorian period British women accompanied their husbands and families throughout the British Empire and they also travelled independently, as explorers, missionaries or simply for pleasure. Mary Kingsley, as a Victorian era woman, succeeded in traveling through the inner parts of West Africa and wrote about her experiences successfully in two books: *Travels in West Africa, Congo Français, Corisco and Cameroons* (1897) and *West African Studies* (1899). Her books can be considered an important source regarding relations of power and the discourse of its time.

Michel Foucault, who was one of the leading thinkers and historians of the twentieth century, developed theories that focus on power, knowledge, and social control mechanisms that circulate within a society in a specific time. His works such as *The Archaeology of Knowledge, Discipline and Punish, The History of Sexuality*, and *Power/Knowledge* have been made use of in order to better analyse and comprehend the colonial discourse in Kingsley's *Travels in West Africa*. Thus, the ideology that creates its own subjects within a specific time period makes itself more visible by using Foucault's theories. As a historian, he dwelt on the functions of discipline and punishment systems in different centuries, from medieval times to modern times.

Foucault, analysing the historical developments and changes, believed that discourse and power relations are specific to their period in history. According to Foucault (1978, p. 93), power functions in a complex way. Rather than working from the top to the bottom, it comes from everywhere. Therefore, repressive apparatuses cannot be held responsible for its operation. There is no sole person or sovereign that possesses the power. On the contrary, it is executed by everyone in a complex relationship. It exists when it is put into action, which means that every individual has the potential of contributing to and changing a situation.

2. Analysis of *Travels in West Africa*

Mary Kingsley was born in London in 1862 (Penguin Books UK, 2022). Her father George Henry Kingsley, a medical doctor, was an explorer who made long journeys to distant lands and recorded his experiences. This must have influenced his daughter, who would follow her father's path in discovering new places with the expectation of writing a book based on her own travels. Since she was not allowed to pursue education during that time, Kingsley developed herself and expanded her knowledge by making use of her father's notes and diaries. It was then that she acquired the spirit of travelling.

In the Victorian period, many girls were home educated, and this was true for Kingsley as well. As a young girl, she made use of "her father's library of natural history, travel narratives, science, and anthropology" (*TWA*², p. xi). It was during this time that she gathered detailed information about travels and exotic places such as Africa. When they moved to Cambridge in 1886, she found herself in "an academic community" (*TWA*, p. xi), which helped her to become more knowledgeable especially on exploring Africa. Kingsley, although home-educated, was affected by many stories that made it a must for her to visit West Africa. Richard Burton, a British explorer, impressed Kingsley with his search of the Nile and his visits to the French Congo, the Gorilla Land, and adventures among the Fang³ people (Wagner, 2004, pp. 17-18).

Between 1870 and 1875, Kingsley's father was in the United States and accompanied General Custer in expeditions made against the Sioux people. He was away at intervals for long periods and Kingsley, like many women of her time, was expected to follow the usual career path determined by the patriarchal order in late Victorian England. It was thanks to her family inheritance that she could finance her travels (*TWA*, p. xvii).

When her father set out for Burma in 1893, Kingsley decided to go to West Africa "to complete what she describes as her father's anthropological studies" (*TWA*, p. xii). She followed the route Freetown (Sierra Leone), Congo Free State via Cape Coast (Ghana) and the Oil Rivers (Nigeria) to Luanda in Angola. She sold her 200-page travelogue titled *The Bights of Benin* to Macmillan after her first visit to Africa (*TWA* xii). Kingsley, in different parts of *Travels in West Africa*, reminds her readers that she was in Africa for scientific purposes. For example, she states that her main aim in going to Congo Français was to get up above the tide line of the Ogowé River⁴ and there collect fishes and that her reason for going into the geographical details was, in her own words: "[N]o region in Africa, certainly no region of equal importance, is so little known in England" (*TWA*, pp. 96, 359). Kingsley considers Africa to be in a state uninfluenced by European ideas and culture during her visit. In another part of the book, she explains the reason for going to West Africa saying that her chief motive was to study the African form of thought (*TWA*, p. 436). Thus, it is clear that she was in Africa for ethnographic and scientific reasons in addition to for its geography.

In 1894, she embarked from Liverpool on her second voyage, this time to Calabar, Nigeria. The following year she visited southern Cameroon, Equatorial Guinea and Gabon, and could observe the Fang people in detail. Furthermore, in 1895 she climbed 13,760-foot-high Mount Cameroon, becoming the first white

² Kingsley, Mary. *Travels in West Africa*. Penguin Classics, 2015. Hereafter, the book is referred to as *TWA*.

³ The Fang mainly inhabit the hot, humid, equatorial rain forests of Gabon, making up 80% of the Gabonese population. The Fang are also known for their older practice of cannibalism, which they practiced unashamedly during the 17th centuries and earlier. During the early years of European settlement many resorted to elephant hunting to provide ivory for the traders (Africa Guide, 2022).

⁴ Ogooué River, also spelled Ogowe, stream of west-central Africa, flowing in Gabon for almost its entire course (Encyclopedia Britannica, 2022).

woman to reach its peak. On her return to England, she met the novelist Rudyard Kipling, who would describe Kingsley as “the bravest woman of all my knowledge” (*TWA*, p. xii; Wagner, 2004, p. 7).

Although Kingsley was not a poor woman when her parents were alive, she had to finance herself after the death of her parents. Korte states that Kingsley financed her journey by collecting biological samples for the British Museum (2000, p. 111). Her bravery allowed her to achieve a number of remarkable accomplishments. Alison Blunt accredits Kingsley with being “the first European to cross from the Ogowé to the Rembwé by the route she followed” (Hållén, 2011, p. 65). She made careful observations and had unforgettable experiences, which she recorded in details. “She packed two diaries—one for scientific and geographical information, the other to serve as a personal journal” (Wagner, 2004, p. 3). Kingsley, like the other women of her time, was naturally affected by the social, political, and cultural conditions in which she lived.

In a society, gender roles are constructed starting from the early years of the childhood. The Victorian period was a period in which women were confined to the domestic sphere and were expected to perform tasks that were deemed appropriate for them by the patriarchal discourse. It was due to the discourse of the nineteenth century that men were regarded superior compared to women. The social control of women made them conform to the traditional rules. It was through the discipline imposed by men that they were made obedient. “[D]iscipline produces subjected and practised bodies, 'docile' bodies” (Foucault, 1995, p. 138). It is the disciplinary power that controls women and this has been continuing for centuries. Women’s rights in Victorian era were not equal to those of men. Traditional roles required women not to transgress the boundaries set for women. “[T]hey were placed on a pedestal and worshiped. Coventry Patmore’s long poem in praise of his wife, *The Angel in the House* (1854–62), was widely admired and became a best-seller” (Nassar, 2004, p. 95). Serving one’s husband as a housewife was seen as a virtuous act. However, there were women like Mary Kingsley who wanted to defy the established roles. Foucault (1978, p. 95) argues that “where there is power, there is resistance...”, implying that power relations are inseparable from resistance. Power is subverted to be used for its own ends. Othering produced by power relations and resistance against it is a part of web-like system where power is exercised.

Kingsley was born at a time when the rights granted to women were restricted. The potential of women was ignored and the public sphere was owned and controlled by men. “Mary Kingsley had been born and raised in a context where the number of female voters had been reduced by the Reform Act of 1832” (*TWA*, p. xvi). Women had not gained their voting rights even with the Reform Acts of the nineteenth century that aimed at eliminating inequalities of representation especially for men. “[O]n the 10th January 1918 the House of Lords gave approval for women over the age of thirty to have the right to vote” (Brain, 2022). Confinement of the women by men and the control of individuals is carried out through surveillance and discipline. In the nineteenth century this can be seen through religion, using army, and capitalism. Women are deprived of power and they are “forced to remain ignorant” (Foucault, 1978, p. 99) in the male-dominated society.

As a courageous white woman, Kingsley had many adventures in West Africa and she traded with the local populations as well. “Though Europeans had been settling and trading in West Africa since as far back as the 1490s, there had been hardly any women among them. European traders in Africa were male...” (*TWA*, p. xv). Foucault claims that the foci of resistance are spread over time and space at varying densities, at times mobilizing groups or individuals in a definitive way, inflaming certain types of behaviour (1978, p. 96). In a way Kingsley defied the constructed gender roles by traveling alone as a

woman to Africa, which contrasted with the ideological framework of the time. Nevertheless, she was shaped both by the colonial and patriarchal discourse of her time even if she seems to subvert the established order of the hegemonic discourses. There are different instances that show Kingsley's inclination for the gender roles. While Agnes, in a proud manner, tells Kingsley that she does his reverence's washing, Kingsley uses the sentence, "Vanity, thy name is Woman!" (TWA, p. 430). Rather than seeing a moral and ethical dimension in the religious service, Agnes is proud of how well she washes the priest's garment. Kingsley almost seems to deplore the washerwoman's total acceptance of her limited role, and the lack of education that has led to this total acceptance.

Kingsley has already accepted the norms and Victorian feminine decorum. Referring to some native languages that lack linguistic gender, she complains about being called 'Sir' by some local people. She expresses that she is a most lady-like old person, she never even wears a masculine collar and tie, and "as for encasing the more earthward extremities of [her] anatomy in... [she] would rather perish on a public scaffold" (TWA, p. 509).

Although some women who travelled in different parts of the world preferred cross-dressing in order to disguise themselves so that they could not have problems, Kingsley insisted on wearing female clothes. She was not afraid of revealing her female identity. "Kingsley even suggests that her life was saved by wearing a skirt when she fell into a pit filled with elephant tusks" (Korte, 2000, p. 118). Furthermore, she approves the gender roles of her time and considers hunting to be an activity for men. She is habitually kind to animals and does not think it is ladylike to shoot things with a gun (TWA, p. 551).

It seems she has already accepted the potential of women and sees the same situation with many African women. Based on her observations among African tribes, she considers the situation regarding the position and power of the women in the society as "notably deficient in real reverence for authority" (TWA, p. 532). Kingsley's approach and submissiveness to gender inequality is confirmed as she states that "for men are undoubtedly more gifted in foresight than our sex" (TWA, p. 533).

Travels in West Africa was written at the peak of British colonialism and as a literary text it reflects the colonial mentality although it was written by a female traveller and writer. Works of literature were written at a particular time to address the interests of people. In this regard, it can be said that *Travels in West Africa* had the purpose of giving detailed information about people(s) living in West Africa in order to lead more Europeans (especially British) to explore the depth of Africa and gain more advantages for the colonizers. Although there are subversions against colonization, they are contained since cultural values of the colonizers in the travelogue are elevated to the level of superiority over the culture of the native people. That the Africans are subdued is an outcome of colonial hegemony and power relations.

In order to justify colonialization, colonial powers claimed that they would curtail slavery in Africa. "While the transatlantic slave trade had at length ceased in 1866, the internal slave trade continued apace, domestic slavery was commonplace..." (TWA, p. xxi). The problem of colonization was thus effectively a problem of the control of labour and the moral justification of that control (p. xxii). New markets in Africa meant new economic resources coveted by the European powers. When Kingsley started her travels in West Africa, the continent had already been shared by the European powers.

From November 15, 1884, to February 26, 1885, 14 nations gathered in Berlin to decide how best to carve up the African continent. The attendees included most of the European nations (except Switzerland) and the United States, but five powers essentially ran the meeting and most heavily

influenced its outcome: France, Germany, England, Portugal, and an entity labelled “the International Association of the Congo,” which was essentially acting on behalf of the Belgian king, Leopold II. (Wagner, 2004, p. 27)

The colonizers, believing that they were superior in all aspects to the indigenous populations living in Africa, did not feel the need of negotiating with them. They were ready to suppress any uprising that might occur. The Africans themselves could not stand against the more modern weapons owned by the colonizers.

There are times when Kingsley seems to subvert the colonial discourse. Describing the Africans as creatures that love cruelty and blood for their own sake, she states that one should observe African culture first hand and thus understand that they are far from being the brutal fiends they are often painted. The Africans have slavery, the lash, and death in place of modern institutions such as lunatic asylums, prisons, workhouses, hospitals, etc. (*TWA*, p. 506). Institutions have had different functions regarding dealing with the subjects vary from period to period. Foucault (1988) dwells on the history of madness in his book titled *Madness and Civilization* stating that the approach to mental illness and the criteria used to define a person as mad changed from period to period: “We leave it to medical archaeology to determine whether or not a man was sick, criminal, or insane who was admitted to the hospital for ‘derangement of morals,’...” (pp. 65-66). Kingsley is in fact comparing the conditions in Africa and Europe and she implies that those in Europe are just a product of industrialization. In another case, she mentions that she has seen many Portuguese being cruel to Africans (*TWA*, p. 58). However, Kingsley’s approach does not remove herself from seeing herself and her culture superior over the Africans and their culture.

Kingsley narrates a story, probably a modified parable, that was created by the Jesuit Fathers earlier and preached by them, which made the Cabindas believe in its truth. However, the story was purposefully created by the colonizers in order to realize the religious and political dreams of the white men by convincing the black men and converting them in the end. The story goes as follows:

God made at first all black – He always does in the African story – and then He went across a great river and called men to follow Him, and the wisest and the bravest and the best plunged into the great river and crossed it; and the water washed them white, so they are the ancestors of the white men. (*TWA*, p. 438)

Foucault (1995, p. 194) believes that subjects are constructed through power, which functions differently in different periods: “[Power] produces reality; it produces domains of objects and rituals of truth”. It is through power that the standards of truth are determined and normalization occurs within intricate power relations. For Foucault, the discourse of a specific time creates its own truth and the truth is the outcome of knowledge whose norms are defined by power. Therefore, the modified parable above serves the interests of the colonizers.

Kingsley does not portray a dark and brutal Africa as Joseph Conrad did. Kingsley’s views are often ridiculously colonial. That is, her acceptance of the colonial viewpoint leads to ridiculous statements about Africa. Her tone is soft, reflecting the feminine softness. However, she assumes an authoritative tone. She praises the existence of colonial powers in Africa and expresses her gratitude to the colonial representatives from countries such as France, Germany, Britain, and Spain (*TWA*, p. 15). She remembers Bonny’s maxim “Be afraid of an African if you can’t help it, but never show it anyhow” (*TWA*, p. 128), which shows the prejudices and peremptory categories already formed by the Western world.

In different parts of the book Kingsley, sometimes humorously, stresses the illiteracy of the Africans and mentions unskilled natives: “Now it is an ingrained characteristic of the uneducated negro, that he cannot keep on a neat and complete garment of any kind” (*TWA*, p. 39). Talking about the abundance of fish on the West African Bank, she says the native cook very rarely knows how to cook them (*TWA*, p. 46). Moreover, Kingsley does not mind mentioning some black men as “lazy” while on board *Lafayette* as she listens to the sound of the waves (*TWA*, p. 391). Foucault (1995, p. 199) mentions binary division and branding (mad/sane; dangerous/harmless; normal/abnormal) that the authorities use to control individuals. Similarly, it seems binary oppositions “white and black”, “civilized and savage”, and “hardworking and lazy” are at work in this travelogue.

Knowledge is power. Foucault (1995, p. 27) states that “power produces knowledge”. Power and knowledge are interrelated. The relationship between them is so strong that one cannot exist without the other. It is power that determines the norms through knowledge in a society, and these norms shape the subjects with specific modes of thoughts and behaviours.

The concept of ideology by the French philosopher Louis Althusser (1984, p. 7) is explained as follows: “[T]he school (but also other State institutions like the Church, or other apparatuses like the Army) teaches ‘know-how’, but in forms which ensure *subjection to the ruling ideology* or the mastery of its ‘practice’”. He further mentions Ideological State Apparatuses (ISAs) and “Repressive State Apparatuses”. With Repressive State Apparatuses, Althusser refers to the administration, the army, the court, the prisons, etc. ISAs, on the other hand, mean apparatuses such as religion, family, trade unions, cultural institutions, etc. (pp. 16-17). The colonizers use both ISAs and the Repressive State Apparatuses to control the natives. Considering Kingsley’s expected mass of readers in Britain, it should not be a surprise for her to address people of the same ideology. Her following words regarding controlling and disciplining the natives support the thesis of this study: “Now and again that very hard-working little vessel, the gunboat stationed at Libreville, goes up river to see whether the natives are behaving properly, or to point out their errors to them” (*TWA*, p. 355).

Kingsley mentions two persons whom she thought were effective in West Africa during colonization. Du Chaillu, the French-American explorer and anthropologist, is “the inaugurator of geographical knowledge” in the region according to her (*TWA*, p. 374). It was Du Chaillu who first made the Western world aware of many African peoples, their cultures, and the existence of animals such as gorillas. The other one is de Brazza, an Italian-born French explorer, who followed a strategy that aimed at convincing the Africans so that they could easily accept the Western colonization. Kingsley clearly expresses her admiration for him: “[H]e attains power over their natives, and retains it, welding the districts into a whole, making the flag of his country respected and feared therein, he is a very great man indeed” (*TWA*, p. 360). De Brazza asks Ngampey, a clan chief, to make a choice “between the cartridge and the flag” he sent him. He adds that one will be the sign of a war without mercy, the other a symbol of a peace as profitable to the black as to the colonizers. He then plants the French flag as a symbol of friendship and protection (*TWA*, pp. 366-367). Foucault’s concept “carceral network” (1995, p. 298) explains how individuals are manipulated in a community through disciplinary mechanisms.

Language has an important function in getting people to perceive the world. Since language and culture are inseparable, teaching of the English language was one of the main aims of British colonizers. Language has the power of instilling the ideology of the dominant culture into the minds of the colonized. Kingsley finds the administrator of the Ogowé amiable and charming because he speaks English with her (*TWA*, p. 158). In another instance, she mentions a decree by the French government

which requires teaching of French to children in territories under the French domination. Kingsley favours the English language over French and other European languages claiming that the Africans pick up English sooner than any foreign language (*TWA*, p. 215).

Although she favours her native language English over other European languages, when it comes to the African natives, they are othered by Kingsley, who keeps the side of the French, another colonial power in Africa. When she travels aboard the Lafayette towards Alondo, children spit at her and shout ‘Frenchy no good’ in English and broken Spanish. Kingsley, who has chosen to be under the protection of the French flag above Njole, feels the need of protecting it from insult. She further says: “Moreover, the blood of the Vikings that is in me gets up on its own account at such treatment, and I make up my mind to suitably correct those children” (*TWA*, p. 396).

The word choice by Kingsley to refer to the natives is not very different from that of the colonizers. She is sometimes naming the natives “pagan” (*TWA*, p. 253). Although she sometimes uses a humorous language while describing the cannibalism of the natives, she mentions that it is not advisable to play with them or attempt to eradicate the Africans since “one white alone with no troops to back him means a clean finish”. She suggests overcoming such obstacles without shedding blood and thus keeping the self-respect, which is the mainspring of the Western power in West Africa (*TWA*, p. 336).

Mapping of the locations and geographical sites in Africa takes an important place according to Kingsley. She has used the names of places as they have been published, and with help from Mr R. B. N. Walker, she forms a list of these names spelt in conformity with the native pronunciation. She further appends them in footnotes in her travelogue for future travellers (*TWA*, p. 359). Colonizers add alternative names from their own native languages such as English, French, Spanish, or Portuguese for the native language words, thus eliminating cultural values imbedded in geographical names.

Kingsley is aware of the difficulties in transportation and travel in Africa so she supports the construction of railways and the use of steamers to travel long distances by rivers, which is a sign of Western civilization. According to her, the partition of the Congo Free State among the powers in Africa is a requirement for the creation of this infrastructure (*TWA*, p. 368). Kingsley, thinking from the perspective of the colonizers, states that when the railway route from Congo Français to Lake Chad is completed, the richness of the country will be drained thanks to line of markets that will be formed. This trade-route will be really important for northcentral African commerce in ivory and for the trade of other African products (*TWA*, p. 374).

Regarding how the African peoples carry out trade, Kingsley gives information about how different tribes in West Africa exchange their goods. She mentions that native coinage equivalent is rare in West Africa and gives the example of the Fans, who use a native-made coin made of imitation axe-heads (*TWA*, p. 68). Instead of using coins Kingsley bartered goods with the local people. “[S]he outfitted herself as a trader. She returned to the Congo, and in a wooden canoe she plied the tributaries of the Congo River, trading goods with the natives and collecting fish for the British Museum” (Polk, 2004, p. xii). Since trading takes an important place in African life, Africans come to schools to learn ways of White men and language to be able to trade with them (*TWA*, p. 215). “[O]rder, high prices and European commodities dominate the coastal areas, but are replaced by disorder, low prices and African ‘trade stuff’ in the interior” (Hallén, 2011, p. 98).

Mentioning the bush traders who are called black traders as well, Kingsley stresses how the black traders are treated differently just because of their colour. Since they travel in the depth of the forests, their chance of getting murdered is bigger but “the white governmental powers cannot revenge their death, in the way they would the death of a white man” (*TWA*, p. 321). Any trade carried out according to the usual practices of Europeans is more acceptable. The public ivory trade among the Fan is more welcome since it is “in accordance with European ideas of a legitimate trade” (*TWA*, p. 332). Similarly, taxation in the European way is more appropriate for Kingsley even if she must then recommend to her German friends that colonial authorities intervene to introduce an income tax into Cameroon and thus remove the local custom (*TWA*, p. 524).

Kingsley even makes a comparison between the colonies belonging to different states in Africa (*TWA*, p. 166). The territories she passes through belong to different colonizing countries. She thinks it would be interesting to compare the English, French, German, Portuguese, and Spanish governmental systems with each other since they have good and bad points (*TWA*, p. 554). Colonial discourse seems to be a natural phenomenon for Kingsley.

Of course, Kingsley got help for her exploration of Africa from different people. Colonial authorities, missionaries, government representatives, and traders provided her with necessary information about West Africa. She praises the missionary works in Africa (*TWA*, p. 224). Throughout the travelogue, she mentions various groups of missionaries and their tasks in Africa. The Wesleyan Mission, for example, is the largest and most influential Protestant mission on the West Coast of Africa and Kingsley is happy to announce that. She says that they are adding a technical department to its scholastic and religious departments, and the Basel Mission⁵ has given technical instruction to the natives. Since Africa is deficient in mechanical knowledge, such religious groups have more work to do (*TWA*, p. 37). The religious ambitions of the missionaries in Africa are blended with the political ones since they serve as pioneers in realization of colonial dreams of their countries.

While some missionary schools provide the native students only with religious and scholastic education, the others add technical instructions as well to their curriculum. Kingsley mentions that the Mission Évangélique does not undertake technical instruction. While the boys get religious and scholastic education, the girls get additional instruction from the mission ladies in sewing, washing, and ironing (*TWA*, p. 216). Foucault (1980, p. 3) states that the ideology of the dominant class determines what is ‘right’ or ‘not right’. “All of the governments support mission schools by grants” (*TWA*, p. 216). According to Foucault (1995, p. 170), the chief function of the disciplinary power is to “train”. “Discipline ‘makes’ individuals; it is the specific technique of a power that regards individuals both as objects and as instruments of its exercise”. The purpose of the colonizers is simply to transform the natives so that they become colonial subjects that act for the interest of the whites.

Agnes, as a local person who helps Kingsley, is happy with the missionary groups. She tells Kingsley that the local priest and friar Père and Frère teach the children to read French, and if a child is skilled, he is transferred to Gaboon (Gabon) to gain more skills in technical schools in connection with the headquarters of the Mission. Agnes herself speaks French grammatically and Coast English as well (*TWA*, p. 429), which makes it easier for her to be accepted by the colonizers.

⁵ A Protestant Missionary Society founded in 1815 in Basel, Switzerland. The society maintained missionary areas from Western Africa to China (University of Basel Institute for European Global Studies, 2022).

Kingsley mentions missionaries she encounters in different parts of the book, which shows that they expanded their activities throughout many territories. The missionaries are there to convert the heathen natives to Christianity, claiming that the natives' religion is primitive. Once Kingsley comes across an African convert to Christianity from the Basel Mission who can speak English well and read the Bible. The missionary helps them for accommodation by providing Kingsley and her companion with a hut that is divided into two chambers, one in which the children who attend the mission-school stay and one the abode of the teacher (*TWA*, p. 562). Kingsley shows how the children of the natives are educated and civilized from the colonial perspective. She is against using traditional methods that aim at changing the natives by simply saying: "Now you must civilise, and come to school, and leave off all those awful goings-on of yours, and settle down quietly" (*TWA*, p. 410). Instead, she suggests combining technical instruction in the mission teaching to Africans and thus instilling the ideas of discipline into the African mind. For her, this will prevent the degradation of Africa.

The means of control of the behaviours and life style of women were used by the colonizers during their colonization period. Schools, churches, hospitals, and prisons were used to operate the control mechanism in order to get African individuals to behave in specific forms in accordance with western norms. "Disciplines constitute a system of control in the production of discourse..." (Foucault, 1972, p. 224). The English philosopher Jeremy Bentham's Panopticon, a prison model to control individuals, was used by Foucault to explain how individuals are controlled in their social life. Similarly, the Africans are in a position of being observed and controlled by "the white" who draw the boundaries of Africans' lives in religion, education, and daily economic activity.

Kingsley, who is regarded as a leading explorer of the Victorian period, conveys her experiences for those who would like to visit the continent. She is accompanied by Africans, whom she neither detests nor fears. She observes the language of the natives as well. She warns the philologist who visits the Fan to beware of regarding any word beyond two syllables in length as being of native origin. What Kingsley observes is not only the attitudes, customs, or religion of the black tribes. She describes the natural beauty of West Africa as well. Furthermore, she wanted to contribute to science by collecting insects, plants, and fish for the British Museum. She came across gorillas by travelling into the inner parts of West Africa. Kingsley, in her book, gives lively descriptions about the nature in West Africa. Kingsley's descriptions of Africa are indeed fascinating, especially when compared with the depiction of Africa in the works of Conrad.

One of Kingsley's friends warned her about Africa and advised her to go to Scotland instead when Kingsley expressed her intention to travel there (*TWA*, p. 11). However, as a determined woman, she ignored such suggestions and made preparations for her travel. She is bewitched by the natural beauty. In fact, it is a kind of charm blended with horror in the background. She describes spending the night out in the forests of Central Africa as follows: "It is like being shut up in a library whose books you cannot read, all the while tormented, terrified, and bored. And if you do fall under its spell, it takes all the colour out of other kinds of living" (*TWA*, p. 112). However, she stresses that when one knows the more of the West Coast of Africa, the more one realizes its dangers (*TWA*, p. 95). She mentions "the charming situation of being up a river" but "surrounded by rapacious savages" (*TWA*, p. 354). It seems Kingsley feels a powerful attraction to Africa but remains under the influence of the colonial mindset. She wants to serve as an intermediary between the black Africans and the European whites when she says the more she knows of the West Coast Africans, the more she likes them. Furthermore, she asserts that she considers them fool for their power of believing in things and feels the same for her fellow-countrymen when they believe in something that she cannot quite swallow (*TWA*, p. 507). It is as if she is drawing a

distinctive line between the naive and pure mind of the African, who may easily believe in stories told by the white, and the processed mind of the European, who easily believes in the savagery of the Africans.

Kingsley, who was heard by many people for her willingness to travel to West Africa, was warned not to travel to that continent, but she made her own decision and courageously travelled from the coasts of the continent into the interior. She did not hesitate to meet the natives who were considered savages by many white people. She thought she could build a relationship and communicate with them. Kingsley did not stop visiting Africa even after writing two books, *Travels in West Africa* and *West African Studies*. She made a third and final visit to Africa, during which she enlisted as a volunteer nurse during the Boer War but developed typhoid fever and died on 3 June 1900. Her body was carried out to sea on a warship and she was buried at sea as she had requested (TWA, p. xxi; YourDictionary, 2022).

3. Conclusion

Kingsley was a woman who risked her life in the name of exploring a continent with many dangers. She did not mind the Fan who were still considered dangerous for killing outsiders, the crocodiles, the venomous snakes that could bite her, the epidemic diseases that were common because of unhygienic conditions, and the other dangers. She devoted herself to exploration. Although she did not clearly support the colonial missions, she could not keep herself from admiring and morally supporting the colonial activities ranging from the missionary tasks to governmental ruling of the continent that included trade and economic exploitation of the natives. As a woman, she travelled to some of the interior parts of Africa that were not visited by the Europeans before, but she managed to do that under the shade of colonialism, the typical discourse of her time.

Considering the achievements accomplished by Kingsley, it can be said that she instilled in the mind of women that they could remove the boundaries that were set in front of them and Kingsley herself did that by overcoming first the boundaries in her mind and then the physical boundaries in Africa. She became a role model for women by contributing to the success of her own gender.

However, Kingsley could not escape the ideological constructs of her era, and her courageous travels in the dangerous forests of Africa seem to be conducted in the name of British colonial power. Although she seems to subvert the patriarchal discourse by traveling alone as a woman and defying the role of submissive women, she does not make any remarks that sound feminist. She yields to the ideology of her time regarding the gender roles. This study reveals that Mary Kingsley's portrayal of herself is contradictory, and in it, she displays no autonomy from or transcendence of either colonialism or traditional gender roles. Interestingly enough, her book contributed to colonialism by elevating it and it seems she was not aware of her being a subject like millions of people within the web of power relations.

References

- Africa Guide (2022). *Fang People*, Available at: <www.africaguide.com/culture/tribes/fang.htm> (Accessed 18 Sept. 2022)
- Althusser, L. (1984). *Essays on Ideology*. London: Verso.
- Brain, J. (2022). *Votes for Women-Historic UK*, Available at: <www.historic-uk.com/HistoryUK/HistoryofBritain/Votes-For-Women> (Accessed 18 Sept. 2022)
- Encyclopedia Britannica (2022). *Ogooué River*, Available at: <www.britannica.com/place/Ogooue-River> (Accessed 18 Sept. 2022)

- Foucault, M. (1972). *Archaeology of Knowledge and The Discourse on Language*. Translated by Sheridan Smith, Pantheon Books.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*. Translated by Robert Hurley, Vol. I, Pantheon Books.
- Foucault, M. (1995). *Discipline & Punish: The Birth of The Prison*. Translated by Alan Sheridan, Vintage Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-79*, (Ed. Colin Gordon). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1988). *Madness and Civilization: A History of Insanity in The Age of Reason*. Translated by Richard Howard, New York: Vintage Books.
- Hallén, N. (2011). *Travelling Objects: Modernity and Materiality in British Colonial Travel Literature about Africa*. Umeå: Dept. of Language Studies, Umeå U.
- Kingsley, M. (2015). *Travels in West Africa*. Penguin Classics.
- Korte, B. (2000). *English Travel Writing from Pilgrimages to Postcolonial Explorations*. Trans. Catherine Matthias. Houndmills, Hampshire: Palgrave.
- Penguin Books UK (2022). *Mary Kingsley*, Available at: <https://www.penguin.co.uk/authors/14719/mary-kingsley> (Accessed 28 Apr. 2022)
- Nassaar, C. S. (2004). Introduction to the Victorians: A Major Authors Anthology. In H. Bloom (Ed.), *The Victorian Novel* (pp.91-103). Chelsea House.
- Polk, M. (2004). "Introduction." Introduction. *Mary Kingsley: Explorer of the Congo*. By Heather Lehr. Wagner. Philadelphia: Chelsea House.
- University of Basel Institute for European Global Studies (2022). *The Basel Mission*, Available at: europa.unibas.ch/en/research/global-history-of-europe/the-basel-mission (Accessed 18 Sept. 2022)
- Wagner, H. L. (2004). *Mary Kingsley: Explorer of the Congo*. Philadelphia: Chelsea House.
- YourDictionary (2022). *Mary Kingsley*, Available at: biography.com/mary-kingsley (Accessed 18 Sept. 2022)

83. Investigating pre-service EFL teachers' language mindset and epistemological beliefs

Seda SIVACI¹

APA: Sivacı, S. (2023). Investigating pre-service EFL teachers' language mindset and epistemological beliefs. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1347-1356. DOI: 10.29000/rumelide.1379361.

Abstract

Learning a new language is widely recognized as a persistent, intricate, and demanding endeavor for learners. Along this journey, various challenges are expected to arise, potentially hindering effective communication. Therefore, Language Learning Mindsets (LLMs) are considered crucial indicators in understanding why learners react differently to these adversities. Additionally, LLMs encompass how learners respond to the learning process, influencing their goals, learning strategies, and effort, consequently impacting their motivation for language acquisition. The goal of this study is to explore the potential relationship between language mindsets (LLMs) and epistemological beliefs among pre-service English as a Foreign Language (EFL) teachers. To accomplish this, 141 pre-service English teachers participated in the study. Quantitative data were gathered using the Language Mindsets Inventory (LMI) and the Epistemological Beliefs Questionnaire. The quantitative data analysis involved the application of descriptive statistics and regression analyses. The findings demonstrated that the sub-dimensions of epistemological beliefs, namely, learning effort and certainty in knowledge, significantly predicted and positively influenced incremental views during the language learning process. Specifically, their respective impacts on the outcome variable concerning treatment differences were somewhat less pronounced but remained in the positive range. Moreover, while innate/fixed ability significantly influenced entity views of language learning, the sub-dimensions of learning process/expert knowledge and learning effort did not serve as significant predictors for entity views regarding language learning. These findings hold implications for the development of EFL teachers' beliefs, suggesting that their perception of innate learning ability, which is transferable, significantly affects their approach to language learning.

Keywords: Language mindset, epistemological belief, pre-service teachers, language learning

İngilizce öğretmeni adaylarının dil zihniyetlerinin ve epistemolojik inançlarının araştırılması

Öz

Yeni bir dil öğrenme süreci öğrencilere uzun, karmaşık ve zorlu bir deneyim sunar. Bu süreçte öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşabilir, bu da etkili iletişimi engelleyebilir. Dil Öğrenme Zihniyetleri (DÖZ), öğrencilerin bu tür zorluklara farklı şekillerde nasıl yanıt verdiğini anlamının önemli bir göstergesidir. Ayrıca, bu zihniyetler öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl tepki verdiklerini açıklar, bu da dil öğrenme motivasyonunu etkiler. Bu çalışma, İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme zihniyetleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. 141 İngilizce öğretmen adayı bu çalışmaya katıldı. Nicel veriler, Dil Zihniyeti Envanteri (DZE) ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü (Gaziantep, Türkiye), seda.sivaci@hku.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-2883-0343 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 31.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379361]

Epistemolojik İnançlar Anketi ile toplandı. Bulgular, öğrenme çabası ve kesinlik bilgisi gibi epistemolojik inançların alt boyutlarının artımlı dil öğrenme görüşlerini olumlu yönde etkilediğini gösterdi. Bununla birlikte, epistemolojik inançların diğer alt boyutları olan öğrenme süreci/uzman bilgisi ve doğuştan gelen/sabit yetenek bu görüşleri etkilemedi. Ayrıca, doğuştan gelen/sabit yetenek, dil öğrenme ile ilgili varlık görüşlerini olumlu yönde etkileyen önemli bir etken olarak belirlendi. Ancak öğrenme süreci/uzman bilgisi ve öğrenme çabası bu görüşleri etkilemedi. Bu sonuçlar, İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının öğretim uygulamaları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar kelimeler: Dil zihniyeti, epistemolojik inanç, öğretmen adayları, dil öğrenimi

Introduction

The impact of educators' personal beliefs on their teaching approaches, instructional methods, and overall attitude toward education is widely recognized. Consequently, educational research, particularly in the context of teacher training, emphasizes the utilization of a belief-centered theoretical framework, as proposed by Richardson in 1996. This framework highlights the capacity of educators' beliefs and attitudes to exert a substantial influence on diverse aspects of the teaching and learning process. These aspects encompass elements such as assessment, teaching strategies, instructional techniques, classroom environment, and the depth of interpersonal engagement.

In alignment with Bandura's proposition from 1989, an individual's behavior is a reflection of their fundamental beliefs and emotional predispositions in specific situations. Looking through this lens, epistemological beliefs, which encompass an individual's belief system regarding the essence of knowledge and the process of acquiring it, as elucidated by Hofer and Bendixen (2012), have assumed a pivotal role in the examination of the educational environment, as discussed by Chan and Elliot (2004). A comprehensive understanding of the epistemological beliefs of a teacher or teacher candidate can provide profound insights into their approach to pedagogy and their perspective on learning within the classroom setting.

In addition to examining the epistemological beliefs of educators, it is crucial to investigate the language learning beliefs held by language instructors or candidates to determine how these align with their epistemological convictions in the context of language acquisition. Several investigations emphasize the significance of educators' beliefs related to the formation of knowledge and their application in the realm of teaching and learning. These beliefs exert a tangible impact on pedagogical performance, influencing the choice of instructional strategies and methodologies (Bendixen & Rule, 2004; Deryakulu, 2014; Kırmızıgül & Bektas, 2019). As noted by Peterman in 1993, educators' preferences in instruction are the primary manifestation of their epistemological beliefs. Therefore, educators' epistemological beliefs play an integral role in shaping the roles of both instructors and learners, contributing to the construction of meaning within the classroom environment (Chan & Elliott, 2004).

When it comes to the domain of language acquisition, it's widely accepted that the process of acquiring a new language is a comprehensive, complex, and challenging journey for learners. Throughout this process, learners encounter a variety of formidable situations that frequently lead to suboptimal interactions. Consequently, Language Learning Mindsets (LLMs) are considered crucial indicators that clarify the differences in how learners respond to these challenging circumstances (Dweck, 2017; Mercer

& Ryan, 2010). In other words, LLMs offer valuable insights into how learners approach the learning process, shaping their goals, learning strategies, and the effort they put in (Ryan & Mercer, 2012).

Language Learning Mindsets (LLMs) are intricately linked to beliefs regarding the adaptability of language learning capabilities (Lou & Noels, 2019). To elaborate on the distinctions between fixed and growth mindsets, it is essential to explore the two implicit theories of intelligence proposed by Dweck (2008): entity and incremental. Entity theorists argue that intelligence is an immutable and predetermined trait that remains unchangeable, thus promoting fixed mindsets. They assert that even though individuals may acquire new knowledge, their intelligence is inherently fixed (Ablard & Mills, 1996; Dweck, Chiu & Hong, 1995). Consequently, when confronted with challenging situations or setbacks, they tend to attribute these difficulties to their innate intelligence. Learners with fixed mindsets tend to avoid difficult tasks and activities as they are driven by a strong desire to validate their intellectual abilities and avoid any appearance of cognitive inadequacy, as explained by Dweck (2008). In contrast, incremental theorists believe that intelligence is flexible and can be improved through effort and persistence. Learners with incremental or growth mindsets are more inclined to enthusiastically tackle new challenges, invest significant effort in mastering new content, expand the boundaries of their skill set, and apply their knowledge in practical contexts. Unlike those with fixed mindsets, they embrace challenges as opportunities to enhance their skills, even when faced with errors and failures.

Individuals with fixed mindsets perceive intelligence as an innate talent that is predetermined, while those who embrace growth mindsets prioritize hard work over innate talent (Ryan & Mercer, 2012). In the context of language acquisition, research indicates that individuals with fixed mindsets, who firmly believe in the immutability of intelligence, tend to shy away from challenging tasks, easily give up, and often experience heightened anxiety during the language learning process (Bai & Wang, 2021; Lou & Noels, 2019; Mercer & Ryan, 2010). On the contrary, individuals who adopt growth mindsets firmly believe that their cognitive abilities can be enhanced through consistent practice and active engagement with challenging tasks, leading to increased self-assurance and resilience (Lou & Noels, 2017; Papi et al., 2019).

While research on language mindsets among language learners has been limited (Lou & Noels, 2017), it's essential to highlight that language mindsets differ from those prevailing in other domains (Ryan & Mercer, 2012). Mercer and Ryan (2010) discovered that the language mindsets of English as a foreign language learners don't neatly fit into either the entity or incremental categories; instead, they seem to encompass elements of both. Furthermore, participants in their study expressed beliefs regarding the impact of age on language acquisition, particularly the notion of a 'critical period' for acquiring a foreign language. Building on these findings, Lou and Noels (2017) outlined three dimensions of language mindsets, including: a) general language intelligence beliefs (GLB), b) second language aptitude beliefs (L2B), and c) age sensitivity beliefs concerning language acquisition (ASB). While these dimensions may initially seem separate, they are interconnected, with GLB focusing on whether general language learning intelligence is inherently fixed, L2B addressing the immutability of second language acquisition, and ASB considering the influence of age on language learning aptitude.

As noted by Lou and Noels (2017), there is a notable scarcity of research specifically addressing fixed versus malleable beliefs concerning language ability. Additionally, there is a clear absence of studies examining the convergence of epistemological beliefs and language mindsets among prospective English as a Foreign Language (EFL) educators. In light of these gaps, the current study aims to enhance scholarly discussions by investigating the connection between the epistemological beliefs of pre-service

EFL educators and their language mindsets. To achieve this, the study aims to address the following research inquiries:

1. Is there a significant relationship between pre-service EFL teachers' epistemological beliefs and their language learning mindsets?
2. To what extent do pre-service EFL teachers' epistemological beliefs influence their language learning mindsets?

Method

The principal aim of this study is to explore the association between the epistemological beliefs of prospective teachers in the field of English as a Foreign Language (EFL) and their language mindsets. Simultaneously, the study seeks to ascertain the extent to which these epistemological beliefs impact their language mindsets. To fulfill this objective, a meticulously designed correlational survey study was employed for the current research, given its capacity to provide valuable insights that can serve as the foundation for subsequent examinations of this intricate relationship (Büyüköztürk, KılıçÇakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013, p. 185).

The data for this study emanated from a group of 141 prospective EFL teachers, comprising 105 females and 36 males, all of whom were enrolled in the English Language Teaching (ELT) Department at different universities in Turkey. Participant selection was conducted using a convenience sampling technique, and their involvement in the study was entirely voluntary. The study received ethical approval from the Hasan Kalyoncu University Scientific Research and Publication Ethics Committee, under approval number 2022-24, dated 10.08.2022.

Data collection

Throughout the data collection phase of the investigation, two principal tools were employed to assess the perceptions and beliefs of pre-service teachers. In the initial instance, the "Language Mindset Inventory," developed by Lou and Noels (2017), was administered to the research participants to evaluate their language mindsets in three specific dimensions. This inventory encompasses 18 items, further categorized into three sub-dimensions: general language intelligence beliefs, second language aptitude beliefs, and age sensitivity beliefs related to language learning. However, it is imperative to emphasize that these items are tailored to examine two distinct aspects of language learning, namely, incremental (9 items) and entity (9 items). The internal consistency of this inventory for the present study was assessed via Cronbach's Alpha, yielding a coefficient of .73, as depicted in Table 1.

The second tool utilized in this study was the "Epistemological Beliefs Scale," originally developed by Chan and Elliot (2004) and adapted to the Turkish context by Aypay (2009). This scale consists of 30 items categorized into four sub-dimensions, namely, Innate/Fixed Ability, Learning Effort, Learning Process/Expert Knowledge, and Certainty Knowledge. Participants were instructed to furnish Likert-type responses, with options ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). For the specific investigation, the scale's reliability was reassessed using Cronbach's Alpha, yielding a coefficient of .84, as outlined in Table 1. **Table 1.** Cronbach Alpha results of the Tools

	Cronbach Alpha
Incremental	.587

Entity	.567
Language Learning Mindsets	.739
Learning Process/Expert Knowledge	.776
Innate/Fixed Ability	.838
Learning Effort	.672
Certainty Knowledge	.746
Epistemological Beliefs	.842

Data analysis

The data gathered for this study underwent analysis through SPSS. An initial evaluation was performed to assess the data's adherence to a normal distribution. This evaluation entailed an examination of the kurtosis and skewness coefficients for the score series of the variables under scrutiny. The outcomes of this evaluation revealed that the kurtosis and skewness coefficients for the score series fell within the range of -1 to +1, indicating that the score series displayed a normal distribution (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014).

In the context of this study, regression analysis was employed to investigate the impact of epistemological beliefs on language mindsets. To assess the strength of the relationship between the variables included in the regression analysis, correlation analysis was carried out. The outcomes of this analysis indicated that the variables displayed a low level of correlation, as evidenced by correlation coefficients (r) below .80. Furthermore, it was observed that the Tolerance values associated with the score series related to the sub-dimensions of epistemological beliefs exceeded 0.2, and the Variance Inflation Factor (VIF) was less than 10. These results collectively suggest the absence of multicollinearity issues in the dataset (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014). Additionally, as part of the data analysis process, descriptive statistics, including measures such as the mean, standard deviation, skewness, and kurtosis coefficients, were computed for the variables.

Findings

In the study, the mean scores, standard deviation values, kurtosis, and skewness coefficients derived from the scales used to assess the epistemological beliefs and language learning mindsets of the pre-service EFL teachers were computed. The results are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics of Variables

	N	Mean	Sd.	Skewness	Kurtosis
Incremental	141	3.96	0.62	0.41	0.63
Entity	141	3.80	0.62	0.54	0.65
Language Learning Mindsets	141	3.88	0.56	0.65	1.06
Learning Process / Expert Knowledge	141	4.03	0.52	-0.18	-0.65
Innate/Fixed Ability	141	3.02	0.81	0.17	-0.07
Learning Effort	141	3.96	0.64	-0.15	-0.48

Certainty Knowledge	141	3.16	0.77	-0.05	-0.03
Epistemological Beliefs	141	3.58	0.45	0.79	0.87

As illustrated in Table 2, the mean scores related to language learning mindsets reveal that the participants predominantly perceive language acquisition as a progressive process ($M=3.96$, $SD=0.62$), rather than regarding it as an inherent and fixed trait ($M=3.80$, $SD=0.62$). Concerning epistemological beliefs, pre-service EFL teachers place significant emphasis on the sub-dimensions of Learning Process/Expert Knowledge ($M=4.03$, $SD=0.52$) and Learning Effort ($M=3.96$, $SD=0.64$). These two sub-dimensions take precedence over the others, with Certainty Knowledge ($M=3.16$, $SD=0.77$) and Innate/Fixed Ability ($M=3.02$, $SD=0.81$) being considered to a lesser extent. It is noteworthy that the kurtosis and skewness coefficients for all the scores were found to fall within the acceptable range, which is greater than -1 and less than +1.

Furthermore, to assess the degree of relationship between the language learning mindsets and the epistemological beliefs held by pre-service EFL teachers, Pearson correlation coefficients were computed through correlation analysis. The results of this analysis are presented in Table 3.

Table 3. The relationship between Language Learning Mindsets and Epistemological Beliefs

	1	2	3	4	5	6
Incremental	1					
Entity	.611**	1				
Learning Process / Expert Knowledge	.302**	.230**	1			
Innate/Fixed Ability	.336**	.545**	.044	1		
Learning Effort	.450**	.267**	.609**	.050	1	
Certainty Knowledge	.500**	.497**	.081	.535**	.367**	1

The analysis of the relationship between the language learning mindsets of pre-service EFL teachers and their epistemological beliefs, as presented in Table 3, reveals several noteworthy observations. There is a moderately positive and statistically significant relationship between incremental beliefs and both certainty knowledge ($r=0.500$; $p<0.01$) and learning effort ($r=0.450$; $p<0.01$). However, a somewhat weaker, yet still positive correlation exists between incremental beliefs and innate/fixed ability ($r=0.336$; $p<0.01$) and learning process/expert knowledge ($r=0.302$; $p<0.01$). Conversely, a significant, moderate, and positive correlation is observed between entity beliefs and innate/fixed ability ($r=0.545$; $p<0.01$) and certainty knowledge ($r=0.497$; $p<0.01$). Additionally, there is a lower level of positive correlation between entity beliefs and both learning effort ($r=0.267$; $p<0.01$) and learning process/expert knowledge ($r=0.230$; $p<0.01$).

To explore the second research question, a multiple linear regression analysis was performed to examine the influence of the sub-dimensions of epistemological beliefs (Learning Process/Expert Knowledge, Innate/Fixed Ability, Learning Effort, Certainty Knowledge) on the language learning mindsets (incremental, entity). The results of this analysis can be found in Table 4.

Table 4. Multiple Linear Regression Analysis Results of Epistemological Beliefs and Incremental Beliefs

Adres	Address
<i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i>	<i>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies</i>
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8	Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714	Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Model	B	Std. Error	B	t	p	Tolerance	VIF
Constant	1.277	.377		3.388	.001		
Learning Process / Expert Knowledge	.136	.107	.113	1.271	.206	.592	1.689
Innate/Fixed Ability	.113	.064	.148	1.769	.079	.673	1.486
Learning Effort	.249	.094	.257	2.640	.009	.498	2.009
Certainty Knowledge	.256	.074	.318	3.468	.001	.562	1.779

R=.599; R²=359; F=19.002; p=.000

As depicted in Table 4, the F-value for the regression model established to examine the influence of epistemological beliefs on incremental language learning perspectives is statistically significant (F=19.002; p<0.05). The model accounts for 35.9% of the variance in incremental language learning beliefs. The results of the regression analysis reveal that both learning effort ($\beta=0.257$; p<0.05) and certainty knowledge ($\beta=0.318$; p<0.05), sub-dimensions of epistemological beliefs, act as significant predictors positively affecting incremental language learning perspectives. Conversely, it was determined that the sub-dimensions of learning process/expert knowledge ($\beta=0.113$; p>0.05) and innate/fixed ability ($\beta=0.148$; p>0.05) did not emerge as significant predictors of incremental language learning beliefs.

Following this, another multiple linear regression analysis was employed to investigate the impact of epistemological beliefs on entity beliefs concerning language learning. The results of this analysis are depicted in Table 5.

Table 5. Multiple Linear Regression Analysis Results of Epistemological Beliefs and Entity Beliefs

Model	B	Std. Error	B	t	p	Tolerance	VIF
Constant	1.239	.369		3.360	.001		
Learning Process / Expert Knowledge	.187	.105	.154	1.777	.078	.592	1.689
Innate/Fixed Ability	.311	.063	.404	4.963	.000	.673	1.486
Learning Effort	.061	.092	.063	.666	.507	.498	2.009
Certainty Knowledge	.199	.072	.245	2.757	.007	.562	1.779

R=.628; R²=394; F=22.135; p=.000

As presented in Table 5, the F-value for the regression model established to explore the potential influence of epistemological beliefs on entity beliefs, which encompass the perception of language learning as a fixed, innate ability, is statistically significant (F=22.135; p<0.05). The model accounts for 39.4% of the variance in entity beliefs concerning language learning. According to the findings from the regression analysis, it is evident that both innate/fixed ability ($\beta=0.404$; p<0.05) and certainty knowledge ($\beta=0.245$; p<0.05), sub-dimensions of epistemological beliefs, emerge as significant predictors that positively affect entity beliefs regarding language learning. Conversely, the sub-dimensions of learning process/expert knowledge ($\beta=0.154$; p>0.05) and learning effort ($\beta=0.063$; p>0.05) within the realm of epistemological beliefs were not identified as significant predictors of entity beliefs concerning language learning.

Discussion and conclusion

The principal aim of this study was to explore the correlation between the epistemological beliefs of pre-service EFL teachers and their language mindsets, as well as to evaluate the degree to which their epistemological beliefs shape their language learning mindsets. To address the research inquiries, the study utilized regression analysis to investigate the influence of epistemological beliefs on language mindsets, and it employed correlation analysis to examine the connections between the variables incorporated in the regression analysis.

The outcomes regarding the first research query revealed several significant observations. Notably, there was a moderately positive and statistically significant association between incremental beliefs and both certainty knowledge and learning effort. Furthermore, a positive, albeit of a relatively lower magnitude, relationship was observed between incremental beliefs and innate/fixed ability, as well as learning process/expert knowledge. In addition to this, a significant, moderate, and positive correlation was identified between entity beliefs and both innate/fixed ability and certainty knowledge. However, there was a positive but somewhat weaker correlation between entity beliefs and learning effort and learning process/expert knowledge. These findings indicate that pre-service EFL teachers recognize the importance of integrating challenging tasks to enhance language skills, which mirrors their belief that learning requires effort. This resonates with Dweck's (2000) argument that individuals with an incremental mindset are more inclined to embrace challenging tasks, demonstrating a willingness to exert effort to complete them. Conversely, those holding entity beliefs tend to presume that knowledge is inherent and does not necessitate as much effort, aligning with a more teacher-centered approach to teaching and learning, underscoring the significance of expert knowledge.

In addressing the second research question, the outcomes of the multiple linear regression analysis unveiled that learning effort and certainty knowledge, as sub-dimensions of epistemological beliefs, emerged as significant predictors that positively impact incremental language learning perspectives. Conversely, the sub-dimensions of learning process/expert knowledge and innate/fixed ability did not manifest as significant predictors of incremental language learning views. This suggests that individuals who have faith in the potential for skill improvement over time and through a learning process, rather than relying on fixed abilities from birth, are more inclined to integrate these beliefs into their language learning viewpoints.

The second regression analysis also demonstrated that innate/fixed ability significantly influences entity beliefs regarding language learning, whereas learning process/expert knowledge and learning effort were not identified as significant predictors of entity beliefs concerning language learning. This implies that EFL teachers who hold the conviction that learning ability is innate and fixed are likely to transfer this belief to language learning.

Taking into account these findings, it becomes essential to acknowledge the significance of comprehending and exploring the epistemological beliefs of pre-service teachers, particularly in the realm of EFL teaching, given their substantial influence on pedagogical approaches (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Furthermore, it's crucial to recognize that beliefs are not rigid; they can evolve and change over time (Conley et al. 2004; Sosu and Gray, 2012). Therefore, teacher education programs should have a transition towards more learner-centered and challenging activities that emphasize the role of learner effort in successful learning. Prospective teachers should receive training to become more versatile educators who don't solely depend on pre-existing knowledge. Enhancing the quality of teacher

education programs and supporting the learning processes of prospective teachers is paramount for more effective learning and professional growth (Cheng, Tang, & Cheng, 2015; Cross, 2009). Teacher educators should consider the beliefs of pre-service teachers during their training (Bryan, 2003).

Recognizing the constraints of this study is crucial, particularly the limited number of data collected from pre-service EFL teachers. Expanding the research with a larger participant pool would yield a more extensive insight into the subject. Furthermore, as this study was primarily descriptive in nature, enhancing the findings with qualitative data could facilitate a more profound exploration of the topic.

References

- Ablard, K. E., & Mills, C. J. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescents and children. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), 137-148. <https://doi.org/10.1007/BF01537340>
- Aypay, A. (2011). Turkish adaptation of the teaching and learning perceptions scale and the relationships between epistemological beliefs and teaching and learning conceptions. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 11(1), 7-29.
- Bai, L., & Wang, Y. X. (2021). Combating language and academic culture shocks—International students' agency in mobilizing their cultural capital. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/dhe0000409>
- Bandura, A. (1989). Human agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69-80.
- Bryan, L. A. (2003). Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 835-868. <https://doi.org/10.1002/tea.10113>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (14. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cheng, Annie Y N., Tang, Sylvia Y F, & Cheng, May M H. (2015). Changing conceptions of teaching: A four-year learning journey for student teachers. *Teachers and Teaching*, 22(2), 177-197.
- Conley, A.M.M, Pintrich, P.R., Vekiri, I., Harrison, D. (2004) Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik İnançlar. In Y. Kuzgun, and D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Nobel Yayınevi.
- Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A World from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and Math/Science Achievement*. New York: Carnegie Corporation of New York, Institute for Advanced Study, Commission on Mathematics and Science Education.
- Hofer, B. K., & Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, research, and future directions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA*

- educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (227–256). American Psychological Association.
- Kırmızıgül, A. S., and Bektas, O. (2019). Investigation of Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 146-157.
- Lou, N.M., & Noels, K.A. (2019). *Language Mindsets, Meaning-Making, and Motivation*. In *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *Modern Language Journal*, 101(1), 214-243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Lou, N.M., & Noels, K.A. (2019). *Language Mindsets, Meaning-Making, and Motivation*. In *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*.
- Mercer, S., & Ryan, S.B. (2010). A mindset for EFL: learners' beliefs about the role of natural talent. *Elt Journal*, 64, 436-444.
- Papi, M., Bondarenko, A., Mansouri, S., Feng, L., & Jiang, C. (2019). Rethinking L2 Motivation Research: The 2 × 2 Model Of L2 Self-Guides. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 337-361. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000153>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102–119). Macmillan.
- Ryan, S., Mercer, S. (2012). Implicit Theories: Language Learning Mindsets. In: Mercer, S., Ryan, S., Williams, M. (Eds.), *Psychology for Language Learning*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137032829_6
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
- Sosu, E., & Gray, D. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research*, 53, 80-92.

84. The emphasis of patriotism and independence through a political and religious lens: A new historical reading of the selected national anthems

Nihal TOPCU¹

APA: Topcu, N. (2023). The emphasis of patriotism and independence through a political and religious lens: A new historical reading of the selected national anthems. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1357-1363. DOI: 10.29000/rumelide.1379362.

Abstract

This paper fundamentally delves into how patriotism and independence are emphasised in the selected national anthems through a political and religious lens in the light of the New Historicism. In this regard, four national anthems from the Western and Eastern countries acknowledged to have assumed the role of the coloniser or colonised in recorded history are selected for the analysis in this study: The United Kingdom's *God Save the Queen*, France's *The Song of Marseille*, Chad's *The Song of Chad*, and Nigeria's *Arise, O Compatriots*. This paper, therefore, addresses how national anthems share a significant political as well as religious role to influence and even shape their history by activating their societies' love for their own countries and hunger for independence. Accordingly, the Introduction of this paper gives a general outline of the perspectives towards the national anthems and the New Historicism. This study, furthermore, provides the reflections of these perspectives on the British, French, Chadian, and Nigerian national anthems by displaying the dynamic interplay between the national anthems and the history itself thanks to the application of the New Historicism. In Conclusion, this paper reveals not only the similarities but also the differences of the selected national anthems with respect to their emphasis of patriotism and independence through a political and religious lens, alongside the New Historicist approach.

Keywords: National Anthems, Patriotism, Independence, Politics, Religion

Vatanseverlik ve bağımsızlığın siyasi ve dini açıdan vurgulanması: Seçilmiş ulusal marşların yeni tarihselci bir okuması

Öz

Bu makale esas olarak; Yeni Tarihselcilik ışığında, seçilen ulusal marşlarda vatanseverlik ve bağımsızlığın siyasi ve dini bir bakış açısıyla nasıl vurgulandığını incelemektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, tarih kayıtlarında sömürgeci veya sömürülen rolünü üstlendikleri kabul edilen Batı ve Doğu ülkelerinden dört ulusal marş analiz için seçilmiştir: Birleşik Krallık'ın *God Save the Queen*, Fransa'nın *The Song of Marseille*, Çad'ın *The Song of Chad* ve Nijerya'nın *Arise, O Compatriots*. Bu makale, dolayısıyla, ulusal marşların kendi ülkelerine duyulan sevgiyi ve bağımsızlık isteğini harekete geçirerek tarihlerini etkileme ve hatta şekillendirme amacıyla önemli bir siyasi ve dini rolü paylaştığını ele almaktadır. Bu doğrultuda, bu makalenin Giriş bölümü, ulusal marşlara ve Yeni Tarihselcilğe yönelik bakış açılarının genel bir taslağını vermektedir. Bu çalışma ayrıca, Yeni Tarihselcilik yaklaşımının uygulanması sayesinde ulusal marşlar ile tarih arasındaki dinamik etkileşimi göstererek; bu bakış açılarının İngiliz, Fransız, Çad ve Nijerya ulusal marşlarına yansımalarını sunmaktadır. Sonuç olarak bu makale; seçilen ulusal marşların vatanseverlik ve

¹ Öğr. Gör. Dr., Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Hazırlık (Karabük, Türkiye), nihalmemis@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1553-8749 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 01.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379362]

bağımsızlığa vurgusuna ilişkin sadece benzerliklerini değil aynı zamanda farklılıklarını da siyasi ve dini bir bakış açısıyla ve Yeni Tarihselci yaklaşımla ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Ulusal Marşlar, Vatanseverlik, Bağımsızlık, Politika, Din

Introduction

National anthems as poems that are accompanied by music have been masterfully used to instil strong feelings of patriotism and independence into their societies by the countries and the political leaders, which enables and ensures these societies' unity and solidarity. Accordingly, Karen Cerulo (1989) identifies in her *An Empirical Analysis of National Anthems* that the political leaders who have faith in the power of the national symbols including anthems, flags and currencies utilise these national symbols "to direct public attention, integrate citizens, and motivate public action" (p. 77). Such national symbols mirror "the nation's identity or character, its mood, desires, and goals" (Cerulo, 1989, pp. 78-79) determined by the rulers in power, and anthems appear to be nations' calling cards that convey thoughts, messages, and emotions by achieving these leaders' political goals. In this regard, national anthems have been prominent political symbols that reflect societies' national identities as well as their patriotism, independence, unity, and sovereignty throughout history. Similarly, religious symbols are widely demonstrated in national anthems owing to the power of religion to unify people to fight against their enemies for the purpose of protecting their own nations, countries and leaders. These political and religious symbols which are consciously and frequently utilised in national anthems are so powerful to influence and manipulate societies that almost all countries possess their own national anthems which are often performed on particularly formal occasions.

Some of the most common central themes are apparently the glorification of God and the war, the prayers for the salvation of the country, and the call for the army and freedom, alongside the love for the country, the nation, and the leader, such as the king and the queen. The lyrics and the music of the national anthems were chosen by their writers and composers so carefully in accordance with their purpose that they have been easily transmitted to the new generations who can also feel and keep the real spirit of their national anthems alive by examining their history closely as their ancestors did before. In addition, as Cerulo (1993) utters in her *National Anthems and Flags*, nations' leaders select the most suitable, effective, and appealing national anthems as their national symbols for "the state of their target audience, the national population" as they are acutely aware that "national symbols are so important to the political modernization process" (p. 250). The collective and common perspective as presented by their national anthems that nations possess through a political and religious lens enables and ensures their unity, patriotism, independence, and sovereignty for centuries. Moreover, national anthems provide their nations with the national spirit and strength to fight for their eternal existence as liberated societies sacrificing their lives for the sake of their countries if required.

Regarding the historical events at the time when national anthems were written, not only does the history – that is, wars, politics or religion – shape the national anthems but they also shape the history, which continues to carry on their duties to unify their nations in modern world. Hence the application of the New Historicism to the British, French, Chadian, and Nigerian national anthems will most likely shed light on their political and religious purpose and impact through their analysis in this paper. Stephen Greenblatt (1989) as a pioneer in the New Historicism in the 1970s addresses in his *Towards a Poetics of Culture* that "the work of art is itself the product of a set of manipulations (...) the product of a negotiation between a creator or class or creators, equipped with a complex, communally shared

repertoire of conventions, and the institutions and practices of society” (p. 12). In other words, literature and history which are ideologically affected and manipulated by the political or religious institutions and conventions possess a dynamic relationship by influencing and shaping one another. In this respect, Jan Veenstra (1995) asserts in his *The New Historicism of Stephen Greenblatt* that the ideas of Michel Foucault as initially expounding “the strategies and operations of power in discourse” were useful to Greenblatt significantly in his interpretations of the texts from the New Historical viewpoint by constantly departing from or arriving “at a totality of power” (p. 182). From this perspective, it can be stressed that both literature and history are the ideological, social, political or religious manifestations, expressions, and reflections of the behaviour of the societies and the institutions, which also leads the historical texts to turn into the examples of the literary texts.

The literary work and the historical circumstances are mutually important to each other in accordance with the New Historicist approach, as stated by Lois Tyson in his *Critical Theory Today* as follows:

[T]he literary text and the historical situation from which it emerged are equally important because text (the literary work) and context (the historical conditions that produced it) are mutually constitutive: they create each other. Like the dynamic interplay between individual identity and society, literary texts shape and are shaped by their historical contexts. (2006, pp. 291-292)

Hans Bertens additionally points out in his *Literary Theory: The Basics* that according to the New Historicists, “literature is not simply a product of history, it also actively *makes* history” with the aim of tracing and displaying the cultural, ideological, and power relations – that is to say, literature serves common purposes with the political, religious, and historical texts as well as the “products of marginal subcultures” (2002, p. 177). In actuality, the New Historicists do not deny the reality of the history but reevaluate and rethink on the literary texts by means of the historical facts or circumstances when they were written by analysing, interpreting, exploring, and reflecting the ideologies, power relations, religious, social or political discourses and perspectives. Accordingly, this study primarily aims to explore, analyse, and interpret the emphasis of patriotism and independence in the United Kingdom’s *God Save the Queen*, France’s *The Song of Marseille*, Chad’s *The Song of Chad*, and Nigeria’s *Arise, O Compatriots* through a political and religious lens from the viewpoint of the New Historicism.

A New Historical Reading of Britain, France, Chad, and Nigeria’s National Anthems

The United Kingdom’s national anthem, *God Save the Queen*, was most probably written by Henry Carey “sometime between 1736 and 1740 but was first heard in public at a dinner in 1740 to celebrate the taking of Portobello by Admiral Vernon” even though it is possible to see similar versions of *God Save the Queen* with the name of *God Save the King* as illustrated by Xing Hang in his *Encyclopaedia of National Anthems* (2003, p. 652). On the other hand, according to Alex Marshall (2015), the British national anthem was written at the request of George II, who was the king of Britain between 1726 and 1760, since there was “a crisis: the old Catholic royal family were trying to reclaim the throne”, and he had faith in a song, *God Save the King*, which enabled him to win the war thanks to its spread throughout the country (pp. 10-11). Despite the fact that *God Save the Queen* has never been officially announced as the national anthem of the United Kingdom, it has always been sung traditionally in the United Kingdom as the national anthem, and it also considerably influenced and inspired many other countries such as Denmark, Russia and Sweden (Hang, 2003, p. 652). In terms of its strong influence on its people and other countries, the British national anthem like all the similar versions in its history achieved to unify its people and encourage them to fight for their king or queen.

God Save the Queen mainly aims to activate British society's love for their kingdom that symbolizes their own country nationally even today as follows: "God save our gracious queen, / Long live our noble queen" (2003, p. 653). The preceding lines are revealed to pray to God for the United Kingdom's queen to live and rule the country for a long time praising her as "noble" and "gracious". The following lines in the second stanza also emphasise patriotism and independence praying to God to 'scatter' the queen's enemies and to defeat their politics as well as tricks through a political and religious lens:

O Lord our God arise,
Scatter her enemies
And make them fall;
Confound their politics,
Frustrate their knavish tricks. (p. 653)

The preceding lines present that the British national anthem motivated and gave confidence to its people and soldiers at the time when they were written and sung. Considering its influence on British society, there is a dynamic interplay between *God Save the Queen* as a national anthem and British history – that is, they both affected and shaped each other. Even today, it can be assumed that *God Save the Queen* is a political and religious national symbol that highlights the loyalty towards their kingdom and country as well as the patriotism and independence unifying British society.

On the other hand, France's national anthem, *La Marseillaise* "The Song of Marseille", was penned by Joseph Rouget de Lisle in honour of the officers who took part "in France's campaign against Austria" in 1792 to end the anxieties and worries of the nation and the soldiers by supporting and encouraging the revolution (Hang, 2003, p. 237). At that time, the French Revolution was on the agenda, which ultimately dismissed its king, Louis XVI, who was so horrified by the war that he tried to escape from the country the year before, and so whose powers were harshly limited, but also the French feared the invasion of "Austria and the Prussian Empire" (Marshall, 2015, p. 19). Thus, about 600 hundred men marched to Paris to death for twenty-eight days beginning from Marseillaise singing their national anthem whose initial name was *The War Song of the Rhine Army* by making these men legends of France (Marshall, 2015, pp. 18-19) and making this song France's national anthem.

Through a political lens, the French national anthem in parallel with the British, Chadian, and Nigerian national anthems serves the very important purpose of unifying their army and society by instilling strong feelings of patriotism and independence into them. As Hang (2003) utters, *The Song of Marseille* as the French national anthem "aroused great enthusiasm among the soldiers and the public" (p. 237). In the following lines of *The Song of Marseille*, French soldiers are called to fight against their enemies who are portrayed as dangerous, violent, and frightening as well as slaughters:

Oh, do you hear there in our fields
The roar of these ferocious soldiers?
Who came right here in our midst
To slaughter our sons and wives. (2003, p. 238)

Nevertheless, as a German poet states, the French national anthem "was responsible for the death of 50,000 of his countrymen", and many French people hate their anthem due to its violent and vicious call to the army and the war (Marshall, 2015, p. 18). In this respect, not only did French war history shape *The Song of Marseille* but this national anthem also changed the course of French history with

the emphasis of its patriotism and independence. The French national anthem, moreover, enabled a considerable number of men to sacrifice their lives for the sake of their own country and nation. Seemingly, this national anthem is a kind of horrifying invitation to the French army in which French soldiers are encouraged to murder all their enemies who are revealed to possess ‘impure blood’, and sacrifice their lives: “To arms, oh citizens // March on, march on! / May their impure blood / Flow in our fields!” (p. 238). Hence it appears that all the people who are different from their own blood are wished to be slaughtered, which would probably cause this anthem to encompass a racist tone. Regarding the following lines of the last stanza as follows: “Sacred love of country, // May your dying enemies / See your triumph and our glory!” (p. 238), France’s *The Song of Marseille* keeps its ‘divine’ objective to unite its people against its enemies or invaders thanks to its emphasis of “sacred” patriotism and independence not only through a political but also a religious lens.

With the purpose of celebrating their “independence from French colonial rule”, *La Tchadienne* “*The Song of Chad*” as Chad’s national anthem was written by Louis Gidroi and a student group in 1960 (Hang, 2003, p. 123). According to Chad Country Review (2015), “the French first penetrated Chad in 1891” (p. 7) and established their authority and army chiefly against the kingdoms of Muslims. Thereupon, Chad became independent under its first president, Francois Tombalbaye, in 1960 subsequent to living for long years under the shadow of French imperialism. Accordingly, Francis Onditi (2018) asserts in his *African National Anthems* that national anthems globally illustrate a nation’s identity and unity, but in Africa, “they assert a country’s independence from colonial imperialism” (p. 3). Apparently, owing to this prevailing colonial imperialism as well as political and economic instability, Chad had great difficulty uniting its people who came from different ethnicities, religions, and languages even after this country declared its independence.

Chad Country Review, on the other hand, points out that Chad is one of the least developed and the poorest countries in the world today in spite of its rich natural resources in gold, uranium and oil (2015, p. 1). In this regard, *The Song of Chad* basically aims to celebrate its independence from the colonial imperialists, activate their patriotic feelings, and unite its people. Chad’s national anthem, furthermore, strives to give its people hope and courage to resist the imperialist pressures and maintain their freedom and independence, as provided by the first stanza as follows:

People of Chad, arise and take up the task!
 You have conquered the soil and won your rights;
 Your freedom will be born of your courage.
 Lift up your eyes, the future is yours. (2003, p. 123)

Likewise, the second stanza of Chad’s national anthem tries to instil its people hope to live in a peaceful, joyful, and advanced country thanks to God, which also makes this stanza as a kind of prayer for the welfare and prosperity of the country as follows: “Oh, my Country, may God protect you, // Joyful, peaceful, advance as you sing, / Faithful to your fathers who are watching you” (pp. 123-124). In a nutshell, Chad’s declaration of independence from French imperialism strongly affected *The Song of Chad*, and this national anthem also seems to have politically and religiously impacted their history as well by trying to maintain the emphasis of hope and courage in addition to their patriotism and independence. Even if Chad is unable to succeed in becoming one of the richest and most developed countries today, it can be stressed that the Chadian nation has done their best to keep their national culture and history alive, particularly by linking them to their ancestors who did not give up fighting against all the colonial powers and died for the sake of their independence and sovereignty.

In parallel with the Chadian national anthem, *Nigeria We Hail Thee* as Nigeria's former national anthem was "adopted at independence in 1960" but replaced in 1978 by *Arise, O Compatriots* whose "music was composed by Benedict Elide Odiase, director of music of the Nigerian Police Band" (Hang, 2003, p. 472). In terms of Nigeria's success to gain independence from the British Empire, Edward Weaver (1961) elucidates in his *What Nigerian Independence Means* that Nigeria was assumed to be "the biggest free black nation in the world" (p. 146) at that time. In this respect, the Nigerian people collectively and separately fought Britain to allow "their native freedoms, customs, rituals, and the like" (Weaver, 1961, pp. 147-149) to survive, together with their numerous diverse tribes, different cultures, languages, and religious groups as well as non-Africans. On the other hand, their diversity is most likely to unite them rather than to tear them apart, and they appear to become determined to keep their patriotism and independence alive with the aid of the Nigerian national anthem.

Considering the first stanza of Nigeria's national anthem, *Arise, O Compatriots*, it can be emphasised that the Nigerian political leaders request every person regardless of their language, religion or ethnicity to serve their common purpose to protect their freedom and power as follows:

Arise, O compatriots.
Nigeria's call obey
To serve our fatherland
With love and strength and faith. (2003, p. 472).

In accordance with the preceding lines, Weaver (1961) also addresses, "in Nigeria each region, each group, is dependent upon the other", which encourages their sharing and cooperation within "village-family-kindred relations" (p. 149). Likewise, the last stanza of Nigeria's national anthem reveals how their nation feels the necessity for God's guidance to preserve their unity, peace, patriotism, and independence as follows: "O God of creation, / Direct our noble cause; // To build a nation where peace and justice reign" (p. 472). Accordingly, the grim reality of British imperialism influenced Nigeria's *Arise, O Compatriots*, which also seemingly shaped Nigerian history by uniting them and instilling patriotism and independence into their diverse nation through a political and religious lens.

Conclusion

National anthems as the national symbols and identities of the nations and the countries worldwide play crucial roles for their societies to instil patriotic feelings and hope into them by enabling and ensuring their unity, sovereignty, and independence through political and religious viewpoints. Hence the main purpose of the national anthems has been to enable enough power and motivation for the soldiers as well as the societies to fight for their country and rulers against the enemies and invaders. Therefore, this paper displays that there has been a dynamic interplay between the national anthems and the history itself – in other words, they influenced and shaped each other in the course of history. Even today, national anthems indisputably continue keeping their goal alive by transmitting their culture and history to new generations, establishing a close connection with their ancestors, and maintaining the real spirit of their national anthems. In this regard, the United Kingdom's *God Save the Queen*, France's *The Song of Marseille*, Chad's *The Song of Chad*, and Nigeria's *Arise, O Compatriots* share the common purposes of national anthems of unifying and motivating their people as well as giving them hope and power to fight for their countries and rulers against their enemies.

The selected national anthems of this study similarly put a political and religious emphasis on intense feelings of patriotism and independence although there is much more political emphasis on France's *The Song of Marseille*, whereas there is much more religious emphasis on the United Kingdom's *God Save the Queen*. Despite the wide diversity of these nations' victories, defeats, political systems, economic conditions or religious beliefs, the roles and aims of their national anthems are very similar to each other, while their ways to influence their nations in their national anthems may change depending on being a coloniser or colonised in recorded history. In this respect, this paper shows that four of these national anthems as the historical manifestations and the literary texts that mirror their nations' identities and convey their thoughts undeniably stress patriotism and independence by calling their soldiers to the war, giving their societies hope for freedom, praying to God or praising the rulers through a political and religious lens in accordance with the perspective of the New Historicism.

References

- Bertens, H. (2002). *Literary theory: The basics*. Routledge.
- Cerulo K. A. (1989). Sociopolitical control and the structure of national symbols: An empirical analysis of national anthems. *Social Forces*, 68(1), 76-99. <https://doi.org/10.2307/2579221>
- Cerulo K. A. (1993). Symbols and the world system: National anthems and flags. *Sociological Forum*, 8(2), 243-71. <https://www.jstor.org/stable/684637>
- Chad 2015 Country Review. (2015). In *Chad Country Review* (pp. 1-257).
- Greenblatt, S. (1989). Towards a Poetics of Culture. In H. A. Veese (Ed.), *The new historicism* (pp. 1-14). Routledge.
- Hang, X. (Ed.). (2003). *Encyclopaedia of national anthems*. Scarecrow Press.
- Marshall, A. (2015). *Republic or death!: Travels in search of national anthems*. Random House.
- Onditi, F. (2018). African national anthems: Their value system and normative 'potential'. *African Study Monographs*, (56), 3-20. <https://doi.org/10.14989/230171>
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide*. Routledge.
- Veenstra, J. R. (1995). The new historicism of Stephen Greenblatt: On poetics of culture and the interpretation of Shakespeare. *History and Theory*, 34(3), 174-198. <http://www.jstor.org/stable/2505620>
- Weaver, E. K. (1961). What Nigerian independence means. *Phylon (1960-)*, 22(2), 2nd Qtr. 146-159. <https://doi.org/10.2307/273451>

85. A comparative analysis of the policies to start teaching English language in primary schools around the world and the position of English today

Süleyman GÜN¹

APA: Gün, S. (2023). A comparative analysis of the policies to start teaching English language in primary schools around the world and the position of English today. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1364-1373. DOI: 10.29000/rumelide.1379364.

Abstract

The English language was shaped in the Old English, Middle English and Modern English periods and transformed into the English today. It has gone beyond being a language of a particular nation and has become a common communication tool that responds to the communication needs of individuals around the world with different mother tongues and cultural backgrounds. Therefore, in relevant literature English language is described with different labels such as EFL, ESL, WE, ELF, EIL and EICL and countries that use English in different ways are classified as inner, outer and expanding circle countries. The aim of this study is to make a comparative analysis of the grades in which English language is first started to be taught in primary level public schools in outer and expanding circle countries around the world. Within the scope of this study, it was stated that in most of the outer and expanding circle countries around the world, English education started from the first or second grade in public schools, and in Turkey, English education was given in the following classes starting from the second grade of primary school. It has been stated that English education is given importance because it is thought that the English education given in Turkey will help Turkish citizens use the common language effectively to communicate with the citizens of other countries, and thus enable the country to reach an advanced level in political, scientific, military, economic and social fields.

Keywords: English language teaching, English in primary school, English language today

Dünya genelinde ilkokullarda İngilizce öğretimine başlama politikalarının karşılaştırmalı analizi ve İngilizcenin günümüzdeki konumu

Öz

İngilizce dili Eski İngilizce, Orta İngilizce ve Modern İngilizce dönemlerinde şekillenerek bugün kullandığımız İngilizceye dönüşmüştür. Belirli bir milletin dili olmanın ötesine geçerek, dünya çapında farklı anadili ve kültürel birikime sahip bireylerin iletişim ihtiyaçlarına cevap veren ortak bir iletişim aracı haline gelmiştir. Bu nedenle ilgili literatürde İngilizce dili EFL, ESL, WE, ELF, EIL ve EICL gibi farklı etiketlerle tanımlanmakta ve İngilizceyi farklı şekillerde kullanan ülkeler iç, dış ve genişleyen çember ülkeleri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu çalışma, İngilizce dilini tanımlamak için kullanılan etiketleri açıklamayı, Türkiye'de dil planlaması ve politikasına ilişkin bazı çalışmalarını gözden geçirmeyi ve dünya çapında dış ve genişleyen çember ülkelerdeki devlet okullarının farklı sınıflarında İngilizceyi öğretimine başlama uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında, dünyadaki dış ve genişleyen çember ülkelerinin çoğunda İngilizce eğitiminin devlet okullarında birinci veya ikinci sınıftan itibaren başladığı, Türkiye'de ise ilkokul ikinci sınıftan itibaren

¹ Öğr. Gör. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Burdur, Türkiye), sgun@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0388-7263 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379364]

ilerleyen sınıflarda İngilizce eğitimi verildiği belirtilmiştir. Türkiye'de verilen İngilizce eğitiminin, Türk vatandaşlarının diğer ülke vatandaşları ile iletişim kurmada ortak dili etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacağı ve böylece ülkenin siyasi, bilimsel, askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda ileri bir seviyeye ulaşmasını sağlayacağı düşünöldüğü için İngilizce eğitime önem verildiği ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretimi, ilkokulda İngilizce, günümüzde İngilizce

1. Introduction

The English language emerges as a linguistic entity of extraordinary complexity, characterized by its complicated historical trajectory and numerous linguistic characteristics. Old English has its roots in the Germanic language family and dates to the early medieval era. In its historical development, the English language was greatly impacted by Latin and Norse languages as a result of historical invasions and clerical influences (Baugh & Cable, 2019). Old Norman and Old French influence from the Norman Conquest in the 11th century led to the development of Middle English, which is distinguished by a linguistic fusion of Germanic and Romance components (Crystal, 2004). During the Renaissance, classical learning was revived, and English vocabulary was characterized by enriching it through Latin and Greek quotations, and this linguistic unity continued to evolve (Blake, 2010). In the period when the British Empire was strong, colonial and exploration activities also accelerated. For this reason, English spread all over the world, giving rise to a wide variety of regional dialects (Migge & Léglise, 2007). The English language has become a global language in the modern era, due to globalization, technological advances, and the rise of the United States as a major cultural and economic power (Crystal, 2003). As a result of these developments, the English language today serves as a common language for worldwide discourse in the fields of education, diplomacy, science and technology and provides intercultural communication.

Apart from the changes made on English by social, cultural and global influences, the English language has a tendency to adopt foreign words and phrases easily, and new words become adaptable while English become a dynamic language (Crystal, 1997). The English language is constantly shaped by sociological, technological and cultural influences, and this is an important indicator of linguistic adaptation and change (Aitchison, 2012). English appears as a complex linguistic mosaic, with roots in Old English's Germanic heritage and later incorporating varied influences from Norse, Latin, French, and other languages (Leben, 2023). A modern universal language that captures the intricacies of historical, cultural, and technical shifts results from this dynamic evolution. Today, the English language has been given the task of being a common means of communication that meets the global need for individuals with different mother tongues and cultural backgrounds to communicate globally (Grigoryeva & Zakirova, 2022).

This study aims to make a comparative analysis of the grades in which English language is first started to be taught in primary level public schools in outer and expanding circle countries around the world. As the English language has changed throughout its historical development, a wide variety of regional dialects have emerged and English has been used as a mother tongue, second language and foreign language by communities with different linguistic and cultural backgrounds. Within the scope of this study, it is emphasized that the English language is used in different ways in different countries and that English is described with different names. In the context of these analyses, the introduction of English language teaching at the primary level has been examined in relation to relevant literature. This

examination makes it possible to see the position of Turkey in comparison with other countries in outer and expanding circle countries regarding the grade of starting to teach English language at primary level state schools.

2. Terms describing the current state of the English language

Due to the changing role and different uses of the English language, many different terms and labels have developed in modern English language studies to distinguish different aspects of the language's widespread usage. "Global English," as proposed by Crystal (2003), denotes the widespread and significant influence of English as a lingua franca on a global scale. It goes beyond its role as a first language to act as a channel for global communication. In non-English speaking areas where English is a foreign or non-dominant language, learning and using English is referred to as "EFL" (English as a Foreign Language) (Richards & Rodgers, 2001). In contrast, "ESL" (English as a Second Language) is used to refer to the acquisition of English by non-native speakers in nations where English is the primary language (Brown, 2007).

The term "World English" (WE) focuses on the various forms and varieties of English spoken around the world, highlighting variations of English used in many global contexts and illustrating the rich texture of English (Kachru, 1992). Jenkins (2015) advocates the use of "ELF" (English as a Lingua Franca), which emphasizes the use of English as a medium of communication amongst speakers of different native tongues and highlights its practical importance in intercultural communication. The idea of "EIL" (English as an International Language) emphasizes the vital role of English in international discourse, fostering cross-cultural understanding and collaboration, as stated by Modiano (2011). The phrase "English as an Intercultural Language" (EiCL) emphasizes the intercultural aspect of English use and combines the purpose of learning English with intercultural communication. According to EiCL, English is frequently used in settings where cultures are interacting, and speakers need to be conscious of the cultural aspects of their language use. EiCL refers to the evolving role of English as a medium for intercultural communication and understanding in a globalized world (Kramsch, 2019). These designations provide a sophisticated lens through which to understand English's varied applications and relevance in a constantly changing linguistic context, collectively illuminating its dynamic and multidimensional nature in today's modern, globalized landscape.

After briefly examining how the English language has reached the present day by interacting with other languages starting from the Old English period and how it has been described with different designations in line with its purpose and need, the model developed by Kachru (1985) based on the use of English as a native, second or foreign language by different countries in the world regarding the WE perspective is an alternative framework to summarize the state of English as illustrated in Figure 1.

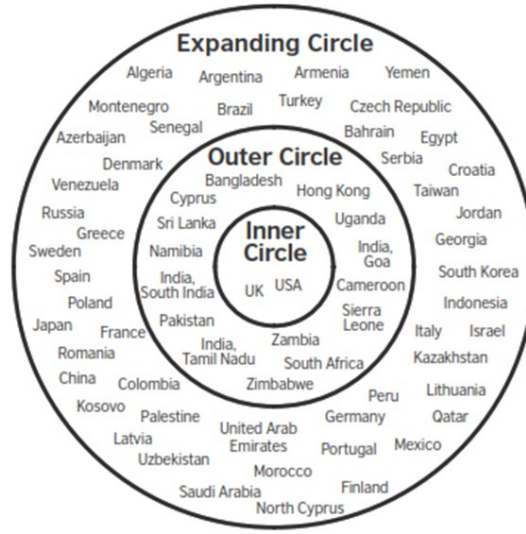


Figure 1. Kachru's three concentric circles model (Rixon, 2013)

Kachru's concentric circles model provides a valuable framework for understanding the global spread and use of the English language. In this model, the world is divided into three concentric circles, each representing distinct aspects of English usage. The "Inner Circle" encompasses countries where English is the native language, including the United Kingdom, the United States and Canada. In these countries, English holds a central place in all aspects of daily life. The "Outer Circle" includes countries like India, Nigeria, and Singapore, where English is not the native language but plays significant roles in education, governance, and intergroup communication. Finally, the "Expanding Circle" comprises regions where English is learned as a foreign language, such as Turkey, China, Japan and South Korea. Here, English is primarily used for international communication, business, and academic purposes (Kachru, 1992). Kachru's model underscores the multifaceted nature of English as both a native language and a global lingua franca, reflecting its diverse functions and sociolinguistic dynamics across the world.

Turkey is listed in the Expanding circle in Kachru's three concentric circles model. With the change and development in many major fields such as economy, education and European Union (EU) membership, Turkey gives increasing importance to English as a lingua franca in many sectors in relation to education, business, tourism, technology, international relations and trade (Kırkgöz, 2007; Erkan, 2012). Turkey continues its effort to turn its candidate membership process to EU to full member and be in close relationship with available 27 member countries. EU attached special importance to multilingualism and multiculturalism in parallel with globalization (European Union, 2017). Moreover, Turkey as an expanding circle country in Kachru's (1985) model is also in close relationship with inner and outer circle countries. Due to this reason, the process of teaching and learning English is brought to the fore. Also, it became more convenient to learn about new cultures and languages with the help of technological applications and special courses presented in the international context. There is a basis for multilingualism and multiculturalism. At the same time having a good proficiency in English will increase the possibility of a better future chance of success and favourable job opportunities for Turkish people (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005; Kırkgöz, 1999; Kızıltepe, 2000) and this tendency is in the same direction with EU countries.

With the increasing prestige and significance of English as ELF, EIL and EICL in Turkey, there occur some implications and arrangements in foreign language planning and policy of Turkey. At state schools in Turkey, English is offered as the first foreign language and German and French as the other main foreign languages. English is offered at primary, secondary and tertiary education levels as a compulsory part of the educational syllabus. At primary schools, English is offered as a 2-hour course for 2nd, 3rd and 4th grades; at middle schools as a 3-hour course for 5th, and 6th grades, as a 4-hour course for 7th and 8th grades per week. Also, a 2-hour English course is offered optional per week. At general Anatolian high schools, English is offered as a 4-hour course for 9th, 10th, 11th and 12th graders (MEB, 2017).

3. Studies in Turkey on policies to start teaching English language

One study by Uysal et al. (2007) focused on “the diffusion-of-English and language ecology paradigms” and discussed the spread of English and its effects on education. The researchers made a comparison between the context in Turkey, Latvia and France to comprehend the situation in a better way at primary school levels. They concluded that there was some alteration in the language policy manner of each country, but there was an increase in the English study proportion at the primary school level. The language situation in Turkey was described and the historical development of language was mentioned in a part allocated for the Turkish context. The language planning development in Turkey starting from the foundation of the country was described and some factors affecting the process were mentioned such as the movement of modernization, World War II, international relations with certain countries, globalization trends (Akarsu, 2000; Doğançay-Aktuna, 1995 as cited in Uysal et al., 2007). It was stated that Turkey experienced various language policy differences throughout history; some of which helped the spread of English as an international language and some of which were about trying to oppress English. With the recent developments and Turkey’s relations with European countries, educational reforms have increased, and the general manner started to be more related to the ecology paradigm.

Another study by Kahraman (2012) underlined the importance of language planning and examined the Turkish foreign language policy. It is criticized that the language policy has been changed so often although the policy of countries should be consistent and reliable. Educational policies shouldn’t depend on individuals or administrators, instead, they should be developmental. Kahraman also stressed the importance of piloting language policies.

The renewal of the English language teaching program in Turkey was examined by Kırkgöz (2007). This examination was in micro- and macro-levels. Firstly, the approach toward English and its main role in Turkey was described regarding Turkey’s position as an expanding circle country in the classification of Kachru (1997) for World Englishes. Macro-level planning for English language policy in Turkey was examined and a research study about the implementation of language policies in micro-level was described with conclusion and implementations.

Another study by Doğançay-Aktuna and Kızıltepe (2005) examined English in Turkey and its roles in relation to educational policy and planning. The interplay between national English language policy and the English language and the ideas and attitudes toward English were discussed and the use and appropriateness of English by different socio-economical groups were handled with examples.

4. Policies to start teaching English language in outer and expanding circle countries

There are various practices for the optimum age and grade for teaching English at a school around the world in outer and expanding circle countries. These practices are directly related to the language planning and policy of each country. The survey conducted by the British Council about Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide makes the present structure more visible in these countries (Rixon, 2013).

According to the wide-range survey by Rixon (2013), English is presented as a compulsory course in preschool curriculum at state schools in some countries such as Armenia, Cameroon, China: Hong Kong, Georgia, India, Tamil Nadu, Jordan, Kazakhstan, Namibia, North Cyprus, Pakistan, Qatar, Sierra Leone, Sweden, and Uzbekistan. Therefore, these countries make it possible to expose to English in preschools at an early age for their citizens. On the other hand, there are some other examples of presentation of English courses at the preschool level, but they are via private preschool institutions in countries such as Brazil, Colombia, Egypt, Greece, India: Goa, Indonesia, Kosovo, Palestine, Peru, Romania, Senegal, Serbia, South Korea, Spain, Taiwan, Turkey, United Arab Emirates, Venezuela, and Zambia. It can be stated that English is regarded as a prestigious language and parents tend to recruit their children to private preschools which are offering English courses. Turkey is one of these countries offering English courses at the preschool level via private schools.

With the global function and prestige of the English language, it has been observed that in some countries English language teaching is introduced in public preschool curriculum, but in most countries English language teaching is introduced in primary education in public schools, and in this study, the introduction of English language teaching at the primary level is scrutinized.

4.1. Introducing the English language at the primary school level

There are different arrangements for introducing English at primary schools in outer and expanding circle countries which is similar to introducing English at the preschool level (Rixon, 2013). At primary school, some countries introduce English even at the 1st grade while some delay it to after 5th grade.

Grade	The Countries
Grade 1:	Azerbaijan, Bahrain, Bangladesh, Cameroon, China, China: Hong Kong, Croatia, Cyprus, Egypt, Georgia, Greece, India: Goa, India: South India, India: Tamil Nadu, Italy, Jordan, Montenegro, Namibia, North Cyprus, Pakistan, Palestine, Poland, Portugal, Qatar, Serbia, Sierra Leone, South Africa, Spain, United Arab Emirates, Zimbabwe,
Grade 2:	France, Kazakhstan, Lithuania, Russia, Turkey, Uzbekistan, Zambia
Grade 3:	Armenia, Czech Republic, Finland, Kosovo, Latvia, Romania, South Korea, Sri Lanka, Taiwan, Uganda
Grade 4:	Argentina, Denmark, Israel
Grade 5:	Brazil, Japan
After Grade 5:	Algeria, Colombia, Indonesia, Morocco, Saudi Arabia, Senegal, Yemen
Regions differ:	Germany
Others:	Mexico, Peru, Sweden, Venezuela

Table 1: Year of officially starting English teaching at primary schools (adapted from Rixon, 2013)

As indicated in Table 1, 30 countries introduced English as a compulsory part of their primary school curriculum. It can be stated that having proficiency in English is important and English is offered widely through teaching-learning programs in these countries as English is offered as a compulsory course at the first grade as a national policy by these countries and their administrators. In second grade, English is offered by 6 countries. In third grade, English is offered by 11 countries. However, Turkey has updated its primary school language policy and started to offer English in second grade recently. In fourth grade, 3 countries and in fifth grade 2 countries offer compulsory English courses. On the other hand, 7 countries are on the side of offering compulsory English courses after fifth grade. Also, in Germany, there is a difference among the regions, so there isn't one national arrangement. Additionally, 5 countries are presented in other dimensions.

Based on Table 1, it is implied that there are different arrangements for the introduction of English at primary schools in outer circle and expanding circle countries. These different arrangements may depend on the physical infrastructure, economic situation, attitude toward foreign language and national governmental layout. However, it can be concluded that there is a main tendency toward introducing English in the early grades of primary school when the frequencies of countries are taken into consideration.

5. Discussion and conclusion

The English language, which is thought to have first emerged as a West Germanic language in England in the 5th century AD, is accepted to have evolved into the modern English language that is used today by interacting with other languages and cultures in a way that is considered linguistically natural (Gün, 2021). Today, however, the English language has become more than a basic means of communication for a community of people living in a limited geographical area. Due to different hegemonic reasons such as colonization, exploration and power issues, the English language has been able to appeal to more individuals on a global scale and has been accepted as a common means of communication for all individuals who use it, belonging to no one, enabling communication between individuals with different mother tongues and cultural backgrounds (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2011; Pennycook, 1994). A good example of the international and intercultural communicative function that the English language has acquired today is the fact that the number of people who speak English as a native language has fallen far behind the number of non-native speakers of English language. Depending on the purpose for which English is used, different designations have been made and the most common ones mentioned in this article are as follows: "EFL" (English as a Foreign Language), "ESL" (English as a Second Language), "WE" (World Englishes), "ELF" (English as a Lingua Franca), "EIL" (English as an International Language) and "EiCL" (English as an Intercultural Language). Then, the three concentric circles model developed by Kachru (1985) was mentioned to classify the countries in which English language is used in various contexts with different purposes. In this context, the grades from which the English language is taught as a subject in public schools in different 'outer' and 'expanding' circle countries are explained in detail in relation to Turkey's position in this ranking.

Turkey as a country in expanding circle gives significant importance to teaching and learning English because of economic, developmental, technological, scientific and political matters (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005; Kırkgöz, 1999; Kızıltepe, 2000; Erkan, 2012). According to official statements, English language teaching in Turkey aims to help Turkish citizens use a common language effectively in order to enable them to communicate with citizens of other countries and thus to enable the country to

reach the advanced level it deserves in political, scientific, military, economic and social fields (MEB, 2006).

Turkey is intensifying its efforts to improve the English proficiency of its citizens by offering English courses at preschool, primary, secondary and tertiary level schools. Also, the English language lesson is taught in public schools from the second grade of primary school and it is taught in all grades of middle and high schools, indicating that English proficiency is an important language skill that must be acquired after the mother tongue. Probably, there will be sequential arrangements in relation to the introduction of English at state schools. It is apparent that the hours of English language courses offered at schools are increasing and it should be taken into consideration that quantity brings achievement only with quality, therefore the quality of English courses offered at schools in Turkey should be a matter of fact.

A comparison of the grades considered appropriate for starting English language teaching in outer and expanding circle countries shows that 30 countries or regions include English language teaching in the first grade of the primary school curriculum. After that, it was found that 7 countries include English language education starting from the second grade of primary schools. Unlike many countries, it is estimated that the preference for English lessons from the second grade onwards may be due to the prioritization of mother tongue instruction over second language instruction and the prioritization of students' physical and cognitive development. There are fewer countries with higher grades of starting English language teaching. Therefore, it can be concluded that English language teaching is given importance among the countries in the outer and expanding circle.

Consequently, in this study the transformation of the English language into an international and intercultural language is explained by referring to the changes it has experienced in its historical process, and a comparative analysis is conducted to examine the grades in which English language is first started to be taught in primary level public schools in outer and expanding circle countries around the world.

Since the teaching of a language as a mother tongue or as a non-native language is characterized by different processes, this study excludes the inner circle countries where English is taught as a mother tongue in public schools and the study is limited to the introduction of English in public schools in the outer circle and expanding circle countries. For further studies, the process of starting to learn English in public schools, which was analyzed quantitatively in this study, can be examined both qualitatively and quantitatively in a way to highlight strengths and weaknesses. English curriculum programs of different grades can be compared. The advantages and disadvantages of learning a language other than the mother tongue at an early age can be identified.

References

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. John Wiley & Sons.
- Akarsu, F. (2000) Transition and education: A case study of the process of change in Turkey. In K. Mazurek, M. Winzer and C. Majorek (eds) *Education in a Global Society: A Comparative Perspective* (pp. 315–329). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Baugh, A. C., & Cable, T. (2019). *A history of the English language*. Routledge.
- Blake, N. F. (2010). *A History of the English Language*. Macmillan International Higher Education.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (2nd ed.)*. Cambridge University Press.

- Crystal, D. (2004). *The Stories of English*. Overlook Press.
- Doğançay-Aktuna, S., & Kızıltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265.
- Erkan, S. S. S. (2012). Problems of English language instruction in primary in Turkey and their suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1117-1121.
- European Union (2017). The EU in brief. Retrieved May 14, 2017, from https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-in-brief_en
- Grigoryeva, L. L., & Zakirova, R. R. (2022). The role of English in intercultural communication: Past, modernity and future global perspectives. *Training, Language and Culture*, 6(2), 45-55. <https://doi.org/10.22363/2521-442x-2022-6-2-45-55>
- Gün, S. (2021). Uluslararası Bir Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi Sürecinde Kültür ve Kültürel Öğelerin Kullanımı. M. Kandemir, T. Bayrak, & Ö. Yiğit (Ed), *Elsander Sosyal Bilimler Araştırmaları I* (ss. 377-383) içinde. Palet Yayınları.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes: A Resource Book for Students* (3rd ed.). Routledge.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. B. (1992). *The other tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 66-87.
- Kahraman, A. (2012). On "The Step Based System" And Unplanned Language Planning: Rediscovering America?. *Dumlupınar University Journal of Social Science / Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32).
- Kırkgöz, Y. (1999). *Knowledge acquisition from L 2 specialist texts (England)*. PhD Dissertation, University of Aston.
- Kırkgöz, Y. (2007). Language planning and implementation in Turkish primary schools. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 174-191.
- Kızıltepe, Z. (2000) Attitudes and motivation of Turkish EFL students towards second language learning. *ITL: Review of Applied Linguistics* 129-130, 141-168.
- Kramsch, C. (2019). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford University Press.
- Leben, W. R., Kessler, B., & Denning, K. (2023). The History of English and Sources of English Vocabulary. In W. R., B. Kessler, & K. Denning (Eds.), *English Vocabulary Elements: A Course in the Structure of English Words* (pp. 19-45), *Oxford University Press eBooks* <https://doi.org/10.1093/oso/9780190925475.003.0002>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006) İngilizce Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı ile Seçmeli İng. Dersi Öğretim Programı <http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ttkb/programlar/anadolu/IngilizceGiris.pdf>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2023). *Haftalık Ders Çizelgesi*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-haftalik-ders-cizelgesi-guncellenmistir/icerik/863>
- Migge, B., & Léglise, I. (2007). Language and colonialism. Applied linguistics in the context of creole communities. *Language and communication: Diversity and change. Handbook of applied linguistics*, 9, 297-338.

- Modiano, M. (2011). English as a lingua franca: Lingua receptiva and intercultural communication. In A. Mauranen & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings* (pp. 207-226). Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Longman: London.
- Rixon, S. (2013). *British Council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. London: British Council.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as an International Language*. Oxford University Press: Oxford.
- Uysal, H. H., Plakans, L., & Dembovskaya, S. (2007). English language spread in local contexts: Turkey, Latvia and France. *Current issues in language planning*, 8(2), 192-207.

86. Exploring the deep layers of black motherhood in *Beloved* by Toni Morrison and *The Long Song* by Andrea Levy

Derya BİDERCİ DİNÇ¹

APA: Biderci Dinç, D. (2023). Exploring the deep layers of black motherhood in *Beloved* by Toni Morrison and *The Long Song* by Andrea Levy. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1374-1395. DOI: 10.29000/rumelide.1379403.

Abstract

This article aims to explore the deep layers of motherhood in the literary masterpieces *Beloved* by Toni Morrison and *The Long Song* by Andrea Levy. It is a comparative analysis of the selected novels that share a common background; the history of slavery. The trauma of slavery has an impact both on the literature and on the transfer of cultural memory. African American and Black British women's writings are connected to the malfunctioning results of slavery in their past which also haunts their present. Using certain narrative forms, their neo-slave narratives reflect the trauma of slavery and cultural memory. It uncovers the centrality of motherhood to cultural memory in African American and Black British women's neo-slave narratives. This article engages with the transfer of cultural memory in black women's neo-slave narratives through motherhood. It aims to encapsulate the relationships between colonization, historical injustices, slavery, and gender discrimination to investigate motherhood. Black women are recognized as bearers of cultural memory; therefore, the relationship between a mother and a daughter is used to analyze cultural memory and the trauma of slavery. Morrison and Levy's neo-slave narratives are seen as a means of struggle against forgetting. Despite sharing some features, African American and Black British women's neo-slave narratives have differences. Reading these two neo-slave narratives in a comparative approach, this study presents a renewed point of view for cultural memory studies in literature through black mothering. It will contribute to debates about the importance of maternal ancestry upon black women to construct cultural memory.

Keywords: Neo-slave narrative, black women, cultural memory, slavery, motherhood

Beloved ve The Long Song eserlerinde siyahi anneliğin derin katmanlarını keşfetmek

Öz

Bu makalenin amacı, Toni Morrison'un *Beloved* ve Andrea Levy'nin *The Long Song* romanlarındaki anneliğin derin katmanlarını keşfetmektir. Bu makale, ortak bir tarihi, köleliğin tarihini paylaşan, seçilmiş romanların karşılaştırmalı bir analizidir. Kölelik travmasının hem edebiyat hem de kültürel hafızanın aktarımı üzerinde büyük bir etkisi olduğunu öne sürmektedir. Afrikalı Amerikalı ve Siyah Britanyalı kadınların yazıları, geçmişteki köleliğin bugünlerini de rahatsız eden hatalı sonuçlarıyla ilgilendirirler. Onların neo-köle anlatıları, belli anlatı biçimlerini kullanarak köleliğin ve kültürel hafızanın travmasını yansıtır. Afrikalı Amerikalı ve Siyah Britanyalı kadınların neo-köle anlatıları anneliğin kültürel hafızadaki önemini ortaya çıkarır. Bu makale, siyah kadınların neo-köle anlatılarında kültürel hafızanın annelik aracılığıyla aktarımına odaklanmaktadır. Anneliği

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı (İstanbul, Türkiye), deryabidercidinc@topkapi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9443-7136 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379403]

araştırmak için sömürgeleştirme, tarihsel adaletsizlikler, kölelik ve cinsiyet ayrımcılığı arasındaki ilişkileri özetlemeyi amaçlamaktadır. Siyah kadınlar kültürel hafızanın taşıyıcıları olarak kabul edildiğinden anne-kız arasındaki bağ köleliğin travmasını ve kültürel hafızayı yansıtmak için kullanılıyor, bu yazarların neo-köle anlatıları unutmaya karşı bir mücadele olarak görülür. Ortak özellikler paylaşmasına rağmen, Afrika kökenli Amerikalı ve Siyah Britanyalı kadınların neo-köle anlatılarında farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma, bu iki neo-köle anlatısını karşılaştırmalı bir yaklaşımla okuyarak, siyah kadınların kültürel hafıza oluşturmasında siyahi anneliğin önemi konusundaki tartışmalara katkı sağlayacak ve bu hareketle edebiyatta kültürel hafıza çalışmalarına yenilenmiş bir bakış açısı sunacaktır.

Anahtar kelimeler: Neo-köle anlatısı, siyahi kadınlar, kültürel hafıza, kölelik, annelik

1. Introduction

This article explores black motherhood in neo-slave narratives *Beloved* (1987) by Toni Morrison and *The Long Song* (2010) by Andrea Levy from a feminist perspective. Black feminism provides a framework for analyzing how these neo-slave narratives address the issues related to colonialism, slavery, race, and gender. The intersections of colonialism, race, and gender have shaped the lives, experiences, agencies, roles, and challenges of black women, especially black mothers, within these novels' historical and social contexts.

This article analyzes how Black motherhood is incorporated and rewritten in Toni Morrison and Andrea Levy's neo-slave narratives. Black motherhood is a profound concept in the context of their neo-slave works that revisit, reimagine, and rewrite the experiences of slavery and its enduring legacy. The central theme in neo-slave novels is the relationship between a mother and a child, particularly between a mother and a daughter. Morrison and Levy subvert stereotypical representations of black women that have stemmed from the period of slavery and are still embedded in contemporary culture. They use the concept of motherhood as an act of resistance against stereotypical representations. They explore the multifaceted experiences of enslaved mothers, they emphasize black mothers' sacrifices, challenges, strength, and resilience that define their roles in societies characterized by discrimination, oppression, and violence.

This article examines black motherhood with a focus on cultural memory within the experience of slavery. It unveils motherhood with intertwined concepts such as power, oppression, slavery, and cultural memory. These African-American and Black-British women's neo-slave narratives deal with the transfer of cultural memory through motherhood. They offer a complex exploration of the intersections between historical oppression, slavery, cultural memory, and gender. The writers skillfully weave these themes in their narratives to reveal the challenges and struggles of black women, particularly mothers and daughters. They deal with the black women's traumatic experiences of slavery and explore how their relations with their bodies and communities are entangled with the legacies of slavery.

This article is divided into three parts. The introduction includes the study's theoretical background, outlining black feminism and neo-slave narratives. The subsequent parts of this article engage in close textual analysis. They examine how the theme of motherhood is provided with some references to key concepts such as slavery, racism, gender, identity, and cultural memory. It explores the impact of the enduring legacy of slavery on the lives of black women and on cultural codes surrounding motherhood

and how the main characters Sethe and July pass beyond the racialized and gendered boundaries by using cultural codes of motherhood.

1.1 Black feminism

The analysis of the article is grounded in Black feminism. Black feminism has emerged as a critical framework within the feminist theory which fails to address the experiences, challenges, struggles, and status of non-western, non-white women. It encourages challenges against Eurocentric and ethnocentric discourses and deconstructs misrecognition or misrepresentations of black women. While expanding upon mainstream feminist theory, it has marked its own departure from it by acknowledging the diverse experiences of marginalized, colonized, non-white, and non-Western women. It points out recognizing that black women's experiences are shaped by intersecting factors such as race, gender, class, and valuing the strengths and resilience of black women.

Black feminism traces back to the earliest days of colonialism and slavery. Within the context of African colonialism, racism, slavery, and diaspora, it addresses the double enslavement of black women who are ignored and silenced because of their gender and race; they are colored women. It reconsiders colonial history from the perspectives of black women who suffered its effects. Black women have experienced displacement, enslavement, and violence and also resisted violence and dehumanization. Black feminism is described

as a praxis that identifies women racialized as Black as knowing agents for social change. Black feminism is both a theory and a politics of affirmation and liberation. Black feminism names and valorizes the knowledge production and lived experiences of different Black women derived from our class, gender identity, legal status, and sexuality. (Emejulu and Sobande,2019,3)

It is stated that Black feminism has a dual role as a theory and a political practice. In addition to being a theoretical framework, it is an active attempt to create social change. It is an approach to dealing with intersections of colonialism, race, and gender.

Black women are vulnerable to gendered racialization in their everyday lives, they are seen in stereotypical ways: oppressed mothers and wives, domestic workers, and dangerous and sexualized others. It signifies opposition to prevailing norms and ideas. It aims to free black women from the constraints of racism and sexism. "It radically dissents from and subverts the hegemonic constructions of Black women as either irrelevant and invisible objects or alien Others who disrupt the taken for granted racialized and gendered social and economic order" (Emejulu and Sobande,2019,3). This quotation references how the mainstream narratives construct black women as invisible objects and outsiders who disrupt the established social norms. Besides depicting them as threats to the existing power systems, they ignore the significance of their experiences and contributions to society. Black feminism acknowledges and celebrates black women's knowledge and agency in shaping their lives and their societies. It values revival and preservation of cultural practices, traditions, and knowledge systems that empower black women. Therefore, it promotes a positive affirmation of black women's identities and experiences, besides addressing problems and oppression. "Black feminism does not merely operate against violence and exclusion but creates and fosters a different way of seeing and being in this world" (Emejulu and Sobande,2019,3). It suggests a reevaluation of social norms and power structures, it favors more inclusive, equitable systems.

In brief, Black feminism aims to redefine the role and status of black women in society. To subvert the idea that black women are invisible, silent, and disruptive, it calls for an empowering understanding of

their experiences, to do so, the black women writers develop neo-slave narratives that portray black women are narratives of resistance. Within the historical contexts, are not passive victims, they resist dehumanization.

1.2 Black Women Writers' Neo-Slave Narratives

After the Black Power Movement which was a revolutionary political and cultural response to the dominant white culture in the 1960s and 1970s, the concept of black subjectivity was revisited by writers, historians, and intellectuals,

who thought of themselves as representing the collective using the intellect and imagination, questions of representation were intimately bound up with moral and political, as well as aesthetic, concerns. "race" and the slave past became the prime means through which the collective was identified and more or less forced to identify. (Eyerman83-4)

The intellectuals, historians, activists, and writers engaged with black subjectivity, reexamining the meaning of being black individuals and a part of the black community. This underlines the significance of critical thinking and creative expression in comprehending and representing the experiences of black people. Representations of black people are related to moral, political, and aesthetic concerns. The historical and societal forces, racism and slavery, determine and construct black subjectivity and the collective identity. The movement challenged racism by promoting the idea of embracing black identity with pride and self-assertion in contrast to the Eurocentric and ethnocentric narratives of black inferiority and self-dislike imposed and perpetuated by the legacy of slavery.

While empowering black people to redefine their identity, The Black Power Movement prompted black people to take "charge of their lives by forcing changes" (Rushdy, 1999, 4). This caused disruptions in the social order and stimulated intellectuals to revise the role of black people in American history. African people gained the power and voice to represent themselves through cultural instruments, particularly in white society. "Formation of African American Identity itself, the issue of how the collective should be represented before and to the dominant white society became increasingly central as blacks slowly attained the possibility to represent themselves through cultural means" (Eyerman, 2004, 83-4). Through various cultural forms and works, the intellectuals, historians, activists, and writers assert their identities and narratives, they subvert the pervasive stereotypes, caricatures, and dehumanized portrayals, and they value their heritage and experiences.

The slave narratives provide an insight into the lives of slaves. Even so, they are regarded incomplete as they lack psychological description by contemporary writers. The slave narrative has been enriched by engaging with the inner world of slaves, as a result, a neo-slave narrative emerged. Neo-slave narrative, refers to the fiction about slavery, in *The Afro-American Novel and Its Tradition*, Bernard Bell, who coined neo-slave narrative, depicts it as "residually oral, modern narratives of escape from bondage to freedom" (1987, 614). It has been used to describe all contemporary novels about slavery. In *Neo-slave Narrative*, Rushdy depicts its more specific use, he states that neo-slave narrative is a kind of slavery fiction, "that is contemporary novels that assume the form, adopt the conventions, and take on the first-person voice of the antebellum slave narrative" (1993, 3). Using the restrictive definition of neo-slave narrative described by Rushdy, this article analyses novels about slavery narrated in the first person.

While emphasizing the historical injustices of racism and the experience of slavery, the black subject is studied retrospectively. The neo-slave narrative includes "texts that illustrate the centrality of the history and the memory of slavery to individual, racial, gender, cultural, and national identities" (Smith, 2007,

168). It foregrounds the impact of the history and memory of slavery on racial, cultural, and gender identities. Contemporary writers go back and forth in time to provide their readers with

the complicated history of race and power relations in America. They blend their knowledge and imagination to build a story that is arranged in the past and related to the future, they “reveal an undercurrent of folk realism and the continuing search for a useable past on which to build a more viable, humanistic future. (Bell, 1987,290)

They weave together past and future, history and their imagination in their narratives, shedding light on the struggles of the marginalized communities to envision a more just, inclusive, and humanistic future. They have engaged with the socio-political issues of their time to address the themes related to power, race, and identity. It is stated that identity formations cannot be considered without cultural trauma. Traumatic historical events such as war, genocide, colonialism, slavery, and natural disasters create emotional and psychological wounds, this is known as cultural trauma, a collective or a cultural group experience it. “The trauma in question is slavery, not as an institution or even experience, but as collective memory, a form of remembrance that grounded the identity-formation of a people” (Eyerman,2004,60). The traumatic history of slavery is integral to black people’s identity.

Cultural trauma is conditioned by a shared sense of loss, grief, and injustices, embedded in the collective memory, and passed down through generations. The memory of slavery has an impact on how individuals perceive themselves. “Cultural trauma occurs when members of a collectively feel they have been subjected to a horrendous event that leaves indelible marks up their group consciousness, marking their memories forever and changing their future identity in fundamental and irrevocable ways”(Alexander,2004,1).

In neo-narratives, writers use the individual memory rather than public memory, found in the slave narratives, to deal with the influence of trauma. To create a cultural heritage and memory, the slaves lack family and community ties, “[w]ith the regular separation of families, and constant and unpredictable risk of being sold to other plantations, the stability of a group to pass down collective memories and cultures was almost absent from the slaves’ world”(Ball, 2013,10). Slavery deliberately, systematically, and forcibly separated families and communities, this made it very hard for the enslaved people to maintain their cultural heritage and collective memory. The writers aim to reconstruct a collective memory of black and national identity through individual memory.

Women’s rights movement, a subset of The Black Movement, explores black women’s experiences of challenges and discrimination based on race and gender during slavery and its aftermath. The women writers are drawn to the neo-slave narrative which offers a compelling perspective on the echoes of the history of slavery in the modern world, they engage in the untold and unwritten history of slavery. In human history, certain voices have been marginalized and obscured so their stories remained unheard and invisible under the dominant narratives. The history of slavery is re-examined in most of the works such as folk histories and slave narratives, nevertheless, black women’s stories of slavery are often ignored and unknown and relegated to the periphery. The historians erase the voices that disrupt and destabilize the authorized national narrative. Therefore, the neo-slave narrative is about more than enslavement, it gives voices to the legacies of slavery and also uses the history of slavery to explore race, gender, and sexuality and to debate how systems of subjugation persist.

Black women writers revise black-and-white patriarchal history and fiction, they challenge the dominant narratives to rewrite women into history. They endeavor to rebuild the narrative of slave history and contribute to herstory-the retelling of history from a feminist perspective.

The role of women in nationalist discourses is an important issue, for historically women have expressed nationalist zeal and patriotism, although, often, they have been dispossessed in the documenting of nationalist struggles and/or in the shaping and reconstruction of new societies. (Davies,1994,51)

Black women writers are interested in their heritage, folklore, and values, they aim to explore their heritage beyond the master narratives of white or black male writers and scholars. to render enslaved women as individuals and agents of history, they are inspired by real-life stories. Black women are involved in the creation of history through their memories or values. their narratives, including cultural memory, have risen as powerful testimonies that challenge the dominant narratives and reclaim a place and voice for black women in history. Oral tradition is extremely important in black women's writings as it symbolizes the authority of the female narrators, allowing them to take their voices back. Black women's writing "redefines identity away from exclusion and marginality. Black women's writing/existence, marginalized in the terms of majority-minority discourses, within the Euro-American male or female canon or Black male canon" (Davies, 1994, 4). the neo-slave narrative is charged with revisionist ideas, it can change the perception of black women by subverting the negative connotations, and stereotypes about the black female subject and motherhood. They rewrite the perceptions of black women and black motherhood in society. black women are portrayed as strong and independent individuals who have a sense of self-awareness and empowerment. They are actors who can take active roles and agency in their lives and society, they can make their living and turn the system of slavery back. Rather than presenting motherhood as a burden, neo-slave narratives define it as a powerful and inspiring thing.

Black women writers concentrate hard on the details of the everyday lives and experiences of enslaved women. "The intimacies of everyday life"(2006,201), "Elements found in the everyday speech"(2006,7), and the poetry of everyday black speech(2006,915) are included in neo-slave narratives. In *Writing African American Women*, Beaulieu, one of the critics who focus on black women writers' neo-slave narratives, states, "who often wrote of the everyday lives of black women, made clear to more contemporary scholars the rich and diverse legacy of African American women's literature"(2006,933). Black women writers' neo-slave narratives take a significant role in representing the black women's stories, perspectives, struggles, and triumphs, they countered historical ignorance and stereotypical representations.

Black women writers' neo-slave narratives accentuate the importance of community, family, and motherhood to provide an African female point of view for cultural memory. Black women's neo-slave narratives use cultural memory, which relies on oppressed and traumatized historical experiences, to ensure cultural continuity. mothers have significant roles as the bearers of culture and maternal heritage. through the motherline, cultural memory is constructed and transferred to the next generations. Black women participate in the mother line, black women learn about their female roots and gain ancestral knowledge and identity through their mothers, other mothers, or other women in their community. As a result, collective knowledge and collective identity for the next generations is preserved.

[T]he articulating discourse surrounding cultural trauma is a process of mediation involving alternative strategies and alternative voices. It is a process that aims to reconstitute or reconfigure a collective identity, as in repairing a tear in the social fabric. A traumatic tear evokes the need to “narrate new foundations” (Hale,1998, 6), which includes reinterpreting the past as a means of reconciling present/future needs. (Eyerman, 2004, 63)

While exploring the mothering of black women, they consider how black mothers develop various ways to ensure the survival of their children. Black mothers have to instruct their children to stay alive in a hostile environment and resist racial oppression. In *Shifting the Center*, Collins focuses on

the experiences of women of color that reveal very different concerns: the importance of working for the physical survival of children and community; the dialectics of power and powerlessness in structuring mothering patterns; and the significance of self-definition in constructing individual and collective racial identity. Collins thus highlights the importance of race and class in differentiating women's mothering experience. (Glenn et al., 1994, 7)

As a result of Black mothers' taking their role in empowering and inspiring the next generations, the concept of black mothering, which underlines the gender issues, the motherhood among all women of African descent has appeared in literature. The neo-slave narratives expanded the perceptions of black women and their experiences and contributed to black women's literature.

They create a shared past that is open to the voices of minority groups especially female slaves. The black women are made to speak against the norms within which they live. Therefore, the women's memories and testimonies, which are based on their felt and lived experiences, empower them to demand recognition as actors in their lives and their societies and provide them the ability to speak for themselves. Their articulating their own experiences of victimization, exploitation, and abuse for themselves and the next generations is a means of agency and rejecting the mindset that views black women as backward, voiceless, passive, and vulnerable. Black women are also reminding patriarchal and racist authorities that they are more than exotic others, victims of slavery, domestic workers, and prostitutes, they were mothers struggling to nourish, clothe, and educate their children and preserve their cultural heritage.

1.3 Cultural memory

This article is concerned with motherhood which is constructed through collective dealings to construct and transfer cultural memory in *Beloved* and *Long Song*. This article explores how motherhood in these black women writers' narratives uncover the invisible history of slavery through fictional cultural memory of mothers. The black women writers trace cultural memory rather than historical accounts. They are not concerned with historical correctness or reliability.

Neo-slave narratives, however, use speculative fictional devices to refuse traditional narrative modes and thus also reject traditional notions of what constitutes the real. These literary devices that disrupt temporality and narrativity “are designed to convey certain truths about slavery that are inaccessible through the discipline of history” Dubey, ...reclaim lost voices, to critique traditional historical methods associated with white, nondisabled men, and to use fiction and non-realism to expose many of the untruths and absences of the historical record and cultural memory of slavery. (Schalk, 2018, 37)

They aim to unveil the past. They create a counter-history by revising the stereotypical description of slave women, they deal with women's resilience and empowerment through motherhood. Neo-slave narratives function as a medium of remembrance that produces collective memory by recalling the past in the form of a narrative. The black women's collective memory is accepted as authentic but also it has

been ignored by historians. The black women's collective memory works to construct cultural memory through the fragmented recollections of personal and communal histories. Henderson states: "This horror, found in the fragmented recollections of daily life, haunts the individual and collective memory to the extent that any formation of a new identity in the aftermath of slavery becomes predicated upon remembering and disremembering these moments (2002,88).

The neo-slave narratives are concerned with the cultural trauma of slavery and criticize the social, economic, and political structures that create and prolong trauma. They focus on the trauma experienced by African women, mothers, and daughters who suffered from racism and sexism during slavery and its aftermath. Their experiences of collective trauma of slavery drive African women to create their strategy for survival through the act of mothering rather than change their future identity in irrecoverable ways. They transform their trauma into cultural memory through motherline while protecting, nurturing, and training the next generation. Due to traumatic experiences of discrimination, oppression, and slavery, Black women feel a sense of support and assist each other. They construct a collective memory through sharing the act of mothering. The collective memory which emerges from the interaction of individuals is kept and transmitted by mothers. The cultural trauma and traumatized behavior of the generation that suffered directly from slavery are transmitted from mother to mother and also generation to generation by social learning or black mothering of the slave women. Cultural memory in black mothering is a way of constructing and conveying the collective past. Constructing cultural memory in black women's neo-slave narratives is shaped by mothers who aim to ensure the survival of the next generations under the tyranny of slavery.

In light of the theories on memory and trauma, the main debate in this article is on black mothering as a feature of cultural memory. Black mothering refers to all women of African heritage whose ancestors lived through slavery and look after their biological or non-biological children. In neo-slave narratives, Black mothers follow the duties of protecting the next generation, nurturing them physically and psychologically, and bearing African traditions, values, and skills for survival. They also perform the act of other mothering which is loving, guiding, nurturing, and taking care of children who do not biologically belong to them in their communities. other mothering is a way of protecting the next generation from the tyranny of slavery. Therefore, motherline is a web of women sharing and transmitting cultural memory. When mothers tell stories about bleeding, pregnancy, giving birth, etc. to their daughters, and share knowledge that refers to their culture, they connect with their daughters.

Their neo-slave narratives function as cultural memory. The memories don't belong to the writers, however, the real parts are formed through intertextuality, in the selected novels, the diaries, letters, or parts from other literary works are seen. Therefore the text or literary works themselves construct cultural memory, "whose explicit project is cultural memory, fiction that is centrally engaged in retrieving, imagining, and giving voice to the experiences and legacies of slavery, specifically the experience of the female slave and the African American woman writer's daughterly inheritance. (Vallas, 2000, 102)They don't only give voices to minority groups, victims, and women but also present their cultural memory that is maintained through practice and observance of mothering. Their collective memory, which refers to the shared memory creates a feeling of belonging to a group to construct community and identity. They concentrate not only on the violations of the female body but also on mother-child relations, particularly mother-daughter relations. Neo-slave narratives center on the daughters and their point of view as they are potential mothers and the mothers are also daughters.

To sum up, Black women writers have made valuable contributions to literature with a diverse and powerful body of works that deal with the intersections of colonial history, racism, slavery, gender, and socio-cultural issues. From the early writers such as Phillis Wheatley and Harriet Jacobs to the contemporary authors like Alice Walker, Sherley Anne Williams, Toni Morrison, Andrea Levy, Gayl Jones, Octavia Butler, Maya Angelou, and Chimamanda Ngozi Adichie, Black women writers deal with the historical injustices experienced by their communities. Their narratives mainly explore black women's experiences of slavery, racial and gender inequalities. They aim to give voices to black women's experiences and perspectives. Most of these writers have achieved widespread recognition and critical acclaim, they have won Pulitzer Prizes, National Book Awards, and Nobel Prizes. Their writings encompass a wide range of genres including novels, poetry, essays, and autobiographies that cover themes such as racism, slavery, inequality, oppression, identity problems, the challenges of womanhood and social issues, and the struggle for justice. Their works have enriched the literature and they continue to inspire readers of all backgrounds by fostering understanding and empathy.

2. Black Motherhood and Memory in *Beloved*

This part aims to analyze black motherhood in Toni Morrison's neo-slave narrative *Beloved* from the perspective of Black feminist literary criticism. *Beloved* is a literary masterpiece that takes the reader on a profound journey into the world of slavery. It vividly presents the impact of slavery on black individuals of all ages, especially on women. In *Beloved*, black motherhood becomes the central theme in the novel, and the act of mothering including protection, nurturance, and cultural bearing is used for survival. Morrison deals with motherhood in her vivid portrayal of the lives of African-American women during slavery and its aftermaths. Therefore, Through the stories of Sethe, Beloved, Baby Suggs, Denver, and the other Black women characters. Morrison's neo-slave narrative reflects on the racist and gendered discrimination and oppression, the violence and dehumanization of slavery, and the perpetuation of White domination and black subjugation. she challenges the stereotypical representations of black women and reconstructs black women from a black feminist perspective.

The idea for *Beloved* came from a real-life event in a newspaper clipping about a slave named Margaret Garner who murdered her child to protect the child from slavery. In the novel, Morrison fictionalizes this horrible event within the legacy of slavery. She engages in slavery by investigating black women, focusing on maternal figures. She revisits the life of a slave woman to celebrate the black woman, her strength, and her culture and explore the black feminine self. In the novel, both the daughters and mothers struggle with the traumatic incidents of slavery and its results. The legacy of slavery haunts the past and present. She reveals the existence of unhealed wounds in the African-American community and how their memories of slavery haunt their lives.

The plot of *Beloved* is set in 1873, in the period of Reconstruction after the American Civil War that began as a result of the long-standing disagreement over the institution of slavery. After this war, the institution of slavery was abolished, but it didn't end the racial tension. Morrison rewrites the history and the ills of slavery that have been ignored, buried, and silenced in the recorded history of slavery, she "exhibit[s] a deep distrust of the historiography of slavery" (Mitchell-Taylor, 2009, 163) She rewrites the memory of history that the Americans desire to repress. Not to leave the black life in the past to the interpretation of the whites, she unveils, recreates, and reclaims the hidden or ignored lives of the black people who survived the ravages of slavery. Morrison portrays black life and how the slaves experience violence, dehumanization, and brutality through the slaves working on Sweet Home, a plantation. She narrates the experience of slavery from the perspective of the blacks, particularly black women who get

tortured, raped, and mistreated on the plantations. *Beloved* “invokes the slave past and interrogates its role in the construction of the female self” (Mitchell and Taylor,2009,75).

Morrison uses the legacy of slavery to investigate black women, focusing on maternal figures. Morrison explores motherhood through black Afro-American women’s experiences and struggles with the legacy of slavery, and their desires to protect their families and children and to declare an identity. The narration revolves around the life of one particular maternal figure, Sethe who was a formerly African-American slave. She portrays the dehumanizing, brutal, and devastating effects of slavery on the past and memory of Sethe. Sethe escaped from the Kentucky plantation called Sweet Home to Ohio and she lives in the house at 124 Bluestone Road with her daughter Denver and her mother-in-law, Baby Suggs. Even after achieving her freedom, her traumatic experience of slavery and the guilt of killing her baby haunt Sethe. under the burden of these memories, she tries to reconstruct a life for herself and her daughter, Denver. Years later, the spirit of the dead baby, as a young girl, called *Beloved*, appears and plagues Sethe’s house and evokes her traumatic past. The fleshly manifestation of *Beloved* metaphorically is the ghost of slavery which goes on besieging Sethe’s life.

In *Beloved*, motherhood is related to the return of repressed past events and memories. With the arrival of Paul D, an old friend and ex-slave from Sweet Home, and the spectral appearance of *Beloved*, the daughter that Sethe killed, Sethe remembers the traumatic events of her past life in slavery that she represses. Her traumatic memories consist of her experiences as a slave at Sweet Home, Sethe’s encounter with the schoolteacher and his nephews, her escape from Sweet Home, and the mystery of Sethe’s baby’s murder.

Her conversation with Paul D takes Sethe to Sweet Home and makes her face the painful experience of slavery that disrupts her marriage, family life, and motherhood. Sethe’s past life at the plantation is revisited. Sethe is replaced with Baby Suggs as his son Halle buys her freedom with five years of weekend labor on the plantation. Since her arrival at Sweet Home, Paul D has desired Sethe, however, Sethe marries Halle and they have three children. The owners of Sweet Home are Mr. and Mrs. Garner, after Mr. Garner’s death, the schoolteacher and his two nephews come to live with Mrs. Garner and manage the farm. Because of the schoolteacher’s dehumanization and cruel attitudes, the slaves desire to run away. While escaping from Sweet Home, Sethe who is pregnant with a fourth child, Denver, and Halle are separated, and her husband does not arrive at the place where they plan to meet, nobody knows what has happened to him.

Morrison tells about the lives of slaves on the plantation, Baby Suggs, Sethe, Halle, Pual D, and others had no chance to have identities in families. Slavery tears apart the traditional family structure and also prevents the formation of families, slaves aren't allowed to legally get married as they are contracted to their owners. They are deprived of any identity apart from being slaves. They suffer loss of sense of self as they are treated as subhumans, commodities, and subjects. Moreover, they don't lay claim on their spouses and their children. In addition to the social abuse of African-American people, Morrison tries to “rescue the African-American body from its inanimate position as “thing” and “property” and give it a three-dimensional character”(Mitchell and Taylor,2009, 12). She focuses on the interior lives of enslaved women. Sethe suffers the psychological trauma of slavery and tries not to remember her past the haunting history of slavery appears in the form of her horrible memories.

Sethe bears the physical and psychological scars of slavery on her body. Paul D’s kissing of her scars and intention to heal the wounds initiate the return of the expressed event of her being milked and

whipped harshly. She remembers that the nephews of the schoolteacher try to rape, molest and milk her by using force. Previously in the novel, the boys used cows to satisfy themselves. they pinned down the nursing Sethe and stole her milk as if she were a cow. The black female's body is reduced to animality, and Sethe is seen as a cow. Their insult on her body has far-reaching physical and psychological consequences. This memory highlights the brutal and dehumanizing nature of slavery and the issue of gendered racism, a black woman's body is controlled, abused, insulted, and violated by the White slaveowners. she is seen as a sexual object. She repeats the phrase "Those boys came in there and took my milk" (Morrison, 1987, 16-7). Even if Sethe tries to forget and repress the abuse of her body and the cruelty of slaveowners, she bears the physical and psychological scars of it. After telling this to Mrs Garner, she was punished and wipped making a tree scar on her back. and Amy, a White girl, uses the chokecherry to describe the form of a mass of ugly scars. Her ugly scars become a beautiful symbol of the transformation of oppression into a story of survival. However, seeing the ugliness and violence of her scars as a tree cannot disguise the brutality of slavery. She carries the scars of the whips on her back, The scars represent the dreadful and horrible past of slavery as "slavery is not something relegated to the past; it is forever present" (Eyeran, 2004, 108). Furthermore, breastfeeding which establishes the bond between a mother and her children is broken and violated by slaveowners, Slavery separates families not only physically but also spiritually. This event reveals Sethe's resilience and strength as a mother, she goes on loving and protecting her children despite her pains and traumas. Morrison creates alternative ways to visualize African-American female subjectivity despite the scars of slavery. Throughout the novel, the theme of disruption of motherhood is repeated in the stories of other black mothers.

Within the system of slavery, the violence and brutality against women are ignored and silenced by legal and social authorities. The African American slave woman is not treated as a human being, she does not have control over her body. For example, Ella, the black woman, is physically beaten lost her teeth, and bears physical scars on her body, her physical scars expand on her psychological scars. she is raped and gives birth to her baby which is described as " a hairy thing lived five days never making sounds"(Morrison). Her baby's inability to make sound represents her unspeakable psychological scars. "As an inaudible scar, this child's bodily presence stands as a powerful reminder of the inarticulate nature of rape" (Mitchell and Taylor, 2009, 2). The violent recollections of her life in slavery are analyzed from a black feminist perspective in this study.

The haunting ghost of her past reemerges with the arrival of the young woman *Beloved*. Mitchell and Taylor explain:

In making *Beloved* flesh, Morrison makes this historical moment tangible as *Beloved*'s physical frame becomes a material symbol of those bodies unaccounted for—those sixty million or more lost on various sea voyages between Africa and America. She is the conduit through which these disembodied victims of the Middle Passage gain aliterate voice. (2009,89)

This quotation suggests that Morrison makes *Beloved* a real and embodied character, so she makes the transatlantic slave trade tangible. *Beloved*'s corporeality becomes a material symbol of those countless enslaved individuals who were literally and metaphorically lost during their transportation through the Middle Passage. *Beloved* epitomizes the collective suffering and trauma of the black slaves. Those victims are given a voice through *Beloved* who functions as a conduit. Morrison gives voice and presence to the victims of slavery who were marginalized and silenced by history through the embodiment of *Beloved*. In addition, she embodies the return of the repressed memory of Sethe, she forces Sethe to recall her past and face the traumatic events that dominated her life. "This slavery is something lived

and living; it forms a habitus that determines current behavior and thus requires a radical spiritual transformation to be rooted out. The rediscovery of one's true past is central to this transformation" (Eyerman, 2004, 108). Her presence represents the ghosts of the past that continue to influence the present; the echoes of slavery continue to affect postcolonial societies. "The ghost's major function is to metaphorically represent the past and the way that the traces of the past persist in the present" (Erickson, 2009, 16). As the readers learn about Sethe, Baby Suggs, and Beloved, they are reminded of the enduring connections between human experiences and the ongoing struggle for justice in the world of slavery. Beloved brings back the memory of slavery and racism. "[I]n their various encounters and engagements with Beloved, the characters explore what it means for them to confront their past suffering and to move beyond that past" (Smith, 2007, 176). Her bond with Sethe's family represents how the history of slavery still shapes the present.

Beloved's questions enact Sethe to recall her painful past, her interest in Sethe's past makes horrible experiences reappear in Sethe's eyes. While Sethe is arranging Denver's hair, Beloved asks Sethe about her mother: "Your woman she never fixes up your hair?" this is a question for Sethe since that's who she was looking at. "My woman? You mean my mother? If she did, I don't remember" (Morrison, 1987, 60). After her question, Sethe becomes sad as she recalls her memories of her mother. She has only a few fragments of memories about her mother because Sethe isn't able to share and communicate with her mother while growing up. Despite the failure of oral transmission, her mother has a connection with Sethe through her trauma. She recalls her mother's carrying a mark on her body. Before being hung, Sethe's mother points to a scar on her body, she says, "You can know me by this mark" (Morrison, 1987, 61), she tells her to use the mark to identify her body if she dies. As a small child, Sethe desires to have the same mark as a bond between herself and her mother, she doesn't understand the trauma of being marked, When she asks to be marked, her mother slaps her. She says: "I didn't understand it then. Not till I had a mark of my own." (Morrison, 1987-61). After being whipped and murdering her child, Sethe understands why her mother did this. Sethe has a mark on her body and she also marks her daughter's body by cutting her trout and scratching her forehead with her nails.

Communally, Sethe is known for the marks she bears on her body, as she is also simultaneously recognized as a bodily inscripator herself. Her marking of her sons Buglar and Howard, as well as her marking of her daughter Beloved, provides a complicated example of competing social discourses that posit the constitution of slavery against the conventions of motherhood. (Mitchel and Taylor, 2009,101)

The mothers and the daughters bear the physical and emotional scars of slavery. Their bodies and spirits are marked by the scars and traumas. The marks and scars on their bodies construct a tie between them and create a cultural memory. "*Beloved* seems especially engaged with the havoc wrought upon black bodies under slavery" (Smith, 2007, 177).

Sethe doesn't remember the plantation she grew up in, "she remembered only song and dance." (Morrison, 1987, 30). While escaping from Sweet Home, the plantation, Sethe feels her baby's movements in her womb, she says: "She did the little antelope rammed her with horns and pawed the ground of her womb" (Morrison, 1987, 30). The baby's kicking and straining against Sethe's stomach copies both the antelope and the traditional dance. The baby's movement reminds Sethe of 'the little antelope,' Sethe is taken aback because she has never laid eyes on an antelope, but the memory of her mother performing a traditional African dance that emulates this specific creature remains vivid in her mind. She says, "They danced the antelope" (Morrison, 1987, 31). Her mother's traditional dance which is particularly an African ritual, is a cultural memory. As a slave woman whose motherhood is disrupted,

she feels the energy of the traditional dance with the baby's movement in her stomach. Through her mother's dance, she constructs a bond with her motherline. Sethe is unable to join the dancing and singing because she has forgotten her mother tongue. She loses oral expression that functions as a means of conveying cultural knowledge like dancing and singing. When her mother is hanged with many other slaves, Nan, another enslaved woman, in an African language, tells her how Sethe's mother and she were transported through the Middle Passage to America. "What Nan told her she had forgotten, along with the language she told it in? The same language her ma'am spoke, and which would never come back" (Morrison, 1987, 62). Nan narrates that they come across the ocean on the same ship, and the crew rapes them repeatedly, Sethe's mother threw away the children she had by the White remember. She kept sethe as if she had a black father. After her confrontation with her mother's dead body, she suppresses her fragmented memories of her mother so she quits getting cultural heritage from her mother. As a result, she loses her connection to her motherline and she loses her mother's language which represents the kind of cultural devastation. Morrison evokes the ancestors' memories of the Middle Passage.

Beloved's question about her earrings takes Sethe back to Sweet Home, where she has experienced both horror and fleeting moments of happiness, and she is taken to the time that Mrs. Garner presented them as a gift when she chooses Halle as her husband. Sethe is taken from her familiar land after the death of her mother, she tries to rebuild a familial environment for herself. Mr. Garner appears fatherly figure to the slaves on the plantation, Mrs. Garner takes the position of a mother figure for Sethe, and Sethe helps her in cooking, housekeeping, and sewing. Sethe adorns the kitchen with blossom, as she feels at home. However, her feeling of a sense of belonging to a familial sphere is disrupted when Sethe requests a wedding ceremony from Mrs. Garner, "[l]aughing a little, she touched Sethe on the head, saying, "You are one sweet child." And then no more" (Morrison, 1987, 26), Mrs. Garner's reaction, though gentle, underscores a lack of authentic mother-daughter relationship, so her connection to her motherline is disrupted. She becomes heartbroken because the slaves don't have a right to make a wedding ceremony. Sethe's yearning for maternal affiliation stimulates her to imitate Mrs. Garner's wedding dress by crafting an ugly patchwork dress from stolen materials. Furthermore, on the plantation, there is no "othermother" who conveys her knowledge about caring for the child to Sethe. Sethe has three children but she can't protect them as she does not know how to take care of them, and She says,

there wasn't nobody to talk to. Woman, I mean. So I tried to recollect what I'd seen back where I was before Sweet Home. How the women did there. Oh, they knew all about it. How to make that thing you use to hang the babies in the trees—so you could see them out of harm's way while you worked the field"(Morrison,1987,160)

Sethe manages to have incredible strength in her commitment to protecting her children. As a child of a slave mother and a former slave, Sethe experiences the atrocities of slavery and endures punishment. She is determined to protect her children from slavery. She tries to build a new life for herself and her children. Therefore, she escapes the plantation known as Sweet Home.

Morrison explores black Afro-American women's strength in the face of horrible pain and hardship through Sethe. The most significant instance of her strength in the struggle is seen when Sethe escapes from the slave plantation; She is pregnant, abandoned by her husband, Halle, and gives birth to her baby. Her bringing a child into the world lonely while embarking on a journey to freedom proves her maternal strength.

Sethe's murder of her daughter is the main traumatic event that she represses, at the same time, it reveals her maternal strength and determination to protect her children from slavery. When şPaul D asks Sethe about a clipping from an old-dated newspaper, this clipping is about Sethe's killing her daughter. Sethe returns to the moment of the trauma, the most striking example of the repressed traumatic past is recalled. who keeps this horrible event in her consciousness, She hides infanticide in her mind for many years. "Every day. She works "dough. Working, working dough. Nothing better than that to start the day's serious work of beating back the past" (Morrison, 1987, 73), however, she isn't able to forget it.

To understand how she is driven to murder her baby, the horrible legacy of slavery is revisited. Sethe experiences the atrocities of slavery so she has a strong determination to protect her children from enslavement, from the inhuman conditions that are prevalent at the plantation. Unfortunately, her desire to protect her children from slavery leads her to attempt to kill them and finally, she kills one of her children. *Beloved* is seen as a testament to how slavery changed maternal bonds, she breaks the black women's traditional duty of protecting the next generation. However, Sethe protects her children Sethe believes that death is better than returning to Sweet Home as a slave. She knows what it means to be a slave, as a daughter of a slave woman, and as a slave, she is humiliated tortured, and raped. She doesn't want her children to experience them. Killing her child is a violent act but she doesn't find any other solution to protect her children. She murdered her baby daughter to prevent her from being enslaved by slave owners. Her act of murder driven by her determination to protect her children from enslavement reveals what a mother can do to protect her offspring. She demonstrates a deep love for her children. She murders her child to secure her safety, the slave master cannot take her child and claim her child's future. By killing her child, the black woman tries to resist to slavery system and retains her authority over her child's destiny.

Because the social contract of slavery mandates the taking of a child from its parents, the intent being the destruction of black families and the severing of familial bonds, Sethe's rebuttal to this affront on her personal space is to write back in a language as brutal and as violent as that spoken to her. ...This suggests that Sethe's demonstration of love is an effort to transform the language of slavery written upon the black bodies of her family through a forceful reclaiming of the bodies of her children. (Mitchell and Taylor, 2009,101)

The main aim of black mothering is to protect and empower children. In the same way, in *Beloved*, Morrison explores the role of black motherhood as a means of surviving slavery and empowering the next generation. "Morrison defines and positions maternal identity as a site of power for black women. From this position of power black mothers engage in a maternal practice that has as its explicit goal the empowerment of children" (O'Reilly, 2004, xi).

Morrison reveals the disruption of the motherline -motherly system- that is built by black women to ensure the transfer of cultural memory. The connection to the motherline lets black women and girls gain ancestral knowledge and expand the range of cultural memory. Morrison depicts the consequences of the disruption of the motherline by slavery through Sethe's relationships and communications with her mother, her children, and other women in her community. Morrison re-evokes all the repressed past experiences events and memories in the unconscious part of Sethe's mind to establish the motherline, to make slavery visible, and to break the widespread historical silence by critically examining what has been left unspoken. She tells her community and daughters about the unspeakable with passion.

The texts of the slave narratives can be regarded as classic examples of the 'return of the repressed,' primarily because the events relating to violence and violation (which are self-censored or edited out)

return in ‘veiled allusions.’”⁸ These “veiled allusions” are unmasked in Morrison’s novel through a series of repetitious accountings of the dead and the forgotten. (2002,85)

She tries to explain her motive for infanticide to the community and her daughters. She tries to justify her murdering the child, but the community doesn’t listen to her explanations, Sethe is outcasted, and excluded from the social sphere, and she doesn’t take part in traditional events of the community. Baby Suggs, her mother-in-law, passes away. She loses her motherline. It became impossible for black women to keep a family together because of slavery. Her sons, Howard and Buglar run away. Sethe and her daughter, Denver, continue living in the haunted house. They become our *Beloved*’s only victims.

Furthermore, through the story of infanticide, Sethe tries to create a link to her maternal heritage. “Sethe could recognize only seventy-five printed words (half of which appeared in the newspaper clipping), but she knew that the words she did not understand hadn’t any more power than she had to explain” (Morrison, 1987, 160). Sethe is not able to communicate with her daughters until *Beloved* appears as a mysterious young woman. She reveals the conditions that forced her to commit infanticide.

there was Sweet Home rolling, rolling, rolling out before her eyes, and although there was not a leaf on that farm that did not make her want to scream, it rolled itself out before her in shameless beauty. It never looked as terrible as it was and it made her wonder if hell was a pretty place too. Fire and brimstone are all right, but hidden in lacy groves. Boys hanging from the most beautiful sycamores in the world. It shamed her—remembering the wonderful soughing trees rather than the boys. Try as she might to make it otherwise, the sycamores beat out the children every time and she could not forgive her memory for that. (Morrison, 1987, 6)

According to Gülrenk Hayırcıl, “Sethe has to remember traumatic events to be able to justify her infanticide” (42). The violence of murder is camouflaged by beautiful descriptions like beauty, pretty place, lacy groves the wonderful soughing trees, and children. Although she has the disturbing feeling of shame when she is telling this story to Denver and *Beloved*, she tries to connect them to the motherline. The novel’s exploration of black motherhood is connected to the transfer of cultural memory. It is only Sethe’s emotion of “shame” that indicates that there is an evil side to this peaceful memory (Morrison, 1987, 7). The image of the sycamore tree appears later when Sethe tries to explain her infanticide to *Beloved*.

What I had to get through later I got through because of you. Passed right by those boys hanging in the trees. One had Paul A’s shirt on but not his feet or his head. I walked right on by because only I had your milk, and God does what He would, I was going to get it to you. You remember that, don’t you; that I did? That when I got here I had milk enough for all? (Morrison, 1987, 198)

While *Beloved* who blames Sethe doesn’t want to listen to her, Denver listens to her mother’s words and explanations. Therefore, she understands why her mother murdered her child. Furthermore, *Beloved* quickly controls the household. As a result, their lives take a turn. Paul D banishes the disruptive ghost, however, she seduces Paul D and forces him to leave the house through a series of spiritual sexual transactions. After driving Paul D from the house, she battles with her mother, Then, she sets her sights on Sethe and weakens her both physically and mentally. Denver asks for help from female neighbors, they manage to drive *Beloved* away. *Beloved* is a bridge between personal and communal history allowing for healing the wounds. With the help of the women of the community, ironically the same women who neglected to warn her family of the white men’s arrival some years earlier, Sethe exorcises *Beloved*’s ghost and, finally, at the end with Paul D’s help, comes to realize that she, not *Beloved*, is her own “best thing.” (Mitchel and Taylor,2009.77)

Towards the end of the novel, the women of the community begin to accept Sethe when they start to listen to Denver's explanations about strange events at Bluestone Road. Sethe hears their song in her yard, this is a sign of her being accepted by the community and connected to the motherline.

[W] Here the voices of women searched for the right combination, the key, the code, the sound that broke the back of words. Building voice upon voice until they found it, and when they did it was a wave of sound wide enough to sound deep water and knock the pods off chestnut trees. (Morrison, 1987, 261)

Singing together is a means of oral communication, black women generate a sense of belonging and power as they share a common cultural memory through singing together. Sethe is a mother herself, but she is assisted by other mothers many times to continue to survive. Othermothers help other women to find a way to experience cultural memory. At the end of the novel, Sethe shares her maternal past with her daughters and is accepted by the black community.

3.3. Motherhood and Cultural Memory in *The Longs Song*

This part aims to analyze *The Long Song* (2010) by black British women writer Andrea Levy from a black feminist perspective. The novel deals with the themes of race, identity, and the legacy of slavery, it is acclaimed for its portrayal of vivid characters, rich historical details, and the strength and resilience of black people, particularly black women in the face of racial and sexist oppression.

The Longs Song is one of the neo-slave novels that can be seen as a British development within the tradition of African-American novels of slavery. Black British women's neo-slave narrative focuses on Britain's involvement in slavery. It contributed to the effort to bring slavery to the representations in Britain. It aims to integrate the legacy of slavery into the narrative of British literary traditions. It uncovers the traditionally hidden narrative of slavery and the reverberations of the heritage of slavery in contemporary society. The literary fiction about slavery published in Britain has been produced by women authors of African and Caribbean origin such as Bernadine Evaristo, Laura Fish and Andrea Levy, S.I. Martin, and Carly Philips. Their works revise the original slave narratives and offer diverse perspectives of different characters who experienced slavery. They include first-person narratives that combine the perspectives of others.

Andrea Levy who is one of the Black British women writers created fiction about slavery in Britain. She was born and raised in Britain. She is connected to the Caribbean through her family history. She doesn't have a direct memory of a journey through the Middle Passage or enslavement. She learns about her ancestral past through the memories of her grandparents. She frequently underlines the significance of slavery in her narratives by presenting the experience of slavery through the first-person perspective of the enslaved people who live in Britain. This novel is set in the turbulent years before and after the abolition of slavery, it is "perhaps be considered her first real work of 'historical fiction'" (Baxter & James, 2014, 41). It contributes to the rewriting of the British past as it underlines the involvement of the country in slavery and the slave trade, so slavery is integrated into the memory of the British nation.

Levy addresses the issues of slavery and explores the impact of the slave trade and slavery on black people, particularly on female slaves in British society. She deals with the predicament of female slaves and the disruption of motherhood by slavery in Britain. She challenges the conventional perceptions of black women in British history and literary canons. In her neo-slave narrative, *The Long Song*, she responds to the life stories published by black women writers in the 19th century such as Mary Prince

and Harriet Jacobin. Levy presents the first-person narration of the enslavement and freedom of a black woman.

The Long Song's narration revolves around, July who is a former house slave living in 19th-century Jamaica. The novel is told in the form of July's memoir. From July's perspective, Levy presents insights into the brutal realities of slavery, the relationships between master and slave, and how the enslaved women resisted within the confines of the institution of slavery. July is a slave at a sugarcane plantation called Amity, she witnesses the Baptist War and the beginning of freedom. Through her story, Levy deals with the forgotten histories of Jamaica and Britain. The narrator and July are the same person, July is an unreliable storyteller, and she creates a counter-memory to the real accounts of historical events. Rather than recovering history, Levy's neo-slave narrative is "based on re-imagining the subjectivity of the enslaved. In *The Long Song*, history and memory function to deconstruct and rebuild the concepts of community, home, and family" (Lima,2012,144). She tells her own story and stories of other black women, presenting a perspective that subverts the dominant narrative. Unlike the main characters in African American neo-slave narratives, the main character of Levy refuses to be depicted as a passive victim. She is an active agent in her life, she is depicted as an individual with her desires, emotions, ambitions, and decisions. She challenges the racial and patriarchal power systems. For her brutal, violent, and traumatic experiences, she doesn't blame any person or slavery, despite her circumstances, she asserts her identity and maintains her dignity.

The Long Song deals with the brutal actions of slaveowners and also the complex and equivocal relationships between the masters and the enslaved people. The brutality of the former enslavers' treatment of black people is presented through the abduction of July. July experiences the violent retribution enacted by white settlers on the slaves. She is the daughter of a black field slave on the Amity sugar plantation which "was a busy plantation with many, many, many indolent, skulking, tricky, senseless, devious slaves" (Levy, 2010, 72). She is separated from her biological mother and moved to the great house of Caroline, the sister of John Howarth who is the master of the plantation named Amity. Due to her boredom and only for pleasure, Caroline who is a childless woman takes July with her. And John justifies her sister's selfish act, he says, "[y]es if she'll amuse you. She would be taken soon enough anyway. It will encourage her to have another. They are dreadful negros" (Levy, 2010, 56). When July's mother Kitty struggles to free her daughter from Caroline, she is whipped. The unity of the black family is disrupted as a result both the motherline and cultural memory are disrupted. July is separated from her cultural heritage, from "the field slave, and forced to enact a grotesque parody of English aristocratic country-house life" (Clark, *The Long Song by Andrea Levy*). Caroline tries to impose English culture and a new identity upon July. She stripes her name, July, renames her Marguerite, and forces her to wait hand and foot upon her and stitch patiently, she subjugates her with ill-treatment and threats. When July cries for her mother, she "leaned in close to July to yell, '[y]our mama is sold away... you are mine now" (Levy, 2010, 76). She treats July as an object, she compares July to her childhood dolls.

However, July is not depicted only as a victim, Levy forms her character like an African trickster or mischievous figure in Anancy tales told in the plantations. July succeeds in being happy in the midst of chaos, and she knows how to endure the horrors of enslavement. She develops cunning solutions for her situations, her outwitting behavior enables her to overcome many traumatic events. She is an unusual character when compared to the conventional stereotypical portrayal of a black woman who occupies a different hierarchal position from men and white people. Levy overturns the conventional race and gender order and positions black women at the center. The constructed nature of values is brought to the fore in its comic inversion of common assumptions about history and women.

July manages to avoid any punishment and she also begs for the whip after her disobedience. Even though Coralline tries to teach her English manners, she doesn't let her influence her character, she uses her name bestowed upon her by her mother, "renaming reiterates the imposition of the slaveholders' version of history that July seeks to undo, and July forever holds onto the name her mother gave her" (Baxter & James, 2014, 114-5). Caroline tries to control her life, but July does not accept the white othermothering of Caroline. Moreover, she is aware of the weakness of her mistress, she outwits Caroline, for example, to revenge on her, she ruins her mistress's Christmas meal by using an old bed sheet instead of an Irish linen table cloth, as a result, Caroline, the sadistic figure, turns into a comic figure. July takes revenge by serving insects as a dish to the White slave owners. She squashes an insect with her bare hands to show her power. She has a relationship with her mistress's new husband, Robert Goodwin, acting as the mistress of the house. rather than being vulnerable to sexual exploitation and violence, she decides to go to bed with him. Levy reverses the image of Western enslavers and assumptions about black women.

Not only do Caroline's actions demonstrate the slave owners' accrual of benefits at the expense of the enslaved, but they also suggest that she is in control of the storyline of July's life. Yet at each step of the way, it is July who refuses to allow these events to destroy her and who prevails despite the pain she endures. She does this by snatching the plot away from Caroline and becoming the protagonist in her narrative, telling it in her way and not allowing herself to be silenced. (Baxter & James, 2014, 112)

In her use of humor and anachronism to depict slavery, Levy breaks expectations of seriousness just as *Beloved*. Her novel "move[s] away from the expected gravity of slavery novels" (Muñoz-Valdivieso, 2016, 46). Levy underscores the absurdity of the institution of slavery that commodifies black bodies and cultural forms. July becomes the owner of her own body and an active agent in her own story while simultaneously mocking the system. In her novel,

humor works variously to create sites of resistance and moments of reprieve, at the same time that it moves towards articulating an ethics of empathy. Certainly, Levy's unflinching engagement with the complex and shifting issues of racial exclusion, discrimination, and dislocation across hundreds of years of black experience means that her work is frequently – and appropriately – unnerving. But that doesn't mean that we don't often find ourselves laughing our way towards serious work. (Baxter & James, 2014, 4)

The reversal of the roles is evident from the beginning, black woman is presented as tricksters and also as heroine. July's mother, Kitty, becomes a heroic cultural memory of motherhood as she tries to save her daughter who runs away after seeing the overseer soot her lover, Nimrod. Caroline charges Nimrod with a crime that he doesn't commit, which results in the death of Nimrod and Kitty. Black people on the plantation create diverse versions of this event and depict July's mother as a heroic mother. To save her daughter, Kitty kills the cruel overseer Tam Dewar, July's father. July is conceived as a result of the rape of Kitty, like Sethe's witnessing the hanging of her mother along with other slaves. She witnesses her mother's being hanged for murdering Tam Dewar. Witnessing the death of her mother turns into a traumatic memory for July.

In response to the disruption of the motherline, July decides to leave her son to the minister man, she doesn't want to mother her child as she is not ready to be a mother. She "had no intention to suckle this misbegotten black pickaninny. But neither did she wish to leave him mewling upon a mound of trash, nor whimpering within the wood. She found no strength to smother him, nor will to hold him" (Levy, 2010, 186). She begs the minister's wife Jane not to sell her son as a slave. She plays with Jane's motherly feelings, she betrays white woman to raise her black baby. July "behaved upon that day; come, how else

was she to get this white woman to raise her black boy?” (Levy, 2010, 194). However, she doesn't feel any shame about either abandoning her son or deceiving Jane. Many years later, July wants to test her motherly feelings towards her child, so she visits the feast to stare at her son,

a school feast was held every year in the chapel yard beneath the shade of orange trees, where a gathering of people from about the parish came to observe the miracle of the little learned negros of the Baptist mission school. Even July came once to stare. (Levy, 2010, 188)

She looks at her son. Her staring at his son is compared to Kitty's peering through the windows of the big house to catch a glimpse of her daughter. July doesn't desire to see her son like the way Kitty stares at her, as the idea of being a mother is an unusual thing for her. Moreover, his son is brought up by white people as a result his bond with his African ancestry is broken. He is detached from the black motherline. And he becomes the subject of the experiment of Baptism. He was raised with a Christian education. The novel ends with a retrospective account of her son, Thomas, who was left to be adopted by Baptist ministers as a child.

July's second child, Emily, is abducted from her, this is another disruption of the motherline in the novel. Emily is the child of July and Caroline's husband Robert Goodwin. July witnesses Caroline's interest in her baby, a white woman loves the little child of her black slave, and Caroline says, “[s]he looks just like him. She is so fair. Not like a nigger's child at all” (Levy, 2010, 319). July recalls how Caroline separated her from her mother so she “snatched her baby from the daybed” (Levy, 2010, 320). This foreshadows the abduction of her baby, Caroline and Robert abduct Emily and sail back to England. The loss of her daughter is a trauma for July. By telling her story, July calls back her suppressed traumatic memory and reclaims her past and her daughter to construct her motherline. She writes down her story for Thomas and her daughter, her intention is to find her own lost daughter by publishing her book. In the epilogue of the novel, Thomas asks the reader to contact him if they know Emily Goodwin living in England as “finding a negro blood within a family is not always met with rejoicing” (Levy, 2010, 386).

To sum up, in the novel, the protagonist is represented as a cunning character who plays tricks on people to avoid punishment she learns how to overcome the enslavers. Indeed, she tries to survive the disruption of her mother line through her use of humor. She has experienced serious traumatic events due to the slave system and the selfishness of the white enslavers. She manages to survive as she is a cunning fighter. She struggles against slavery individually. She is continuously struggling with traumatic incidents that she has to fight back. In her humorous and energetic narration, she directly expresses her desires and describes the tricks and games she plays such as sabotaging the Christmas dinner, serving insects, and sharing a secret recipe to take her revenge and achieve her goal. She can revolt against her oppressors. She is a shrewd and independent-minded woman so she doesn't want her son or others to interrupt her narration. When Thomas tells her mum not to mislead readers or leave out the significant episodes, she says, “READER, I BELIEVED AFTER all the fuss-fuss my son” (Levy, 2010, 291). The protagonist in Levy's black British neo-slave narrative creates cultural memory by writing down her story. She doesn't want the reader to pity her so she ends her narration with the use of nurturance and nurturance. She creates a happy ending for her story, she imagines herself as a popular cook, and she envisions a future where people will say “[b]ring me Miss July's naseberry” (Levy, 2010, 350).

4. Conclusion

African American and Black British people share a common history of slavery but there are some main historical differences between their past, these differences are reflected in their narratives of slavery in

their literary works. The black people were taken to Britain as private servants, in contrast to the mass enslavement of Africans for work on the plantations by America. Britain took part in the transportation of African people and their enslavement in the colonies such as the Caribbean. However, the memory of slave history in Britain is ignored by the dominant culture which believes that after ending the trade, slavery is abolished and there is no perpetuation of slavery. Also, the distance between slave plantations and Britain affected the ignorance of the slave trade. Black people from former colonies in Africa migrated to Britain after the decolonization period in the hope of having a better future. Britain is constructed as a motherland to define the relationships between mothers and daughters, the mother fits the profile of the colonizer and the daughter is colonized. However, there is no mother-daughter relationship between the black people and the British. Black people have difficulty finding jobs and houses, they have to endure racial discrimination and attacks. Although the migrated black people didn't experience slavery in Britain, they felt they were "the other."

Even though there are differences in their history of slavery, Both African American and black British women's neo-slave narratives deal with motherhood as a way of transiting cultural memory. Both of the writers of *Beloved* and *The Long Song* deal with the history of slavery in a literary way and offer new points of view to give meaning to present events. They blend their African heritage, historical knowledge, and research with their imaginations to write their novels. They imagine the experiences that weren't captured in the original slave narratives or historical accounts. They write back to the original slave narratives. Their task as novelists is to reconstruct those terrible events. They produce a reconsideration of slavery and its legacy.

In neo-slave narratives, *Beloved* and *The Long Song*, slavery affects the lives of black people, particularly, the lives of black mothers. This article aims to uncover the rich meanings woven into the portrayal of black motherhood in the novels. Mothering is the only way to transfer cultural memory in black women's neo-slave narratives. This does not mean that the transfer of cultural memory through mothering always has positive outcomes.

Black women authors Toni Morrison and Andrea Levy, acknowledge their debt to the enslaved and ex-slave black women who came before them. In their neo-slave narratives, they unearth the ancestral past through women who are mothering. The mother protagonists in their novels have the strength to transfer cultural memory despite their physical and mental abuse. The female characters are burdened by their memories and they experience trauma, they search and achieve peace through the motherline and find a bond with cultural memory.

In their narratives, they forge a connection between the female characters' personal experiences and the collective memory of their community. Their narratives encapsulate the transformative power of self-expression, they transform the tales of pain into tales of empowerment, and the women characters in their novels refuse to be defeated by the challenges they encounter. Their stories function as a testament to the strength that is nurtured by previous generations and resides within themselves. They transmit the special knowledge for survival through generations with the help of the act of black mothering. Mothering is a social thing rather than biological in their writings. "Thus agency is central to an understanding of mothering as a social, rather than biological, construct" (Glenn, 1994, 3). they are using the motherhood narrative as an effective way for women to access the public sphere and highlight inequalities as a public issue while rejecting the role of passive and vulnerable objects.

Morrison and Levy, search the complex web of power dynamics, racism, and socio-economic exploitation that characterize neo-slavery. While unveiling uncomfortable truths about the colonial past and present, they also explore the agency, courage, and resilience of black people, especially black women. The strength of the black women cannot be measured in physical attributes alone, it is their cultural memory that radiates strength and grace. Morrison's statement, "[y]ou your best thing, Sethe. You are" (1987, 273) echoes black women's strength, resilience, wisdom, and beauty. "Wanna fly, you got to give up the shit that weighs you down" (Morrison, 2004,296). Her well-known quotation that means if you want to fly, you have to give up the things that weigh you down can be applied to the things that weigh a woman down, it alludes to black women's individual, historical, and collective burdens. Morrison and Levy's narrations are woven with liberation and self-discovery, the fear and silence of black women are transmuted into courage and activism, and they create a ripple effect that defines societal norms and challenges long-standing prejudices. The women characters reclaim their voices and agencies and they define their roles in society by establishing a bridge between past and present. They inspire the next generations.

The sentence In the last section of *The Beloved*, "This is not a story to pass on" (Morrison, 1987, 275) encapsulates the essence of slavery novels, it articulates both the difficulty of capturing and sharing the lost experience of enslaved human beings and the imperative need not to forget their existence. The original slave narratives are silent about many things and forget many others. Although the lightness in the treatment of the serious topic of Caribbean slavery is apparent in her narration, the novel has a serious agenda. Levy's novel *The Long Song* traces the protagonist's experiences as a slave. Her novel is a memoir that describes July's life during and after slavery. It is told by the voice of July, an old black woman who tells memoirs about her past as a house slave in the final years of the 19th century. She depicts the realities of the plantation life of slaves on the plantation. It portrays the historical past of the black people and the reality of plantation life which includes extreme physical hardship, brutal treatment, being raped, flogged, and hanged locked in a rat-infested prison. They produce the first-person speaker of the original texts by former slaves to probe more explicitly into the powers and limitations of self-representation through the written word. In their novels, they deconstruct the stereotypical black woman who was usually presented as helpless and wretched, while underlying motherly representations.

This article focuses on the role of the literary narrative in creating and transmitting cultural memory along with examining motherhood, both of the selected novels by African American and black British women writers are categorized as neo-slave narratives, they have differences in their approaches to motherhood, and memory. Black British women's neo-slave narrative revises black mothering in the same way that African American neo-slave narratives do. However, black British females overcome traumatic events individually and they develop a different aspect from the transmission of cultural memory. *Beloved* which is a tragic novel is based on a true story. The British counterpart resists forgetting and incorporates humor in the narration. *The Long Song* isn't about slavery in general, it is about the life of the protagonist, and July has her own view on telling her memoir. She was a slave in the past who writes down her story when he is old and free. With July's unreliable narration, she writes down her story not only as a memoir for her children but also as a counter-history, she gives voice to a history that was kept silent. She rewrites British history by filling its gaps from a different perspective. Thereby she creates a cultural memory for the next generations. Unlike the main character in African American neo-slave narratives, the main character of Levy refuses to be depicted as a victim. For her brutal, violent, and traumatic experiences, she doesn't blame any person or slavery.

References

- Alexander, C. J. (2004). Toward a theory of cultural memory. cultural trauma and collective identity. In Eyerman, R. B. Giesen, N. J. Smelser and P. Sztompka.(Eds.) *Berkeley/ Los Angeles and London: U of California P*, p.1-31.
- Ball, L.(2013). Memory, Myth And Forgetting: The British Transatlantic Slave Trade. Diss.University of Portsmouth. https://pure.port.ac.uk/ws/portalfiles/portal/5777692/Lucy_Ball_PhD_2014.pdf
- Beaulieu, E. Ann. (2006). *Writing African American women: an encyclopedia of literature by and about women of color*. Westport: Greenwood Press.
- Bell, B. W. (1987). *The Afro-American novel and its tradition*. Amherst: The U of Massachusetts P.
- Clark, A. (6 Feb 2010) The Long Song by Andrea Levy.
<https://www.theguardian.com/books/2010/feb/06/andrea-levy-long-song-slavery>
- Davies, C. B. (1994). *Black women, writing and identity: migrations of the subject*. London: Routledge.
- Emejulu, A and Sobande, F. (2019). *To exist is to resist: black feminism in Europe*. London: Pluto Press
- Erickson, D. (2009). *Ghosts, metaphor, and history in Toni Morrison's Beloved and Gabriel García Márquez's One Hundred Years Of Solitude*. Palgrave.
- Eyerman, R. (2004). Cultural trauma:slavery and the formation of African American Identity. Cultural Trauma and Collective Identity. In Eyerman, R. B. Giesen, N. J. Smelser and P. Sztompka.(Eds.) *Berkeley/ Los Angeles and London: U of California P*, p.60 -112.
- Glenn, E. N. & Chang, G., Forcey, L.(1994). *Mothering: ideology, experience & agency*. NY: Routledge
- Hayırcıl, Gülrenk.(2021). *Cultural memory and motherhood in African American and black British women's neo-slave narratives*. [Diss.]. University of Duisburg Essen.
- Henderson, C. E.(2002). *Scarring the black body: race and representation in African American literature*. Columbia and London: University of Missouri Press
- Levy, A. (2010). *The Long Song*. London: Headline Publishing Group.
- Author: Lima, M. H. (2012). *A written song: Andrea Levy's neo-slave narrative*. *EnterText*, "Special Issue on Andrea Levy," 9, pp. 135-53.
- Mitchell, A. and Taylor, D.(2009). *The Cambridge companion to African American women's literature*. New York: Cambridge University Press.
- Morrison, T. (1987). *Beloved*. London: Vintage Random House.
- Morrison, T.(2004b). *Song of Solomon*. Vintage Random House.
- Muñoz-Valdivieso, S. (2016). "This tale is of my making": empowering voices in Andrea Levy's The Long Song. *Journal of Postcolonial Writing*, 52:1, pp.38-50.
- O'Reilly, A. (2004). *Toni Morrison and motherhood: a politics of the heart*. Albany: State U of New York P.
- Rushdy, A. (1999). *Neo-slave narratives: studies in the social logic of a literary form (race and American culture)*. New York: Oxford UP.
- Schalk, S.(2018). *Bodyminds reimagined: (dis)ability, race, and gender in black women's speculative fiction*. US: Duke UP.
- Smith, V. (2007). *Neo-slave narartives. The Cambridge Companion to the African American Slave Narrative*. Cambridge University Press. Audrey Fisch (Ed.). pp.168-88.
- Vallas, S. (2000). The Ghosts of Slavery. In *Gendered Memories*, John Neubauer (ed.). Netherlands: Rodopi B.V. Amsterdam., p.101-111.

87. Balmumundan Kanatlar: Ralph Ellison'un "Flying Home" Adlı Kısa Hikâyesinde Mitolojik izler¹

Ahmet KOÇ²

APA: Koç, A. (2023). Balmumundan Kanatlar: Ralph Ellison'un "Flying Home" Adlı Kısa Hikâyesinde Mitolojik izler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1396-1403. DOI: 10.29000/rumelide.1379371.

Öz

Bu çalışma, Amerikalı yazar Ralph Ellison'ın (1914-1994) "Flying Home" adlı kısa hikâyesindeki kimlik sorunları ve bunlarla mitolojik hikâyeler arasındaki bağlantıyı incelemektedir. Ellison, Amerikan edebiyatının Afrikalı Amerikalı deneyimini sunan önemli yazarlarından birisi olmuştur. Yazar, "Flying Home" eserinde pilotluk eğitimi sırasında uçağı düşen bir Afrikalı Amerikalıyı hikâyesinin merkezine alır. Bu makale, hikâyenin merkezindeki Todd'un Afrikalı Amerikalı kimliği ile ilgili sorunları, uçma eylemi ve uçağın düşüşü bağlamında ele almaktadır. Çalışma bu bağlamda, W.E.B. Du Bois'in "çift bilinçlilik" kavramını, uçan Afrikalı efsanesini, İkarus söylencesini ve *felix culpa* kavramını hikâye ile ilişkilendirmektedir. Du Bois'in Afrikalı Amerikalılarda yaygın bir sorun olarak gözlemlediği çift bilinçlilik durumu, eserde de kendisini göstermektedir. Beyaz amirlerinin gözünde başarılı bir pilot olmayı arzulayan Todd'un bu motivasyonu, uçan Afrikalı miti ile, sonrasında meydana gelen düşüşü ise Daedalus ve İkarus'un mitolojik hikâyesi ile ilişkilendirilebilir. Çalışma, Hıristiyanlıktaki *felix culpa* kavramından yola çıkarak, Todd'un düşüşünün çok da kötü sonuçlara yol açmadığını, nihayetinde bir siyah olarak Amerikan toplumu içindeki durumunu yeniden keşfetmesine ve daha iyi anlamasına yol açtığını savunmaktadır. Ayrıca makale, öykünün başlığı olan "Flying Home"un sembolik öneminin altını çizerek, başlığın Todd'un çalkantılı yolculuğunun ardından gerçek benliğine dönüşünü özetlediğini de öne sürmektedir. Makale, ele alınan üç farklı mitolojik ve dini unsurun, Todd'un deneyimini açıklamak açısından faydalı olacağını iddia etmektedir.

Anahtar kelimeler: Çift bilinçlilik, Ralph Ellison, mutlu hata, Uçan Afrikalı, İkarus

Wax Wings: Mythological Traces in Ralph Ellison's "Flying Home"

Abstract

This study examines identity issues in the short story "Flying Home" by American writer Ralph Ellison (1914-1994) and their connection with certain mythological stories. Ellison has been one of the most significant writers in American literature to present the African American experience. In "Flying Home", he centers his story on an African American whose plane crashes during pilot training. This article examines the issues related to Todd's African American identity in the context of the act of flying and the events after the crash. In this context, the paper relates W.E.B. Du Bois' concept of "double consciousness", the myth of the flying African, the myth of Icarus and the concept of *felix culpa* to the story. The motivation of Todd, who aspires to be a successful pilot in the eyes of

¹ 3-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nde düzenlenen "4. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Sempozyumu"nda sunulan "Balmumundan Kanatlar: Ralph Ellison'un "Flying Home" Adlı Kısa Hikâyesinde Kimlik Sorunu" başlıklı bildirinin gözden geçirilmesi ve genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (Rize, Türkiye), ahmet.koc@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0125-6652 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379371]

his white superiors, can be associated with the myth of the flying African and his subsequent fall with the mythological story of Daedalus and Icarus. Drawing on the Christian concept of *felix culpa*, the paper argues that Todd's fall does not lead to dire consequences, but ultimately leads to a rediscovery and better understanding of his status as a black man in American society. The article also underlines the symbolic significance of the story's title, "Flying Home", arguing that the title is a symbol of Todd's return to his true self after his turbulent journey. The article argues that the three different mythological and religious elements considered are useful in explaining Todd's experience.

Keywords: double consciousness, Ralph Ellison, *felix culpa*, The flying African, Icarus

Giriş

Amerika'nın en etkili yazarlarından Ralph Waldo Ellison, Amerika'da yaşayan siyahi toplumun ırksal zorluklarına derinlemesine dikkat çeker. *Görülme-yen Adam* (1952) romanıyla Amerikan Ulusal Kitap Ödülü'nü kazanan Ellison, Amerikan edebi kanonunda kendisine yer bulmuş bu romanının yanı sıra makale ve kısa hikâyeler de kaleme almıştır. Yazarın 1930larla 1950ler arasında yazmış olduğu kısa hikâyeler, ölümünden iki yıl sonra, 1996'da derlenerek yayımlanmıştır. *Flying Home and Other Stories* başlıklı bu derlemeye ismini de veren "Flying Home"³ öyküsü, İkinci Dünya Savaşı sırasında Alabama'da Tuskegee Havacıları olarak bilinen gruba dahil olarak hava kuvvetlerinde eğitim gören genç Afrikalı Amerikalı Todd'u merkezine almaktadır. Hikâyedeki uçuş okulunun gerçek hayatta karşılığı bulunmaktadır. Günümüz Amerikan Hava Kuvvetleri'nin öncülü olan Ordu Hava Kolordusu (USAAC) 1930ların sonuna kadar Afrikalı Amerikalıların hava kuvvetlerinde görev yapmasını yasaklamış bir kurumdur (Harris, 1996, s.19-20). 1939'dan itibaren artan kamuoyu baskısı ve pilot ihtiyacı nedeniyle, Amerikan hükümeti Afrikalı Amerikalı havacılar üzerindeki bazı kısıtlamaları kaldırmaya başlar. Sivil eğitim programları bu bireylere açılır ve 1941'de Afrikalı Amerikalı pilotlar Ordu Hava Birlikleri'nin ırk ayrımına tabi tutulan birimlerine kabul edilir. (Harris, 1996, s.26). Çeşitli muharebelerde başarılar kazanmalarının ardından bu havacılar Tuskegee Havacıları olarak tanınmaya başlar. Ellison, hikâyedeki Todd'un karakterinde bu Tuskegee havacılarından esinlenmiştir (Lucy, 2007, s.257). Todd, beyaz meslektaşları kadar başarılı olabileceğini amirlerine kanıtlayabilmek için üzerinde baskı hissetmektedir.

Todd'un uçağının düşmesi ile başlayan hikâyenin diğer önemli karakterleri; Todd'a özellikle başlarda her yönüyle siyahların kölelik zamanlarından birisiymiş hissini veren Jefferson, siyahlara bakışında köleliğin hâkim olduğu zamanlardaki insanlardan farkı olmayan toprak sahibi beyaz Dabney Graves ve hikâyede fiziken bulunmasa da Todd'un siyahlara karşı önyargılı olan komutanlarıdır. Düşüş sonrasında Todd'un ağırları arttıkça beden dışı bir deneyim yaşar ve çocukluğuna dair anılarını hatırlar. Ağırlıklı olarak bu hikâyeler ve Jefferson ile konuşmalarıyla geçen hikâye, Todd'un uçağın düştüğü bahçeden bir 'deli gömleği' giydirilerek apar topar uzaklaştırılması ile son bulur.

Ellison, eserinde Afrikalı Amerikalıların tecrübe ettikleri kimlik sorunlarını konu edinir. Yazar, bu sorunları dile getirirken siyahi deneyiminin zenginliğinden yararlanarak oluşturulacak bir bilincin gerçek bir özgürlüğe ulaşma yolunda önemli bir adım olduğunu savunur (Bloom, 2018, s. 18). Eserinde mitolojik ve dini öğeleri kullanan Ellison, kimlik sorunlarına çözüm önerilerinin daha derin bir düzlemde anlaşılmasına ve yorumlanmasına imkân verir. Ellison'un eserini pilot aday bir siyahi gencin etrafında şekillendirmesi ve uçuş eyleminin kendisi üç farklı düzlemde önem taşır. Bunlar; Afrikalı Amerikalı kültüründe kötü yaşam koşullarından kaçış ve özgürlük arzusunun bir ifadesi olan uçan

³ Eserin Türkçe çevirisi bulunmadığından başlık İngilizce haliyle kullanılmıştır. Ayrıca eserden yapılan alıntılarının Türkçe'ye çevirisi bu çalışmanın yazarı tarafından yapılmıştır.

Afrikalı efsanesi, Yunan mitolojisinden Daedalus ve İkarus hikâyesinde, balmumundan kanatlar vasıtasıyla uçan İkarus'un daha yukarılara tırmanma arzusunun yol açtığı acı son ve Hıristiyan anlayışına göre ilk insan Adem'in cennetten kovulmasının hayırlı bir sonuca yola açacağı inancı ile ilişkili olan mutlu hata veya şanslı/kutlu düşüş *felix culpa* göndermesidir. Bahsi geçen mitolojik ve dinsel göndermelerin ve kimlik sorunlarının temelinde ise Todd'un bir Afrikalı Amerikalı birey olarak deneyimlediği çift bilinçlilik durumu yatmaktadır.

1. Uçan Afrikalı Efsanesi ve Çift Bilinçlilik

Todd'un hikâyesinin yorumlanabileceği üç mitolojik düzlemden ilki Uçan Afrikalı efsanesidir. Afrikalı Amerikalılar arasında yaygın olan efsanenin kökleri Afrika'dan getirilip köleleştirilmiş Igbo halkının isyan ederek birlikte bataklık sulara yürüdükleri Georgia eyaletine bağlı St. Simon Adasındaki Igbo Landing adı verilen yere dayanır (Hallock, 2019, s. 26). Efsaneye göre, Igbo halkı öteden beri uçma yeteneğine sahiptir ve Amerika'ya getirildikten sonra da bu yeteneklerini korurlar. Igbo Landing'e ulaştıklarında, kölelerin kaderlerini kendi ellerine almaya karar verip Afrika'ya geri uçtuklarına inanılır. Hikâyenin bazı versiyonları kölelerin kaçışlarında başarılı olduklarını öne sürse de çoğu versiyona göre, köleler suya girip kendilerini boğarak toplu intiharda bulunmuşlardır. Başka bir deyişle, Igbo Landing'de ölen Igbo halkının köleleştirilmek yerine ölümü tercih ettiğine inanılmaktadır. (Snyder, 2010, s.40).

Uçmak, kaçak köleler için gizli bir dil işlevi görmüş ve siyahlar için özgürlük arayışının sembolü olmaya devam etmiştir (Allison, 2019). Igbo halkının uçma yeteneği efsanesini destekleyen somut bir kanıt olmasa da hikâye Afrikalı Amerikalı folklorunun önemli bir parçası hâline gelmiş ve nesilden nesile aktarılmıştır. Bu efsane kölelik döneminden bugüne dek zaman içinde değişime uğramış olsa da özgürlük ve direniş kavramlarını içinde barındıran bir esin kaynağı olmaya devam etmektedir. (Wilentz, 1990, s.24). Afrikalı Amerikan estetiğinin temel bir itkisinin özgürlük arayışı olduğu (Colbert, 2014, s.129) düşünülürse bahsi geçen efsanenin Amerikan edebiyatına etkisini görmek şaşırtıcı değildir. Nitekim, ünlü yazarlar Toni Morrison *Song of Solomon* (1977), Octavia E. Butler ise *Wild Seed* (1980) eserlerinde doğrudan ya da dolaylı olarak bu efsaneye göndermede bulunmuş, Afrikalı Amerikalı folkloru için efsanenin önemini teyit etmişlerdir. Bu efsanenin eserlere sıkça konu edilmesinin bir sebebi, siyahiler için özgürlük, isyan ve umudun sözlü bir kaydı olmaya devam etmesidir. Bu bağlamda, Todd'un uçuşa merakı ile uçan Afrikalı miti sıkı bir ilişki içerisindedir ve Todd'un başarılı bir pilot olma isteği, Afrikalı Amerikalı bir birey olmanın bilinçdışı bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Eserde anlattığı ve karakterler uçan Afrikalı efsanesini doğrudan dile getirmemektedir. Ancak, Ellison'ın bu öyküsünü oluştururken Afrikalı Amerikalı folklorunda ve edebiyatında sıkça yer alan bu motiften yararlandığını öne sürmek de yanlış olmayacaktır.

Hikâyede Todd, siyahi kimliğinden kaynaklı sıkıntıları iyi bir pilot olmayı başararak aşmak niyetindedir. Ancak uçma eylemi her ne kadar özgürlük arzusunun bir sembolü olsa da Todd'un hikâyesinde ironik bir tutsaklığı da beraberinde getirmektedir. Bu hapsolmuşluğu anlamak için W.E.B. Du Bois'in çift bilinçlilik (*double consciousness*) kavramını irdelemek gerekir. Afrikalı Amerikalıların içinde oldukları ama aynı zamanda kendilerini dışında hissettikleri bir toplumda yaşadıkları psikolojik deneyimi ifade eden çift bilinçlilik kavramını, W. E. B. Du Bois ilk kez 1903 yılında yayınlanan "The Souls of Black Folk" adlı eserinde şu şekilde açıklar:

Mısırlı ve Hintliden, Yunanlı ve Romalıdan, Töton ve Moğoldan sonra, zenci bir tür yedinci çocuktur, bir peçeyle doğmuştur ve bu Amerikan dünyasında ikinci görüş yeteneğine sahiptir- ona gerçek bir öz-bilinç sağlamayan, ancak kendisini yalnızca diğer dünyanın ortaya çıkardığı şekilde görmesine izin

veren bir dünya. Bu tuhaf bir duygudur, bu çift bilinçlilik, kişinin kendisine her zaman başkalarının gözüyle bakması, ruhunu alaycı bir küçümseme ve acımayla bakan bir dünyanın ölçüsüyle ölçme duygusu. İnsan her zaman ikiliğini hissedebilir- bir Amerikalı, bir zenci; iki ruh, iki düşünce, uzlaşmamış iki çaba; inatçı gücü onu parçalanmaktan koruyan tek bir koyu bedende savaşıyor iki ideal. (2007, s. 8)

Du Bois, siyahi Amerikalıların birbiriyle çelişen iki kimlik arasında gidip gelmek zorunda olduğunu savunmuştur: kendi benlik algılarına karşın egemen beyaz toplum tarafından kendilerine dayatılan kimlik. Du Bois'e göre bu durum, Afrikalı Amerikalıların kendilerini başkalarının gözünden görmeye zorlandıkları ve sürekli olarak egemen toplum tarafından nasıl algılandıklarının farkında oldukları bir "ikilik" ya da "çift bilinçlilik" duygusu yaratmaktadır. siyah Amerikalıların kendi kimlikleri ile beyaz çoğunluk tarafından kendilerine dayatılan kimlik arasında bir gerilim ve çatışma duygusunu tetikleyerek "kendilerine karşı bölünmüş" olma hissine yol açmaktadır. Bilinçlerindeki bu ikilik iyi huylu değildir ve onu hissedenler için potansiyel olarak tehlikeli bir şey olarak kabul edilir. Du Bois, çift bilinçliliği Afrikalı Amerikalı deneyiminin merkezinde görmüş ve bunun sosyal ve siyasi konumları üzerinde derin etkileri olduğunu ifade etmiştir. Afrikalı Amerikalıların kendi kimliklerini savunmaları ve egemen toplum tarafından kendilerine dayatılan kimlikte kaybolmamaları (Du Bois, 2007, s. 9). Çift bilinçlilik, Afrikalı Amerikalı çalışmalarında önemli bir kavram olmaya ve çağdaş toplumda ırk ve kimlik tartışmalarını şekillendirmeye devam etmektedir. Toni Morrison, çift bilinçliliğin Amerikan edebiyatının önemli bir unsuru hâline geldiğini şu sözleriyle ifade eder:

Amerikan edebiyatında, Afrikalı Amerikan erkek yazarlar haklı olarak ezilmişlikleri hakkında kitaplar yazıyorlar [...] beyaz erkek ya da beyaz kadın baskıcı ile yüzleşiyorlar. [...] Ve bu koşullar altında sizi tanımlayan kişi beyaz bir zihindir -size değerli olup olmadığını ya da neye sahip olduğunuzu söyler. Ve meşguliyetiniz bu olduğu sürece, kendinizi buna karşı savunursunuz. Buna tepki verirsiniz. Tanımlamaya tepki vermek- bunun doğru olmadığını söylemek. (aktaran Leve, 2012)

Morrison'ın sözünü ettiği yazarlardan biri olarak kabul edilebilecek Ellison, kısa hikâyesindeki Todd karakterini Du Bois'in ifade ettiği ikiliğin merkezinde konumlamaktadır. Todd için uçmak siyah bir birey olarak kendisine yapılan tanımlamaya tepki vermek anlamına gelmektedir. Uçmak, Todd'un içinde bulunduğu Amerikan toplumundaki ırkçılıktan, başka bir deyişle siyahlık algısından kurtulma çabasıdır. Siyahların beyazlar kadar yetenekli olabileceğini kanıtlamaya çalışan Todd, pilotluk yaparak kendisinin ve diğer siyahların Amerikan toplumunda eşit bir statü edebileceklerini düşünmektedir. Uçak düştükten sonraki temel üzüntü kaynağı bu kazanın beyaz Amerikalı amirlerinin kendisine yönelik düşüncelerinde olumsuzluğa yol açabilecek olmasıdır: "Dünyada tek önemli şeyin olduğunu biliyordun; o da amirleri hoşnutsuz olmadan önce uçağı alana geri götürmekti" (Ellison, 1998, s.148). Todd'un bir siyah olarak kendisini ispat çabası yalnızca amirlerine karşı değil beyaz kız arkadaşına karşı da kendisini sıkça tekrar etmektedir. Nitekim, kız arkadaşı, Todd'un başarılı olma saplantısını fark edip ona ve ona kazadan önce yazdığı mektupta şu ifadeleri kullanır:

"Uçacak zekâyâ sahip olduğunu söylemek için belgelere ihtiyacım yok. Ve seni her zaman herkes kadar cesur biri olarak tanıdım. Belgeler beni rahatsız ediyor. Sırf siyah olduğun için cesur ya da yetenekli olduğunu tekrar tekrar kanıtlamaya çalışma Todd. [...] Bu çok aşağılayıcı." (Ellison,1998, s. 150)

Du Bois'in ve Morrison'ın ifade ettiklerine paralel olarak Todd'un kimlik arayışının merkezinde siyah olmasının getirdiği 'dezavantaj' önemli yer tutmaktadır. Dolayısıyla Todd kız arkadaşının yazdıklarına ikna olmuş görünmemektedir:

Aşağılanma hakkında ne biliyor ki? Güneye hiç inmemiş. [...] Sizi yargılayacak birileri olduğunda, hatalarınızı asla kendi hatalarınız olarak kabul etmeyip tüm ırkınızın yüzüne vurmaları- işte aşağılanma buydu. (Ellison, 1998, s.150)

Başka bir deyişle, Todd'u kaza dolayısıyla kendisini 'beyazların yapacağı işi asla yapamayacak olan sıradan bir siyah' olarak görmeleri korkusu sarmıştır. Pilot olmak, uçan Afrikalı efsanesinin bir yansıması olan özgürlük arayışını temsil etmekle birlikte Todd'un çift bilinçliliği kendi kimliğinin beyazlar tarafından tanımlanması için önemli bir araç hâlini almaktadır. Özgürlük dürtüsünün bilinçdışı bir temsili olan uçmak bir anlamda Todd'un bir siyah olarak kendisini beyazlara kanıtlamak, onların kendisini küçümsememesini sağlamaktan öte bir anlam taşımaz. Bu bağlamda uçmak onu bu kendine içkin tutsaklıktan kurtaramamıştır denilebilir. Yetenekli bir pilot olmasının ya da olmamasının kendi başına bir önemi yoktur. Buna anlam kazandıracak olan, beyazların buna dair ne düşündükleridir. Bir yandan bir beyaz gibi yaşama ve kabul edilme isteği, diğer yandansa bir siyah olduğu gerçeği Todd'un yaşadığı kimlik krizinin temel kaynağıdır. Ne de olsa Graves'in dediği gibi bir "zenci beyni yüksek irtifalar için yaratılmamıştır" (Ellison,1998, s. 171).

2. Bir İkarus figürü olarak Todd

Todd'un yüksek irtifa ile ilişkisini açıklayacak bir başka söylenece de Yunan mitolojisindeki Daedalus ve İkarus'un hikâyesidir. "Flying Home" ile İkarus'un hikâyesi, uçuş eylemi bağlamında ilişkilendirilebilir. Mitolojik anlatıya göre Kral Minos tarafından kendisine ihanetle suçlanan mucit Daedalus, oğlu İkarus ile birlikte Girit'te bir kulenin tepesinde mahkûm edilir. Bu esaretten normal yollarla kaçmanın mümkün olmadığını bilen Daedalus için tek yol uçmaktır. Daedalus kendisi ve İkarus için kuş tüylerini balmumu ile birleştirerek büyük kanatlar yapar. Kanatlarla uçmadan önce Daedalus oğluna denize yakın uçarsa kanatlarının nemlenip ağırlaşacağını, çok yükselirse de güneşin sıcaklığının balmumunu eriteceği ve kanatlarını yok edeceğini söyler ve bu ikisinin ortasından gitmesi gerektiğini nasihat eder. Bir müddet ne yüksekte ne de alçaktan uçan ikiliden İkarus babasının nasihatini göz ardı ederek çok yükselmeye başlar. Yükseğe çıktıkça güneş, tüyleri bir arada tutan balmumunu eritmeye başlar. Daha sonra İkarus denize çakılır. (Hamilton, 1998, s.193)

Todd'un "Flying Home" eserinde yaşadığı düşüşü İkarus'un düşüşü ile ilişkilendirmek mümkündür. Todd için yükseklerde uçmak beyazlığa yani bir beyaz gibi yaşamaya daha da yaklaşmak manasına gelir. Tıpkı İkarus'ta balmumundan yapılmış kanatları ile uçmaya başladıktan sonra daha yükseğe ulaşma düşüncesinin ağır bastığı gibi, Todd'da da pilot eğitimi esnasında kendisinin bir beyaz gibi yaşayabileceği fikri galip gelmeye başlar. İyi bir pilot olduğunu bu yolla kanıtlayarak beyazlardan herhangi bir farkı olmadığını gösterecek ve beyaz gibi yaşamak hülyasının gerçeğe dönüşmesini sağlayabilecektir. Ancak Todd, tıpkı İkarus gibi güneşe çok yakın uçmuştur. Kendisini hülyaya fazla kaptırdığı için düşüşü de İkarus'ununki gibi kaçınılmaz olmuştur.

Fakat çok yüksek ve çok hızlı uçuyordu. Coşku içinde dik bir şekilde tırmanmıştı. Çok dik diye düşündü. Ve öğrendiğiniz ilk kurallardan biri, eğer itme açısı çok dikse uçağın bir dönüşe [spin] gireceğidir (Ellison, 1998, s.155).

Todd, Afrikalı Amerikalı bir birey olarak yaşadığı tüm sorunları belki de bir an önce yükseklerle çıkarak aşacağını düşünmüştür. Oysaki bu düşüncesi, düşüşünü hızlandıran en önemli hatalarından birisi olmuştur. Todd, uçak düşüş hâlinde karaya yaklaştıkça mecazi anlamda gitgide siyahlaştığını hissetmiştir. (Ellison, 1998, s.169) Düşüşten sonra siyah köylü Jefferson bir Daedalus figürü olmuş ve Todd'un hatalarını görmesini sağlamıştır. Ancak Todd'un düştükten sonra yardımına gelen Jefferson'la ilişkisinin iyi başladığı söylenemez. Todd, Jefferson'un temsil ettiği siyah toplumu "cahil", "çocuksu" görerek kendisinde bir utanma duygusu hisseder. Hikâyenin sonunda ise Jefferson'ın kendisine yaklaşımı ve Todd'un kendi kimliğine uçağın düşüşünden önceki bakışının yanlış olduğunu anlamasını sağlar. Hissetmiş olduğu soyutlanma/yabancılaşma duygusundan kurtulmasını sağlayacak olanın yine

Jefferson gibi kendi ırkından kişiler olduğunu anlar çünkü onlarla kurduğu iletişim artık daha sağlıklıdır: "gözlerini umutsuzca Jefferson'ın yüzüne dikerek onu aradı, sanki bir şekilde Jefferson onun rezalet ve aşağılanma dolu çılgın dünyasındaki tek kurtuluşu olmuştı. Bu onu biraz rahatlattı. [...] Jefferson'ın sesini minnettarlıkla duydu" (Ellison, 1998, s.171-172). Todd'un önceki durumunda, bir siyahi köylü olan Jefferson ile iletişim kurmak istememe sebebi bunun bir aşağılık veya zayıflık göstergesi olabileceği düşüncesidir. Graves ve diğer beyazların, düşüşünün akabinde Todd'a yaklaşımı ile Jefferson'un yaklaşımı arasındaki büyük fark, Todd'u içinde bulunduğu eşitlik sanrisından ait olduğu yere geri getirmiştir. Siyahlığın ve aşağılık duygusundan İkarus gibi hızlıca yükselerek kaçma isteği, evine geri dönülmez biçimde düşmesiyle sonuçlanmıştır.

3. *Felix Culpa* kavramı ve Todd'un "Evine Dönüşü"

Eserin sonlarında Todd'un, fikirleri ve davranışları ile Afrikalı Amerikalıların adeta bir temsilcisi görevi gören Jefferson'a saygısı, yakınlığı artmış ve genç pilot adayı 'doğru' benliğe dönüş anlamında önemli mesafe kat etmiştir. Todd'un yaşadığı düşüş tıpkı Adem'in cennetten kovulması gibi görünürde olumsuz olan bir olayın daha sonra İsa'nın tüm Hıristiyanları kurtarmasına yol açmış olacağından şanslı bir düşüş, mutlu, hayırlı hata (*felix culpa*) olarak değerlendirilebilir. *Felix culpa* kavramının temelinde Eski Ahit'teki Genesis kısmında anlatılan, Adem ile Havva'nın tanrı tarafından yasaklanan ağacın meyvesini yemeleri sonucunda dünyaya gönderilişleri yatmaktadır. Bu olayla birlikte insan masumiyetini ve tanrıya itaatini kaybetmiştir. Bu 'hata' ya da 'düşüş' daha sonra İsa'nın dirilişiyile insanlığın kurtarılmasına yol açacağından 'şanslı' ya da 'mutlu' olarak ifade edilmektedir.

Adem ve Havva'nın cennetten kovulmasının bu yorumuyla tarihsel süreçte birçok şekilde karşılaşılmaktadır. *Felix culpa* ifadesine ilk olarak *Exsultet* adı verilen ve Paskalya yortusunda okunan ilahide rastlanmaktadır: "Ey böyle bir kurtarıcıya sahip olmayı hak eden mutlu hata" ("*O felix culpa quae talem et tantum meruit habere redemptorem*"). St. Augustine ve Thomas Aquinas da düşüşün bu şekilde yorumlanmasına katkı sunmuştur. *Felix culpa* kavramı edebi eserlerde de işlenmiştir. Her ne kadar ifade bire bir geçmese de bu düşünceye John Milton "Yitirilen Cennet"te şu şekilde yer verir:

Ey sonsuz hayır, muazzam hayır!
Demek bunca hayır doğacak şerden
Ve şer hayra dönüşecek; bu daha da muhteşem,
Yaratılışta ışığın karanlıktan çıkıp gelmesinden!
Kuşlarla doldu içim şimdi:
Nedamet mi getirmeliyim işlediğim
Ve bunlara yol açan günahıktan ötürü,
Yoksa çok daha fazla sevinmeli miyim,
Bu yüzden daha çok hayır doğacağına,
Tanrı'nın daha fazla şan, insanın daha fazla
Tanrı hayrı kazanacağına, inayetin bollaşıp,
Hiddete baskın geleceğine. (Milton, 2021, s. 491-492)

Milton, Tanrı'nın planının bir parçası olan bu düşüşün insanlık için bir fırsata dönüştüğünü ifade eder. Ona göre Adem'in dünyaya gönderilmesi gibi şer görünen bir olaydan hayırlı bir sonuç ortaya çıkacaktır. Ellison'un hikâyesinde Todd'un düşüşü, bu yorum ile yakından ilişkili olarak değerlendirilebilir. Kendi kimliğine yabancılaşmış, çift bilinçli bir zihne sahip Todd, uçağının düşmesiyle kendisini,

çevresindekileri daha iyi tanıma şansı elde etmiştir. Graves'in ve diğer beyazların tavrı ile Jefferson'ın tavrını karşılaştırdığında kendisinin kimin tarafına daha yakın olduğunu anlamıştır. Düşüşten önce bir siyah olduğu gerçeğini göz ardı ederek kendisine ve hayata beyazların gözünden bakan Todd, bu şanslı düşüş sayesinde köklerine saygı duyması gerektiğini anlamıştır. Todd, Jefferson ve diğer siyahları ilk başta küçümsemiş ve çift bilinçliliği sebebiyle adeta ciddiye almamıştır. Ancak Graves'in bahçesinden dışarı taşınırken "adam [Jefferson], çocuk ve kendisi [Todd] arasında yeni bir iletişim cereyan etmişti. Onu [Todd'u] nazikçe taşıyorlardı" (Ellison, 1998, s.172). Aslında değişen, Jefferson ve arkadaşlarının ona karşı davranışları değil, Todd'un onların davranışlarına yönelik algısıdır. Eserin başlığı da yukarıda bahsedilen durumla tutarlılık arz etmektedir. Aslında Todd'un düşüşle sonuçlanan uçuşunun varış noktası kendi evidir. Başka bir deyişle, kimliği açısından daha rahat edeceği, baskılardan kurtulacağı, en saf ve kaygısız hâlinin bulunduğu yerdir. Dolayısıyla, düşüşü, günahlarından olmasa da olmadığı bir şeyi ispat etme yükünden kurtaran şanslı bir düşüş, hayırlı bir hata olmuştur.

Sonuç

Bulunduğu derlemedeki birçok hikâyede olduğu gibi "Flying Home"da da Ellison'ın ana karakteri, benliğinde oluşan hasarı kişisel üzüntüsünü bir kenara koyup başkalarıyla dayanışma yoluyla atlatmıştır. Bu dayanışma da kendisini hep onların gözünden yargıladığı amirleri ya da bahçesine düştüğü Graves gibilerle değil, başlangıçta adeta bin yıl geriden geliyormuş gibi düşündüğü Jefferson ve diğer Afrikalı Amerikalılarla mümkün olmuştur. Todd için, köklerini reddederek ve öz benliğinin farkına varmadan herhangi bir şey elde etmek mümkün değildir. Ellison eserinde bir ırka yapılan ayrımcılığı yenmenin yolunun bu ayrımı yapanların safına geçmeye çalışmak ya da onların gözüyle değer yargıları üretmek olmadığını gösterip W.E.B. Du Bois'in çizdiği çerçeveyi destekleyen bir örnek sunmuştur. Bu manada yazarın kullandığı mitolojik ve dini öğeler Todd'un serüveninin adeta giriş, gelişme ve sonucunu teşkil etmektedir. Uçan Afrikalı söylencesi Todd'un ayrımcılıktan ve kendini aşağılık görme duygusundan kaçma isteği ile ilintilidir. Todd'un bir pilot olarak beyaz Amerikalılarla eşit olabileceği sanrısı ise İkarus'un uçuşu ve kibri neticesinde düşüşü ile paralellik gösterir. İkarus gibi yüksekte yani güneşe çok yakın uçtuğundan bu kaçışı istediği şekilde gerçekleştirememiş, düşüşü kaçınılmaz olmuştur. Ancak Todd'un bu düşüşü, içinde bulunduğu durumu ve ait olduğu kültürel arka planı daha iyi anlayıp, benliğine dair yanlış düşüncelerinden kurtulmasını sağladığından bir "şanslı düşüş" ya da "mutlu hata" olarak değerlendirilebilir. Eserin sonunda kendisine deli gömleği giydirilmiş olsa da düşüşünden önce üzerinde bulunan mecazi deli gömleğinden, başka bir ifadeyle taşıdığı çifte bilinçlilik halinden kurtulmuştur. Dolayısıyla bu üç mitolojik unsur "Flying Home" eserinin çözümlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Allison, S. N. (2019, March 7). Revisiting the legend of flying Africans. *The New Yorker*. erişim tarihi 20 Mart 2023, <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/revisiting-the-legend-of-flying-africans>
- Butler, O. E. (1980). *Wild Seed*. Doubleday & Company.
- Colbert, S.D. (2014). "Black Movements: Flying Africans in Spaceships," in *Black Performance Theory*, (Thomas DeFrantz and Anita Gonzalez, Eds.). Durham: Duke University Press.
- Du Bois, W.E.B. (2007). *The Souls of Black Folk* ((B.E Hayes, Ed.). Oxford University Press.
- Ellison R. (1998). *Flying home and other stories*. Vintage International.
- Hallock, T. (2019). Space, Time, and Purpose in Early American Texts: Starting from Igbo Landing. *Early American Literature*, 54(1), 21–36. <https://www.jstor.org/stable/26564978>

- Hamilton, E. (1998). *Mythology*. Little, Brown and Company.
- Harris, J.L. (1996) *The Tuskegee Airmen: Black Heroes of World War II*. Dillon Press
- Leve, A. (2012, July 17). *Toni Morrison on Love, loss and modernity*. The Telegraph. <https://www.telegraph.co.uk/culture/books/authorinterviews/9395051/Toni-Morrison-on-love-loss-and-modernity.html>
- Lucy, R. (2007). "Flying Home": Ralph Ellison, Richard Wright, and the Black Folk during World War II. *The Journal of American Folklore*, 120(477), 257–283. <https://doi.org/10.2307/20487555>
- Milton, J. (2021). *Yitirilen Cennet*. (Yiğit Yavuz, çevirmen). İthaki
- Morrison T. (1977). *Song of Solomon*. Alfred A. Knopf.
- Simone Oettli. (1983). The Maze Maker. *The Kenyon Review*, 5(1), 67–84. <http://www.jstor.org/stable/4335344>
- Snyder, T. L. (2010). Suicide, Slavery, and Memory in North America. *The Journal of American History*, 97(1), 39–62. <http://www.jstor.org/stable/40662817>
- Wilentz, G. (1989). If You Surrender to the Air: Folk Legends of Flight and Resistance in African American Literature. *MELUS*, 16(1), 21–32. <https://doi.org/10.2307/467579>

88. Processing Wh-dependencies in L2 English by L1 Turkish and Spanish Speakers: Island Constraints and *that-trace* Effect

Filiz CELE¹

APA: Cele, F. (2023). Processing Wh-dependencies in L2 English by L1 Turkish and Spanish Speakers: Island Constraints and *that-trace* Effect. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1404-1434. DOI: 10.29000/rumelide.1379373.

Abstract

This study investigates whether advanced L2 speakers exhibit comparable sensitivity to island constraints and the *that-trace* effect as L1 speakers during real-time processing of long distance grammatical and ungrammatical wh-extractions in English. L1 Spanish, Turkish, and English speakers participated in an online grammaticality judgment task (GJT) featuring five types of wh-extractions with island and *that-trace* violations, presented in full-sentence and self-paced reading conditions. Findings reveal distinctions between L2 learners and native speakers in accuracy and response times, particularly in subject extractions from non-finite clauses and *that-trace* violations. However, subject-object asymmetry was consistent across groups, suggesting shared processing patterns. L2 learners showed sensitivity to island constraints, paralleling native speakers. L1 influence varied, with no significant discrepancy between Spanish and Turkish groups. Turkish learners' success in grammatical wh-extractions may stem from overt movement via scrambling and universal grammar availability, whereas Spanish participants displayed nuanced L1 influence on ungrammatical wh-extractions with *that-trace* violations.

Keywords: Island constraint, *that-trace* effect, *wh*-dependencies, L1 Turkish, L1 Spanish, L2 English

Wh bağımlılığının L2 İngilizcede D1 Türkçe ve İspanyolca Konuşanlar Tarafından İşlenmesi: Ada Kısıtlamaları ve o-iz Etkisi

Bu çalışma, ileri düzeydeki D2 konuşmacılarının, İngilizce'deki uzun mesafeli dilbilgisel ve dilbilgisel olmayan wh çıkarımlarının gerçek zamanlı işlenmesi sırasında, ada kısıtlamalarına karşı karşılaştırılabilir bir duyarlılık sergileyip sergilemediğini ve D1 konuşmacıları ile iz etkisi gösterip göstermediğini araştırmaktadır. L1 İspanyolca, Türkçe ve İngilizce konuşanlar, tam cümle ve kendi hızında okuma koşullarında sunulan, ada ve bu iz ihlalleriyle birlikte beş tür Wh-çıkartımı içeren çevrimiçi bir gramer değerlendirme görevine (GJT) katılmıştır. Bulgular, özellikle sonlu olmayan cümlelerden konu çıkarımları ve iz ihlallerinde olmak üzere, ikinci dil öğrenenler ile anadili İngilizce olanlar arasında doğruluk ve tepki süreleri açısından farklılıklar olduğunu ortaya koyuyor. Bununla birlikte, özne-nesne asimetrisinin gruplar arasında tutarlı olması, ortak işlem modellerini akla getiriyor. İkinci dil öğrenenler de anadili İngilizce olanlarla paralel olarak ada kısıtlamalarına karşı duyarlılık gösterdiler. L1 etkisi çeşitlilik gösteriyordu; İspanyol ve Türk grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktu. Türk öğrencilerin dilbilgisel wh çıkarımlarındaki başarısı, karıştırma yoluyla açık hareketlerden ve evrensel dilbilgisi kullanılabilirliğinden kaynaklanabilirken, İspanyol katılımcılar *that-trace* ihlalleri ile dilbilgisi dışı Wh çıkarımları üzerinde incelikli L1 etkisi sergilediler.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), filizcele@aydin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1290-9217 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 05.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379373]

Anahtar kelimeler: Ada kısıtı, iz etkisi, wh bağımlılıkları, L1 Türkçe, L1 İspanyolca, L2 İngilizce

I. Introduction

In the field of second language (L2) processing, wh-dependencies have attracted a considerable number of researchers who have been interested in differences between L1 and L2 speakers in real-time sentence processing. Wh-dependencies, despite being syntactically unambiguous, provide for languages processing due to involving empty categories (ECs). These ECs pose two key features their inferred existence as research they are absent in the s-structure, and distant association with antecedents, disrupting local sentence representation (Fodor, 1989). Within the framework of the generative grammar, L1 researchers focused on ECs in the real time processing of wh-dependencies. The basic assumption of the gap-based accounts is that the parser uses gaps (i.e. traces) left behind by the moved wh-phrase (also known as filler) to form filler-gap dependencies. One of the well-known filler-driven strategies is the Active Filler Strategy (AFS) of Frazier & Clifton (1989) which suggests that as soon a wh-filler has been identified, the parser ranks the option of assigning it to a gap above all other options.

However, L2 researchers focused on wh-dependencies for both whether ECs are used by L2 speakers in the same way as L1 speakers (e.g., Marinis, Roberts, Felser & Clahsen, 2005; Felser & Roberts, 2007) and if L2 speakers are as sensitive as L1 speakers to island constraints on wh-dependencies such as Subjacency Principle or Empty Category Principle (ECP) (e.g., Schachter, 1989; Schachter & Yip, 1990; Johnson & Newport, 1991; White & Juffs, 1998, Juffs & Harrington, 1995; 1996). Nevertheless, the results are not conclusive yet. For instance, in two studies, Juffs and Harrington (1995; 1996) examined whether L2 speakers are as sensitive as L1 speakers to island constraints, and ECP during real-time processing of wh-extractions in English testing L1 Chinese learners on an online grammaticality judgment task involving (un)grammatical wh-extractions. They reported that L2 learners were less accurate and slower than L1 speakers in online interpretation of wh-extractions. Moreover, they observed a subject -object asymmetry in the processing of grammatical wh-extractions from finite and nonfinite clauses. In a follow-up study, Juffs (2005) tried to establish clearly the role of L1 by looking at L2 English data of learners with L1 Japanese, Korean, Chinese and Spanish in online processing of wh-questions. However, the results of these studies revealed neither a clear L1 influence nor a strong subject-object asymmetry in processing finite and nonfinite clauses. Similarly, Marinis, Roberts, Felser & Clahsen (2005) and Felser & Roberts (2007) reported that unlike native speakers, adult L2 learners did not use gaps in the formation of filler-gap dependencies in real-time processing. This suggests that L2 learners do not process wh-dependencies in the same way as native speakers.

The present study aims to contribute to L2 sentence processing literature by examining Turkish and Spanish end-state L2 speakers' online processing of wh-dependencies in English. Spanish is similar to English with respect to overt movement and island constraints on wh-extractions whereas Turkish, unlike Spanish and English, is a wh-in-situ language and exhibits wh-movement and island constraints via scrambling. Thus, this pair of languages provides a good testing ground to verify the role of L1 in the L2 processing of wh-constraints in an overt wh-movement language like English. Within this background, this study explores whether adult L2 English learners with different L1 backgrounds—one with overt wh-movement like English (i.e., Spanish) and the other one with wh-movement via scrambling, which is subject to island constraints (i.e., Turkish) can achieve native-like success in processing long distance wh-constructions in English in terms of accuracy and response latency. Moreover, the study aims to examine whether the L1 (i.e. Turkish and Spanish) still plays a role in end-state L2 processing. Furthermore, it attempts to find out if the subject-object asymmetry previously

reported in processing wh-extractions from finite and nonfinite clauses is also observed in this investigation.

We used an online grammatical judgment task (GJT) adapted from Juffs and Harrington's (1995; 1996) studies in English to compare the accuracy of the two L2 groups and native English speakers in online comprehension of sentences with both grammatical and ungrammatical *wh*-extractions. The grammatical sentences involved object extractions from finite and non-finite clauses with/without the complementizer *that*. The ungrammatical sentences consisted of *wh*-extractions with island constraints such as adjunct island, complex noun phrase (NP) island, relative clause (RC) island, subject island and *wh*-extractions involving *that-trace* violation. The GJT was presented in two conditions: the full sentence condition and the self-paced word by word reading condition. The structure of the article is as follows: Section 2 presents linguistic background of the study followed by Section 3 which involves previous research on the processing of wh-dependencies in the L1 and L2. Section 4 provides the study with research questions, materials and instruments followed by the results in Section 5 and discussion of the findings in Section 6. We present concluding remarks in Section 7.

2. Linguistic Background of the Study

2.1. Wh-movement and Island Constraints in English

Within the framework of generative grammar, languages like English and Spanish exhibit overt wh-movement to form wh-questions. Chomsky (1995) introduced a feature-based checking process in the Minimalist Program (MP) to account for linguistic derivations involved in operations related to movement. One particular instance of this is wh-movement, a phenomenon in which a wh-phrase undergoes a transition from its original position to a new position known as Spec-CP leaving a copy in its initial position. The underlying assumption is that within an interrogative CP, the question affix (Q) occupies the head C position. This Q carries a specific interrogative specifier-feature. In cases involving wh-operations such as 'who', they possess an interrogative head-feature. This prompts their movement to the Spec-CP position to check/verify the interrogative specifier-head feature on the head C by Q-agreement. In other words, the head C has an uninterpretable Q feature. The uninterpretable [Q] will be checked and deleted in the syntax by Q agreement during wh-movement operation as in (1a,b).

1. "a. Becky bought the syntax book.

b. What did Becky buy?

[_{CP} *What*_i did [_{TP} Becky] [_{VP} buy *t*_i]]?" (Carnie, 2007, p. 318)

However, in the context of embedded wh-questions, the dynamics of wh-movement are subject to certain constraints put forth by Bounding Theory, a concept rooted in the works of Chomsky (1964) and Ross (1967). Ross identified specific linguistic constructions known as "islands," within which wh-phrases face limitations in their extraction. These islands encompass relative clauses, clausal adjuncts, wh-clauses, coordinate structures, and sentential subjects. Movement out of these structures results in ungrammatical expressions, termed as island effects. To address this phenomenon, Chomsky (1973) introduced the Subjacency Principle, a unified explanation for the island constraint. This principle delineates movement boundaries, thereby determining the extent to which a wh-phrase can be displaced from its original position. The core claim of Subjacency is that movement is restricted from crossing

more than one bounding node simultaneously. In English, these bounding nodes are identified as IPs and NPs.

Complex NP Island (CNPI)

The complex NP/DP constraint states that a CP which is dominated by a NP is an island for movement. In other words, no element can be extracted out of a complex NP/DP (i.e., an NP/DP¹ consisting of an N, and a complement clause as in (2).

2. Bill make the claim that he read in the syntax book?

[_{CP1} What_i did [_{TP1} Bill make [_{DP} the claim [_{CP2} t_i that [_{TP2} he read t_i in the syntax book]]]]]?” (Carnie, 2007, p. 334).

Relative Clause Island (RCI)

Like complex DPs, relative clauses are islands for movements. Wh-phrases cannot move out of relative clause islands as in (3).

3. *How many cities does Bill have brothers who live in?

*[_{CP1} How many cities does [_{TP1} [DP1 Bill have [_{DP2} brothers [_{CP2} t_i who [_{TP2} live in t_i]]]]]]]?

Adjunct Island (AI)

Adjuncts are another kind of Islands, out of which wh-phrases cannot be extracted as in (4)

4. *Who did he leave because he met?

*[_{CP1} Who did [_{TP1} he leave [_{CP2} t_i because [_{TP2} he met t_i]]]]]? (Cook & Newson, 2007, p. 143)

Subject Island (SI)

According to the Subject Island Constraint, a wh-phrase cannot be extracted out of a subject island in the subject position as in (5). The movement crosses a DP and a TP simultaneously, violating subjacency.

5. *Who did a picture of fall off the wall?

*[_{CP1} Who_i did [_{TP1} [DP a picture [PP of t_i] fall off the wall]]]?

2.2 That–trace effect

In English, wh-movement encounters a constraint known as the "that-trace effect." This constraint involves the long-distance movement of subjects preceded by an overt complementizer. Initially identified by Chomsky and Lasnik (1977) and termed the that-trace effect, it reveals that traces in object positions are permissible, while those in subject positions require no accompanying complementizer for licensing. This constraint aligns with the Empty Category Principle (ECP), which mandates proper governance for traces. A trace is deemed "licensed" when governed by a lexical head or antecedent.

Traces in object positions consistently satisfy this, serving as objects of lexical heads. Conversely, subject traces lack head governance, necessitating antecedent governance. The presence of an overt complementizer obstructs antecedent governance, giving rise to the *that-trace* effect (Cook & Newson, 2007: 177). For instance, the question in (6) violates the ECP as the subject trace lacks theta-governance. The verb, which assigns the theta role, is too low in the structure to govern it. Moreover, the intermediate trace, functioning as the antecedent, is prevented from governing its subject trace by the intervening complementizer "that".

6. “*Who did he say that wanted a beer?”

*[_{CP} Who_i did [_{TP} he say [_{CP} that [_{TP} _{ti} wanted a beer]]]]?” (Cook & Newson, 2007, p. 175)

2.3 Wh-movement and island constraints in Spanish

Similar to English, Spanish employs overt wh-movement in wh-questions. This entails moving a wh-phrase from its original location to the beginning of the sentence (i.e., Spec-CP). However, the positioning of the verb is subject to specific limitations. The sentence-initial placement of wh-phrases is exemplified in (7a-b)

7. “Juan leyò ese libro. (Declarative sentence)

Juan read-PAST that book

[_{CP} Juan [_{TP} leyò ese libro]]

“¿Qué libro leyò Juan? (Direct Question)

Which book read-PAST Juan

‘Which book did Juan read?’

“María no sabe [qué libro leyó Juan]. (Indirect Question)

María not know-PRES [which book read-PAST Juan].

“Maria doesn’t know which book Juan read.” (Zagona, 2002, p. 242)

To have an interrogative reading the wh-phrase *qué libro* “which book” moves from canonical object position to sentence initial position in the direct question (7a) and the indirect question (7b). Regarding island constraints, Spanish is assumed to exhibit the same island constraints as those observed on wh-movement in English. In Spanish, extracting a wh-phrase out of a NP island, relative clause island, adjunct island, or subject island results in ungrammatical expressions (see Cebreiros, 1996 for more information).

2.4 That-trace effect in Spanish

In contrast to English, Spanish requires the obligatory use of the complementizer "that" in both object and subject extractions, as shown in (46 a-b). Additionally, subject extraction from embedded clauses following the complementizer “that” does not lead to an Empty Category Principle (ECP) violation

(Torrego, 1984). Torrego's explanation for the Spanish that-trace effect involves verb-preposing in questions. According to Torrego, when the verb is preposed, it no longer governs a trace within the VP. Instead, it accurately governs the subject position immediately to its right, as exemplified in (8b).

“a. ¿Con Quièn piensa-s que Sue reunió?

whom think-PRES-2SG that Sue meet-PAST

“Who do you think that Sue met ___?”

b. ¿Quièn piensa María que *t_i* es de Argentina?

Who think-PRES Maria that is from Argentina

*Who_i does Maria think that *t_i* is from Argentina?” (Montrul et al, 2008, p. 95)

To summarize, this section establishes that, like in English, wh-phrases overtly shift to the Spec-CP position in both direct and indirect questions in Spanish. They encounter identical island constraints on overt movement as observed in English. Unlike English, subject extraction from embedded clauses with the complementizer "that" avoids the that-trace effect in Spanish. The subsequent section discusses wh-movement, island constraints and that-trace effect in Turkish.

2.5 Wh-movement, island constraints and that-trace effect in Turkish

Turkish, characterized by a fundamental SOV word order, functions as a wh-in-situ language. This signifies that wh-phrases, including terms like "kim" (who), "nereye" (where), "neden" (why), and "hangisi" (which) remain in their original positions within both main and embedded questions. Notably, these wh-phrases do not undergo overt raising to the Spec-CP position. Furthermore, these wh-phrases are marked with case markers to align with their grammatical role in the structure (Arslan, 1999). Illustrations of declarative and interrogative forms in Turkish are provided in (9a-b).

a. “Zeynep Ali-yi gör-dü.

Zeynep-NOM Ali-ACC see-PAST

Zeynep saw Ali.

b. Zeynep kim-i gör-dü?

Zeynep-NOM who-ACC see-PAST

Who did Zeynep see?” (Arslan, 1999, p., 3).

In (9b) wh-phrase *kim-i* stays in-situ at the preverbal syntactic position as the internal argument of the verb *see* and is marked with accusative case.

However, in-situ wh-phrases in Turkish move to Spec-CP position in two ways: (1) they undergo movement at LF (covert movement), and (2) can overtly move via scrambling. Following Huang's (1982) LF-raising analysis of the in-situ wh-phrases in Chinese, it has been assumed that in-situ wh-phrases in

Turkish as in (10b) move to Spec-CP at LF to derive interrogative interpretation (10a), but the movement is not phonetically observable (e.g., Özsoy, 1996; 2009).

10. a. Zeynep kim-i gör-dü?
Zeynep-NOM who-ACC see-PAST
- b. [_{CP} Kim-i [_{IP} Zeynep [_{VP} t_i [_{VP} t_i gör-dü]]]]? (LF)
who-ACC Zeynep-NOM see-PAST
- ‘Who did Zeynep see?’ (Arslan, 1999, p. 3).

Scrambling in Turkish derives from the movement of constituents leftward into various specifier positions. (11) and (11b) illustrate local and long-distance scrambling of wh-words in Turkish, respectively.

11. “a. Ayşe kim-i gör-müş?
Ayşe who-ACC see-HS-3SG
‘Who has Ayşe seen?’
- b. Kim-i Ayşe t_i gör-müş?
Who-ACC Ayşe see-HS-3SG
‘Who has Ayşe seen?’ (Özsoy, 2009, p.223).

Leftward movements via scrambling are subject to regular syntactic constraints such as locality constraints on movement, the WCO effect, reconstruction effects, and binding properties associated with overt movement (e.g., Kural, 1993; Aygen, 2000; Öztürk, 2005). Long-distance movement through scrambling in Turkish exhibits island constraints (i.e., complex NP island, relative clause island, adjunct island, and sentential subject island). This is in line with Boeckx (2008), who states that island effects exist in all languages. Still, there is some variation in the patterns of extractions that may be difficult to explain within a purely configurational view of locality (For further information, see Ikizoglu, 2007).

2.6 That-trace effect in Turkish

The *that-trace* effect seems irrelevant for Turkish, because unlike English and Spanish, Turkish does not have an overt complementizer *that* in complement clauses. Therefore, it does not exhibit *that-trace* effect at the trace site, where embedded subject is extracted. The examples (12a-b) illustrate *that-trace* effect in English and Turkish, respectively.

12. a. *Who did he say that wanted a beer?
*[_{CP} Who_i did [_{TP} he say [_{CP} that [_{TP} t_i wanted a beer]]]]?
- b. Kim-ini [_{t_i} bir bira iste-diğ-i-ni] söyle-di?

Who-GEN a bear want-NOM-3SG.POSS-ACC say-PAST

*Who did he say that wanted a beer?

(12b) shows that subject extraction from the embedded clauses does not result in ungrammaticality in Turkish because there is not an intervening complementizer *that*, which prevents the subject trace to be properly governed.

In sum, examples for covert movement of in-situ wh-phrases at LF and for overt-movement in scrambling indicate that although Turkish is a wh-in-situ language, it has covert movement at LF but allows overt movement via scrambling. This movement is similar to that of overt movement in languages such as English with respect to island constraints. In the next section, I will discuss previous research on the theories of L1 and L2 sentence processing.

3. L1 and L2 processing of wh-dependencies

3.1 L1 processing of wh-dependencies and island constraints

Within the framework of generative grammar, research in L1 sentence processing proposed a “gap-based” account constructing gaps at canonical argument positions (e.g., Crain & Fodor, 1985; Stowe, 1986). Gap-based stems from generative grammar, moving verb arguments to sentence start, leaving a trace (Chomsky, 1981). Studies indicate parsers predict gap sites during processing (filler-driven parsing) (Fodor et al., 1987; Frazier, 1987). For example, Stowe, (1986) reported a filled gap effect at the direct object gap position of the embedded verb in (13b) with a fronted wh-phrase, and this is reflected in slower reading times for the pronoun *us*. However no such effect was found in the control condition that did not involve a fronted wh-phrase (13a). This slowdown is expected if the parser actively posits a direct object gap in (3b) as soon as it encounters the transitive verb *bring*, and hence experiences difficulty when it finds an overt pronoun in the direct object position. The slowdown is unexpected if the parser waits to identify an empty argument position before positing a gap.

13. “a. My brother wanted to know if Ruth will bring us home to Mom at Christmas.

b. My brother wanted to know who Ruth will bring us home to _at Christmas.” (Stowe, 1986, p. 234)

In this study, Stowe found readers slow down post “bring,” a potential gap position, suggesting forced reanalysis of the object gap strategy, supporting native English speakers' adoption of filler-driven approach.

Similar evidence emerged in Dutch, Russian, Hungarian, Italian, German, and Japanese. L1 priming studies affirmed gaps' psychological reality, reactivating fillers at gap positions, aligning with Active Filler Strategy (AFS) (Frazier & Clifton, 1989). Research on island constraints also found parser's sensitivity to islands during initial parsing (Stowe, 1986; Bourdages, 1992; Pickering et al., 1994; McElree & Griffith, 1998; Yoshida et al., 2004). To conclude, consensus exists among gap-driven accounts that mental representation of wh-dependencies involves filler-gap formation.

3.2 L2 Processing of Wh-Dependencies: Examining Cross-Linguistic Differences

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

Wh-dependencies in second language (L2) processing have garnered significant attention, paralleling studies on ambiguity resolution. These investigations stem from earlier work on wh-movement acquisition. For instance, Schachter & Yip (1990) contrasted native and non-native judgments on long-distance wh-dependencies through offline tasks, uncovering difficulties in subject extractions from nonfinite clauses.

A pivotal study by Juffs and Harrington (1995; 1996) initiated online investigations into L2 wh-processing. They utilized self-paced reading to analyze Chinese L2 learners' handling of grammatical subject- and object- extractions. The findings, aligned with Pritchett's Generalized Theta Attachment Theory, highlighted L2 speakers' struggles in subject extraction from finite and nonfinite clauses. Native English speakers faced challenges with subject extraction from nonfinite clauses. Accuracy results substantiated these trends, showing L2 learners' weaker performance in accepting grammatical extractions. Notably, difficulties persisted in subject extraction from finite clauses. Meanwhile, Juffs (2005) replicated these findings with various L2 groups and L1s. It appeared that L1 background influenced accuracy in grammatical wh-extractions but not in ungrammatical cases.

Further studies, including those by Williams et al. (2001) and Felser and Roberts (2007), probed filler integration in L2 processing. The evidence suggested a lexically-driven strategy among L2 learners, regardless of L1 background. Gibson and Warren (2004) and Marinis et al. (2005) supported the notion of intermediate landing sites in L1 processing of long-distance dependencies, yet this was not evident among L2 speakers. In light of evolving theoretical frameworks for island constraints, changes have occurred in the understanding of L2 acquisition.

To contribute to existing literature, this study examines online processing of wh-dependencies in L2 English using two adult groups with distinct L1s—Turkish with wh-in-situ properties and Spanish with overt wh-movement. The aim is to determine whether the discrepancy between native and nonnative speakers in ultimate attainment is a result of processing challenges or L2 grammar deficits.

4. The present study

4.1. Research questions

This study addresses the following research questions:

1. Are L1 Spanish and Turkish speakers of L2 English as accurate and swift as native English speakers in processing grammatical and ungrammatical long-distance wh-extractions with island constraints and that-trace violations in English sentences under the full sentence condition?
2. Is there a significant difference in the accurate processing of grammatical and ungrammatical wh-extractions with island constraints and that-trace violations in English between L1 Spanish speakers and L1 Turkish speakers due to their native language background under the full sentence condition?

Our hypotheses for the first question assume that L2 speakers can apply universal principles such as subjacency and the Empty Category Principle. Therefore, their performance in assessing the grammaticality of long-distance wh-extractions in English will match that of L1 English speakers, irrespective of their native language.

Regarding the second question, the study explores the influence of L1 background on L2 judgments of (un)grammatical *wh*-extractions. It hypothesizes that L1 Spanish speakers will excel in evaluating subjacency-governed *wh*-extractions due to the shared overt *wh*-movement feature between Spanish and English. Conversely, L1 Turkish speakers might exhibit lower proficiency, given Turkish's deviation from this linguistic pattern. Concerning that-trace effects, the assumption is that L1 Spanish speakers will show less accuracy compared to L1 Turkish speakers in evaluating the grammaticality of ungrammatical *wh*-extractions with that-trace violations in L2 English. This stems from the linguistic structure of Spanish, which permits subject extractions over an overt complementizer like "that."

Drawing on Pritchett's Generalized Theta Attachment Theory (GTA), the research predicts an asymmetry in accuracy and response times (RTs) among all groups, particularly the L2 groups. This pertains to subject and object extraction from finite and nonfinite clauses. The SPRT is expected to reveal extended RTs for subject extractions due to complex theta role changes and case assignments. This complexity is higher for nonfinite clauses with embedded NPs. Similar difficulties are predicted for subject extraction from finite clauses, stemming from changes in theta roles and case assignments.

4.2. Participants

Two groups of adult L2 speakers participated in this study: (1) 30 near-native Turkish-speakers of English; and (2) 30 near-native Spanish speakers of English. Similar to English, Spanish has overt *wh*-movement with a SVO word order. However, Turkish is a *wh*-in-situ language and *wh*-words can overtly move through scrambling. It has a SOV word order as its canonical word order. Therefore, including these syntactically different languages as the L1 of L2 learners is believed to contribute to the identification of L1 influence in processing grammatical *wh*-extractions as well as Subjacency violations in L2 English. In addition, 31 adult native speakers of English were tested as the control group in the study.

Table 1. L2 speakers' background information

Groups	Sex		Age			Length of stay in the USA or UK
	Male	Female	Mean age of first exposure to L2 English	Mean age at time of testing	Age range	
Turkish	21	9	11	36	30-54 (SD:5)	8.6
Spanish	12	13	11	33	20-69 (SD:9)	5.9

As can be seen on Table 1, Turkish and Spanish speakers were similar in terms of age, age of first exposure to L2 English, and length of stay in an English-speaking country. All Turkish participants received a Ph.D. degree at a university in the USA or UK. 88% of the Spanish participants either obtained a Ph.D. degree or were pursuing to get it at the University of Essex in the UK or working at that university as faculty members.

The mean age in the English native speakers was 37 with a range of 19-58 (SD: 11). All of them were exposed to English as home language and took their primary, secondary, and high school as well as university education in English. They were all either graduate students or faculty members at the University of Essex in the UK or graduates of various universities in the UK or the USA.

All participants had normal hearing, and normal vision, and were not informed of the ultimate purpose of the experiment.

4.3. Materials

Grammaticality judgement task

The experimental stimuli utilized in this study encompassed long-distance grammatical wh-extractions and ungrammatical counterparts, which involved island constraints and that-trace violations. The experimental items were adapted from the study of White and Juffs (1996), as well as Juffs (2005). Below are provided examples of grammatical wh-extractions across five distinct types:

Grammatical wh-sentences:

- (1) “a. What does the woman think the plumber stole from the garage? (Object extraction/finite clause)
- b. What does the inspector think that the boy stole from home? (Object extraction/finite clause with *that*)
- c. Who does the manager expect to meet at work this morning? (Object extraction/ nonfinite clause)
- d. Who does the woman think stole the bicycle in the garage? (Subject extraction/finite clause)
- e. Who does the manager expect to meet the job applicants today? (Subject extraction/nonfinite)” (White & Juffs, 1998, p. 129)

In contrast, the ungrammatical stimuli comprised five distinct types of wh-extractions that violate island constraints and the that-trace effect (f-k). These ungrammatical instances served as a valuable testing ground to explore the extent to which L2 speakers—regardless of whether their L1 features overt wh-movement—demonstrated sensitivity to island constraints and the that-trace effect in L2 English. Below are provided examples of ungrammatical wh-extractions across five distinct types:

Ungrammatical wh-extractions:

- (2) “f. *Who did Alison go to work after she took to school? (Adjunct Island)
- g. *Who does James believe the fact that Alison saw at work? (Complex Noun Phrase Island)
- h. *What does Jane visit the architect who designed for her friend? (Relative Clause Island)
- i. *Who does the teacher believe a story by amuses the children? (Subject Island)
- k. *Who do the police believe that attacked the man last night? (That-trace)” (White & Juffs, 1998, p. 129)

The Grammaticality Judgment Test (GJT) involved a total of 100 sentences—50 grammatical wh-extractions and 50 ungrammatical counterparts—in English. Moreover, we constructed an additional

set of 80 filler sentences, encompassing various interrogative structures such as relative clauses and noun clauses. Notably, all experimental sentences and filler sentences were meticulously composed to consist of precisely 11 words each. *Instrument* The GJT task was presented in two conditions; (1) the full-sentence condition to get an idea about RTs spent on each sentence (White & Juffs, 1998; Juffs & Harrington, 1995); and (2) the self-paced word-by-word reading with a moving window display (Just et al., 1992) to identify specific loci of processing difficulty.

(1) *Full-sentence condition*: in the first part of the experiment, participants read and judged a set of the sentences in the full-sentence presentation condition, in which the entire sentence appeared on the screen of a computer. The sentences were displayed one at a time. The participants were asked to read the sentence and press a (green) YES key if they find the sentence to be a grammatically correct in English or to press a (red) NO key on the keyboard if they find it to be grammatically incorrect. The letter q and p on the keyboard were covered in green and read respectively. They were asked to do this as quickly as possible. The amount of time that participants spent reading each sentence and making grammatical judgment was recorded as the time between key-presses. After an incorrect response, the word 'INCORRECT' flashed briefly on the screen as a feedback to the participant. A similar feedback was also given for a correct response. The presentation of items is randomized for each participant. There was a practice session involving 10 samples of grammatical and ungrammatical wh-extractions before the real trial to familiarize the participants with the experiment.

(2) *The Self-paced moving window reading technique* provided the collection of word-level readings to identify specific loci of processing difficulties. The participants first read and judged the sentences in the self-paced moving condition (Just et al., 1982). In this technique, each sentence was presented on a computer screen one word at a time. The words appeared in a linear position in the sentence moving across the screen from left to right. Participants pressed the spacebar to reveal each word of the sentence. As each new word in the sentence appeared, the preceding word disappeared. The amount of time the participant spent reading each word was recorded as the time between key-presses. After the last word the wh-sentence in the experimental stimuli a question appeared which asked whether the sentence was grammatically "correct" or "incorrect" in English. Participants pressed one of the two keys to respond a YES or NO to the question. The software collected word-by-word RTs and accuracy score for each sentence in the experiment. The presentation of items was randomized for each participant.

4.4 Procedure

All experimental tasks were conducted on an individual basis using E-prime 2.0 (Schneider, Eschman, & Zuccolotto, 2002) on a laptop and were divided into two sessions. In the initial session, both L1 and L2 groups participated in an offline background information test and completed the Grammaticality Judgment Task (GJT) in the full-sentence condition. A week later, during the second session, participants engaged in self-paced word-by-word reading.

5. Results

5.1 Accuracy and RTs on five types of grammatical wh-extractions in the full-sentence condition

Table 2. Mean accuracy scores for five grammatical wh-extraction types

Adres	Address
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi	RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8	Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714	Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

<u>Structure</u>	<u>Spanish (n=24)</u>		<u>Turkish (n=31)</u>		<u>English (n=31)</u>	
	M	SD	M	SD	M	SD
OEFF (n=10)	8.21	1.44	8.43	1.50	9.81	.402
OEFFT (n=10)	7.08	1.92	7.77	1.57	8.32	1.72
OEFNONF (n=10)	8.25	1.65	9.37	.890	9.68	.541
SEFF (n=10)	7.54	1.77	7.60	2.42	9.68	.702
SEFNONF (n=10)	4.83	1.99	4.20	2.58	6.90	1.89
Total (n=50)	7.18	1.75	7.47	1.62	8.88	1.05

OEFF (Object Extraction From Finite clause), OEFFT (Object Extraction From Finite clause with *that*), OEFNONF (Object Extraction From Nonfinite clause), SEFF (Subject Extraction From Finite clause), SEFNONF (Subject Extraction From Nonfinite Clause)

Table 2 displays mean RTs, revealing overall accuracy above 70% for all groups across five types of grammatical wh-extractions. English native speakers exhibit higher accuracy (M=8.88) than Turkish (M=7.47) and Spanish learners (M=7.18). Despite group differences, accuracy profiles remain consistent. English speakers excel in object extraction, both finite and nonfinite, while Turkish and Spanish speakers show similarity to native speakers, displaying subject-object asymmetry in nonfinite and finite clauses.

A 3x2 repeated measures ANOVA investigated differences in mean accuracy scores among Spanish, English, and Turkish groups across five sentence types. The results indicated significant effects of language ($F(2, 82) = 23.43; p < .01$) and sentence type ($F(4, 328) = 90.18; p < .01$), with an interaction effect between language and type ($F(8, 328) = 3.81; p < .01$). Post-hoc analysis (Tukey HSD, $p < .01$) showed English speakers were more accurate than L2 learners, who did not differ significantly. However, per sentence type ANOVA revealed nuanced differences: English and Turkish L2 learners did not significantly differ in OEFFT and OEFNONF, but did in SEFF, SEFNONF, and OEFF. Spanish L2 learners were less accurate than natives on all types but similar to Turkish L2, except OEFNONF. Pairwise comparisons (Bonferroni, $p < .05$) supported subject-object asymmetry, confirming previous studies, and indicated SENONF as most difficult. SEFF was harder than OEFF. Object extraction from finite clauses with a complementizer was notably tougher than from finite and nonfinite clauses.

Mean RTs to five grammatical wh-extractions are presented in Table 2 in milliseconds with standard deviations.

Table 3. Mean RTs for five grammatical wh-extraction types

<u>Structure</u>	<u>Spanish (n=23)</u>	<u>Turkish (n=24)</u>	<u>English (n=31)</u>
------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

	M	SD	M	SD	M	SD
OEFF (n=10)	4459	1154	4059	1038	2940	770
OEFFT (n=10)	4403	1095	4350	995	3354	952
OEFNONF (n=10)	4210	1190	3668	961	2831	722
SEFF (n=10)	4298	1065	4226	1254	2827	774
SEFNONF (n=10)	4530	1169	4650	1041	3362	997
Total (n=50)	4364	1114	4233	1097	3063	843

OEFF (Object Extraction From Finite clause), OEFFT (Object Extraction From Finite clause with *that*), OEFNONF (Object Extraction From Nonfinite clause), SEFF (Subject Extraction From Finite clause), SEFNONF (Subject Extraction From Nonfinite Clause). Mean scores indicate RTs in milliseconds.

A two-way ANOVA examined if language groups and types had significant variations in reading times. Significant effects were found for language ($F(2, 75) = 16.66$; $p < .01$), type ($F(4, 300) = 20.67$; $p < .01$), and an interaction between language and type ($F(8, 300) = 3.31$; $p < .05$). Post-hoc (Tukey HSD, $p < .05$) revealed slower reading for Spanish and Turkish L2 English speakers compared to native English speakers in all wh-extraction types, but not different from each other.

Pairwise comparisons (Bonferroni, $p < .05$) indicated significant reading time (RT) differences between subject extraction from nonfinite clauses and the other types, except for object extraction from finite clauses with a complementizer. This replicated accuracy findings, showing RT differences between subject/object extractions from nonfinite clauses, but not from finite clauses.

Three ANOVAs were conducted to analyze interaction effects separately for each language group. English native speakers showed significant type effect ($F(4, 120) = 19.73$; $p < .01$), with longer RTs for SEFNONF than OEFNONF. No significant RT difference for subject/object extractions from finite clauses, except for object extraction with complementizer. This aligns with lower accuracy in this category.

5.2. Accuracy and RTs on five types of ungrammatical wh-extractions in full-sentence condition

Table 4. Mean accuracy scores for ungrammatical wh-extraction types

Structure	Spanish (n=24)		Turkish (n=30)		English (n=31)	
	M	SD	M	SD	M	SD
AI (n=10)	8.83	1.17	9.07	1.34	9.90	.301
CNPI (n=10)	8.33	1.79	8.93	1.41	9.58	.672

RCI (n=10)	9.00	1.33	9.50	.900	9.77	.560
SI (n=10)	8.08	1.50	9.47	.900	8.19	1.68
TT (n=10)	3.50	1.59	4.93	2.49	8.23	1.86
Total (n=50)	7.55	1.47	8.38	1.41	9.13	1.01

AI (Adjunct Island), CNPI (Complex Noun Phrase Island), RCI (Relative Clause Island), SI (Subject Island), TT (*That-trace* violation).

Overall, all groups showed better accuracy in rejecting ungrammatical wh-extractions with island violations than accepting grammatical ones (compare Table 2 to Table 4). The difference between English native speakers and L2 groups in accuracy for ungrammatical wh-extractions is less than that for grammatical ones. L2 groups excelled in judging ungrammatical items. Turkish group's accuracy is close to English native speakers, except for that-trace violations. Excluding that-trace sentences raises Turkish group's accuracy to 9.24 and Spanish group's to 8.56 in ungrammatical items. These findings strongly imply that L2 groups grasp constraints on wh-movement by correctly rejecting ungrammatical wh-extractions in L2 English. Spanish and English share overt wh-movement and island constraints, differing mainly in bounding nodes (Chapter 3). Turkish, a wh-in-situ language, involves covert movement at LF, overt-movement through scrambling, and exhibits constraints similar to English and Spanish.

Mean accuracy scores by type in each language group in Table 4 highlight the challenge of rejecting that-trace violation for all groups, particularly the Spanish learners. This suggests L1 influence as Spanish allows a subject trace after the complementizer "that." To assess significant differences in language groups by types, a two-way ANOVA was used, showing significant overall effects for language ($F(2, 82) = 30.22; p < .01$); for type ($F(4, 328) = 122.27; p < .01; MSE = 214.65$); and interaction between language and type ($F(8, 328) = 17.28; p < .01; MSE = 25.87$). Post-hoc analysis (Tukey HSD, $p < .05$) revealed L2 speakers were less accurate than English native speakers in judging ungrammatical wh-extractions. Spanish speakers were less accurate than Turkish speakers too.

A subsequent two-way ANOVA assessed mean accuracy scores across four ungrammatical types, excluding that-trace violation where both L2 groups struggled. Results indicated comparable accuracy between native English speakers and Turkish L2 learners ($p = .806$). However, the Spanish group was significantly less accurate than both native English speakers ($p = .001$) and Turkish learners ($p = .004$). These results suggest Turkish learners, despite their wh-in-situ L1 background, were as accurate as natives in rejecting ungrammatical wh-extractions except for that-trace violation. In contrast, the Spanish group was less accurate than both groups on all five ungrammatical types. Pairwise comparisons (Bonferroni, $p < .05$) highlighted incorrect rejection of that-trace (TT) violations as the most prevalent error, followed by subject-island (SI) violation and complex NP island (CNPI) violation. Correct rejections were highest for relative clause island (RCI) violations and adjunct island (AI) violation, confirming that that-trace violation is the most challenging, while RCI violation is the most accurately rejected type.

Table 5. Mean RTs for five ungrammatical wh-extraction types

Structure Spanish (n=24) Turkish (n=30) English (n=31)

Adres	Address
<i>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi</i>	<i>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies</i>
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8	Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714	Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-posta: editor@rumelide.com	e-mail: editor@rumelide.com,
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

	M	SD	M	SD	M	SD
AI (n=10)	4255	1078	3938	917	3142	933
CNPI (n=10)	4417	1168	4186	973	3130	884
RCI (n=10)	4387	1220	3980	1057	3084	920
SI (n=10)	4746	1223	4522	1185	3843	1145
TT (n=10)	5190	1245	4885	1084	3441	1155

AI (Adjunct Island), CNPI (Complex Noun Phrase Island), RCI (Relative Clause Island), SI (Subject Island), TT (That-trace)

To examine language group and type variations in RTs for ungrammatical types, a two-way ANOVA was conducted with language as the between-subjects factor and type as the repeated within-subjects factor. This revealed significant effects for language ($F(2, 76) = 14.80; p < .01$); type ($F(4, 304) = 35.03; p < .01$), and their interaction ($F(8, 304) = 3.98; p < .05$). Post-hoc analysis (Tukey HSD, $p < .05$) showed English native speakers were significantly faster than both L2 groups in rejecting ungrammatical wh-extractions, while L2 groups did not differ significantly. Pairwise comparisons (Bonferroni, $p < .05$) of ungrammatical types indicated longer RTs for wh-sentences with that-trace and subject-island violations, but not between these two types.

5.3 RTs results from the SPRT

In this section, due to space constraints, I will only present word-by-word reading times for subject and object extractions. This will illuminate where the difficulty lies in subject extraction from finite and non-finite clauses. Additionally, I will include word-by-word reading times for ungrammatical wh-extractions with that-trace violations, aiming to pinpoint the source of processing difficulty in the L2 groups.

5.3.1 Word-by-word reading times for object and subject extractions from finite clauses

In this study, note that while all groups tended to be quicker and more accurate in judging object extractions than subject extractions from finite clauses, the difference between these types was not statistically significant. Still, it is crucial to determine whether the locus of the subject gap triggers longer RTs than the object gap, as reported in Juffs (2005). Table 6a displays mean RTs for each word in sentences with subject (e.g., "Who did the police believe shot the editor in the street?") and object extractions (e.g., "Who did the police believe the lawyer shot in the street?") from finite clauses. Table 7a excludes mean RTs for the first and last words for clarity. Examples of subject and object extractions are numbered as in Table 6.

Table 6. Subject and object extractions from finite clauses

Types	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		did	the	police	believe	shot	the	editor	in	the	street

SEFF	Who										
OEFF	Who	did	the	police	believe	the	lawyer	shot	in	the	street

Table 7. Word-by-word RTs for subject and object extraction from finite clauses in milliseconds (ms.)

SEFF: Subject extraction from finite clauses. OEFF: Object extraction from finite clauses

L1 Groups		Word 2	Word3	Word4	Word 5	Word 6	Word 7	Word 8	Word 9	Word 10
Spanish (n=21)										
SEFF	(M)	407	384	468	563	718	530	501	436	389
	(SD)	(118)	(107)	(179)	(251)	(381)	(146)	(148)	(86)	(80)
OEFF	(M)	419	400	470	525	502	636	585	513	397
	(SD)	(144)	(135)	(145)	(187)	(160)	(237)	(213)	(167)	(66)
Turkish (n=29)										
SEFF	(M)	391	385	433	482	572	496	478	444	364
	(SD)	(145)	(117)	(218)	(234)	(317)	(130)	(227)	(197)	(71)
OEFF	(M)	349	358	396	454	443	467	484	447	401
	(SD)	(91)	(98)	(127)	(153)	(114)	(197)	(194)	(153)	(70)
English (n=30)										
SEFF	(M)	385	389	420	442	465	433	445	423	414
	(SD)	(117)	(126)	(147)	(157)	(152)	(161)	(175)	(123)	(130)
OEFF	(M)	386	385	421	443	452	453	472	431	402
	(SD)	(119)	(122)	(182)	(114)	(158)	(152)	(156)	(120)	(108)

Table 7a's mean RTs reveal longer times for the matrix verb "believe" (Word 5) than the subject NP (Word 4) in both subject and object extractions. This suggests participants link the wh-filler with the matrix object trace, as in "Who did the police believe [____]?". Notably, RTs on the embedded verb "shot" (Word 6) in subject extractions increase markedly compared to the determiner "the" (Word 6) in object extractions. This indicates difficulty processing the finite verb in subject extractions, aligning with Juffs et al.'s findings. Visualized in Figures 1 and 2, these results affirm the finite verb's role in subject extraction difficulty.

Figure 1. Word-by-word RTs for subject extraction from finite clauses

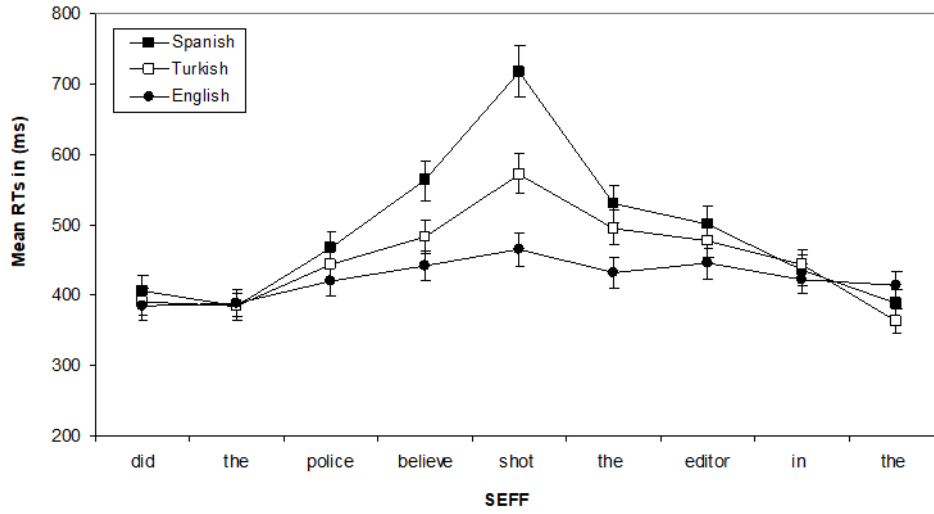
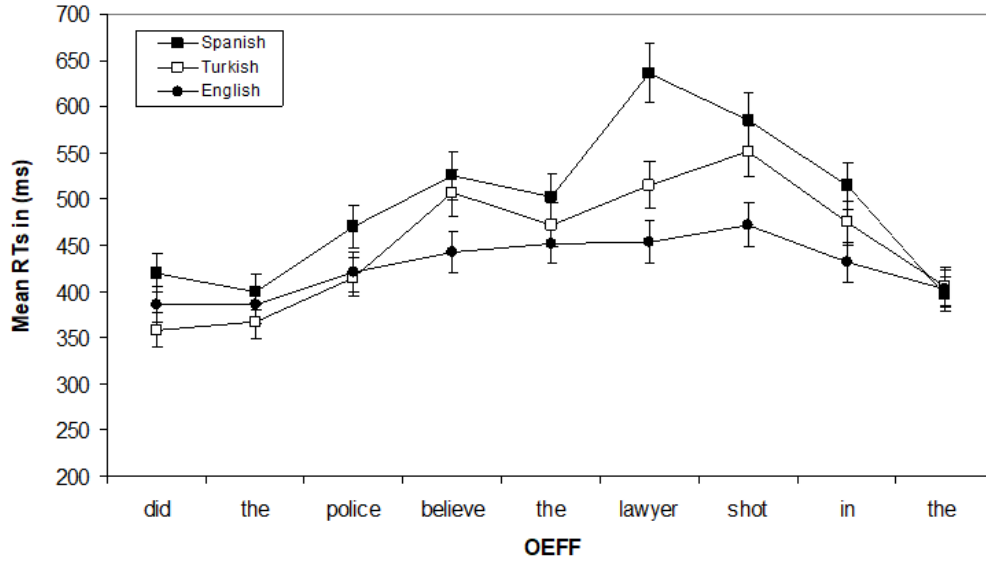


Figure 2. Word-by-word RTs for object extraction from finite clauses



A three-way repeated measures ANOVA (3x2x2) explored language group differences by type and region. Results showed a marginal language effect ($F(2, 79) = 3.09$; $p = .051$), significant main effects for type ($F(1, 79) = 5.37$; $p < .05$) and region ($F(1, 79) = 6.69$; $p < .05$), type by region interaction ($F(1, 79) = 19.54$; $p < .01$), and a triple interaction ($F(2, 79) = 4.14$; $p > .05$). Notably, Spanish learners were slower than English and Turkish learners for 'shot' ($p = .039$), while other groups were not significantly different.

In summary, both English native speakers and L2 groups shared a similar processing pattern, with longer RTs on the embedded verb 'shot' in subject extraction, indicating difficulty as per Juffs and Harrington (1995; 1996) and Juffs (2005). Additionally, all groups took longer on the main verb 'believe,' suggesting an attempt to link the wh-filler with its object trace or subcategorizer. Notably, Turkish and

English native speakers were significantly faster than Spanish speakers in processing Word 5 and Word 6 in subject and object extractions. The Spanish learners were also slower in processing subject extractions than object extractions. All in all, these results converge with the finding of Juffs and Harrington, 1995; 1996; and Juffs, 2005 in term of the locus of processing difficulty that subject extraction caused. However, they diverge from them with the finding that not only L2 learners but also the native speakers experienced the same processing difficulty at the critical region in subject extraction. More importantly, they show that both the Turkish and Spanish learners process the subject and object wh-extractions from finite clauses in the same way as the English native speakers.

5.3.2 Word-by-word reading times for subject and object extraction from nonfinite clauses

Recall that prior accuracy and RT analyses indicated the difficulty of subject extraction from nonfinite clauses, consistent with previous studies (Schachter, 1989; White and Juffs, 1998; Juffs and Harrington, 1995; 1996). According to Juffs and Harrington (1995), the challenge lies in the embedded object NP region. Their Generalized Theta Attachment (GTA) theory suggests that processing subject wh-phrases extracted from nonfinite clauses is more intricate than from finite clauses. The parser reanalyzes: first, from matrix object to embedded subject trace; second, from subject trace to PRO+ object trace; third, from PRO back to embedded subject trace. In contrast, object extraction's parsing involves reanalysis of structural position and theta/case assigner. Table 9 shows mean RTs and standard deviations for words in subject and object extractions from nonfinite clauses, excluding the first and last words, revealing the parsed regions.

Table 8. Regions for subject and object extractions from nonfinite clauses

Types	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
SEFNONF	Who	does	the	manager	expect	to	meet	the	job	applicants	today
OEFNONF	Who	does	the	manager	expect	to	meet	at	work	this	morning

Table 9. Word-by-word RTs for subject and object extraction from nonfinite clauses

L1 Groups	Word2	Word3	Word4	Word5	Word6	Word7	Word8	Word9	Word10
Spanish (n=21)									
SEFNONF (M)	425	367	490	593	437	478	538	596	465
(SD)	(146)	(83)	(186)	(221)	(96)	(153)	(213)	(244)	(153)
OEFNONF (M)	393	393	477	536	421	478	461	438	463
(SD)	(110)	(110)	(181)	(235)	(76)	(143)	(126)	(100)	(129)
Turkish (n=30)									
SEFNONF (M)	389	371	443	469	421	458	557	521	458
(SD)	(144)	(108)	(127)	(167)	(101)	(176)	(311)	(223)	(145)
OEFNONF (M)	372	354	399	440	421	429	437	385	405
(SD)	(99)	(82)	(107)	(135)	(95)	(126)	(147)	(85)	(110)
English (n=31)									

SEFNONF (M)	405	407	445	491	431	444	535	509	477
(SD)	(126)	(141)	(160)	(192)	(113)	(166)	(186)	(167)	(123)
OEFNONF (M)	378	383	410	443	413	419	433	434	433
(SD)	(120)	(124)	(142)	(151)	(121)	(142)	(136)	(136)	(117)

SEFNONF: Subject extraction from a nonfinite clause. OEFNONF: Object extraction from a nonfinite clause

Mean RTs on Table 9a reveal RT increases on the matrix verb 'expect' (Word 5), as participants initially linked wh-filler "who" with its object gap. RTs decreased at "to" (Word 6), but rose again at the embedded verb 'meet' (Word 7), indicating a reanalysis from matrix to embedded object NP trace, with a PRO+ embedded object NP trace. RTs on the determiner 'the' (Word 8) exceeded the verb 'meet' (Word 7), signifying a filled gap effect at the overt embedded object NP ('the job applicants'), prompting another reanalysis to integrate 'who' with its subject trace. These results align with Juffs and Harrington (1995), pointing to the challenge at the embedded object NP, inducing a filled-gap effect. Figure 3 and 4 present word level RTs for subject and object extractions in ms respectively. The figures did not display mean RTs for the first and the last words of these sentences.

Figure 3. Word-by-word reading times for subject extraction from nonfinite clauses

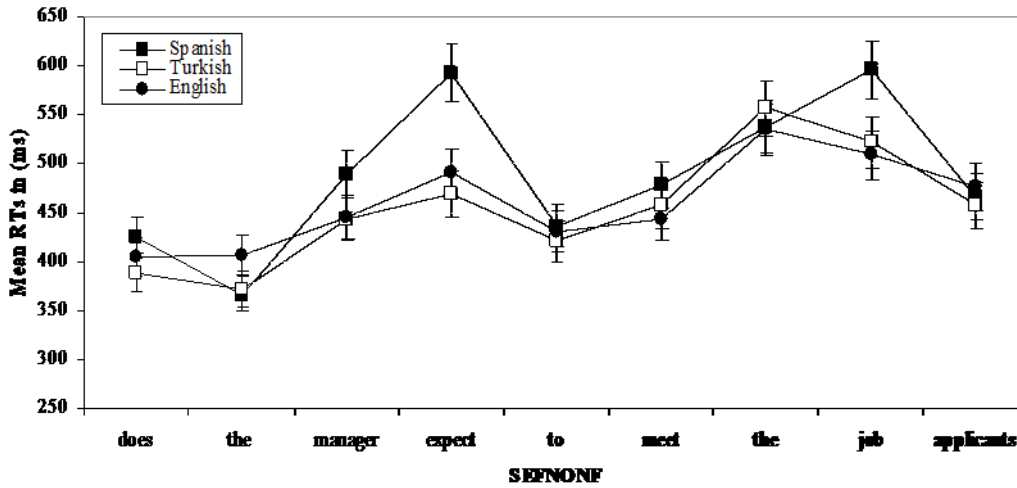
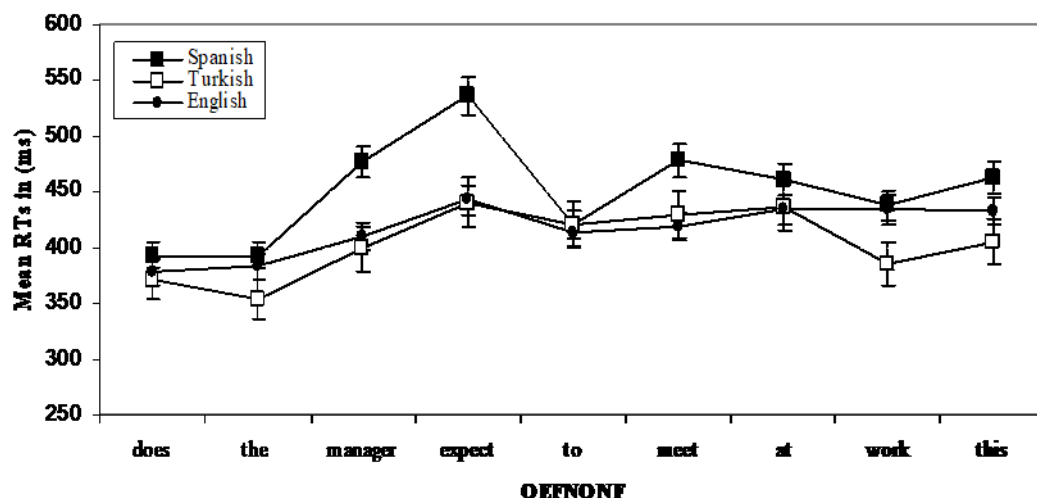


Figure 4. Word-by-word reading times for object extractions from nonfinite clauses



In Figure 3, spikes on 'expect', 'meet', and 'the' (embedded object NP) in subject extraction indicate extended RTs, implying two reanalyses occur (matrix object to PRO+ embedded object trace; PRO+ embedded object trace to embedded subject trace). The processing challenge in nonfinite subject extraction lies in the 'the' of the embedded object NP, with the longest RTs. Figure 4 depicts spikes on 'expect' in object extraction, like initial subject extraction parsing. Only Spanish speakers show increased RTs at 'meet'. Though native and L2 speakers share processing patterns, their reading speed differs.

A 3x2x2 ANOVA was performed to assess the significance of mean Reaction Times (RTs) for the main verb 'expect' (Word 5), the embedded verb 'meet' (Word 7), and the determiner 'the' (Word 8) in subject extractions. The analysis involved two extraction types (subject and object) and regions involving the specified words. The initial ANOVA focused on mean RTs for 'expect' (Word 5) and the preceding noun 'manager' (Word 4). The factors were language (English, Spanish, Turkish), type, and region. Results indicated a significant main effect for type and region, with language differences approaching significance.

Post hoc analysis of language groups demonstrated no significant difference in RTs for subject and object extractions. Type comparison revealed longer RTs for subject extraction in nonfinite clauses. Region comparison showed increased RTs for 'expect' (Word 5) compared to the preceding noun 'manager' (Word 4).

The second 3x2x2 ANOVA was conducted for RTs on the embedded verb 'meet' (Word 7) and the word 'to' (Word 6) preceding it, with language (English, Spanish, and Turkish) as the between-subjects factors, type (subject and object extractions) and region (Word 6 and Word 7) as the repeated within-subject factors. The aim was to explore whether all groups spent longer RTs at the embedded verb to reanalyze the initial analysis. Results indicated only a significant main effect for region ($F(1, 79) = 9.42$; $p < .05$). A pairwise comparison of regions revealed that all participants spent significantly longer RTs on the embedded verb 'meet' than the words preceding it in subject and object extractions. This suggests that all groups reanalyzed the initial matrix object trace and posited a PRO + embedded object trace at this point in both subject and object extractions from finite clauses.

The third 3x2x2 ANOVA was conducted, with language (English, Spanish, and Turkish) as the between-subjects factors, type (subject and object extractions) and region (Word 7 and Word 8) as the repeated within-subject factors. Results showed a significant main effect for type ($F(1, 78) = 30.01; p < .01$), a significant main effect for region ($F(1, 78) = 10.21; p < .01$) and a significant interaction between region and type ($F(1, 78) = 11.58; p < .05$). A pairwise comparison of types revealed that all groups spent longer RTs to Word 7 and Word 8 in subject extraction than those in object extraction. Also, a pairwise comparison of regions showed that Word 8 incurred longer RTs than Word 7. However, the significant interaction between region and type suggests differences between types in terms of RTs for Word 7 and Word 8.

A further analysis of type by region revealed that the difference in RTs for the embedded verb 'meet' (Word 7) and the following preposition 'at' (Word 8) in object extraction was not statistically significant ($F(1, 80) = .064; p > .05$). However, the difference in RTs for the embedded verb 'meet' (Word 7) and the determiner 'the' (Word 8) were statistically significant, which suggests that all groups experienced a filled-gap effect at the embedded object NP 'the job applicants' and revised the previous embedded object trace as the embedded subject trace.

In summary, the study's findings indicated similar reading patterns for native and L2 English speakers in processing subject and object extractions from nonfinite clauses. Participants initially associated a wh-filler with a matrix object trace at 'expect,' later revising this at the embedded verb 'meet' to posit an embedded object trace. Upon encountering the overt NP 'the job applicants,' they experienced a filled-gap effect, leading to the final reanalysis for an embedded subject trace. These results align with previous research, suggesting subject and object asymmetry in nonfinite clause wh-extractions. Ultimately, Turkish and Spanish L2 learners of English employed similar processing strategies as native English speakers for subject and object extractions from nonfinite clauses.

5.3.3 Word-by-word reading times for the ungrammatical wh-sentences with that- trace violation

Recall that, in English unlike object extractions, subjects are not allowed to be extracted across overt complementizer as in “*Who do the police believe that attacked the man last night?”, because this violates the Empty Category Principle (ECP), which states that traces must be properly governed. Subject trace (t) in the [Spec, IP] position is not properly governed due to complementizer that, which prevents the trace in [Spec CP]. In order to move a subject from the subject position of an embedded clause, the complementizer must be absent. Table 11 shows RTs for each word of the ungrammatical subject extractions from finite clauses with that-trace, excluding mean RTs for the first and the last words of the sentences. The regions in this ungrammatical sentence type are given below:

Table 10. Regions in ungrammatical wh-extractions with *that*-trace violations

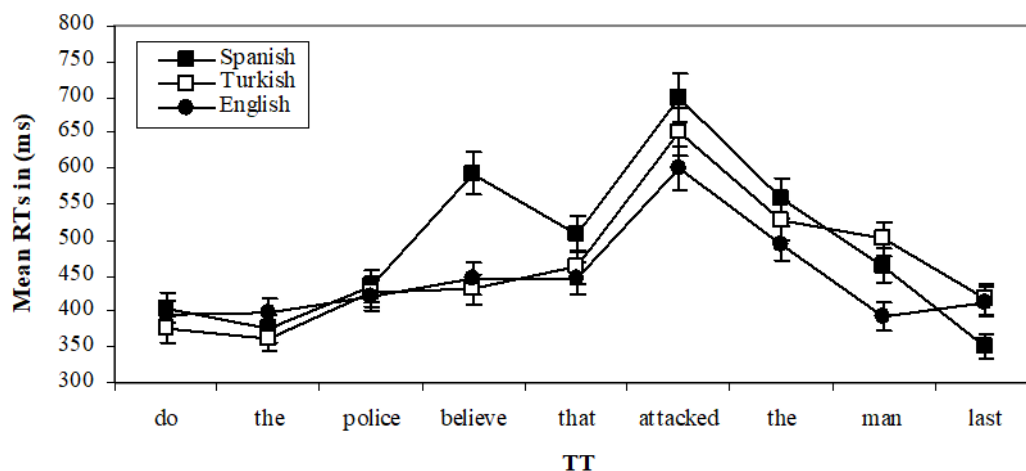
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
*Who	do	the	police	believe	that	attacked	the	man	last	night

Table 11. Mean RTs for subject extractions from finite clauses with that-trace violations

LiGroups	Word 2	Word3	Word4	Word 5	Word 6	Word7	Word8	Word9	Word 10
Spanish (n= 16)									
TT (M)	405	376	435	593	508	699	669	464	351
(SD)	(113)	(89)	(121)	(265)	(237)	(409)	(515)	(239)	(101)
Turkish (n=26)									
TT (M)	376	363	427	431	462	651	527	501	417
(SD)	(124)	(101)	(204)	210)	(155)	(345)	(232)	(311)	(127)
English (n=30)									
TT (M)	395	398	421	445	446	601	495	394	413
(SD)	(137)	(130)	(170)	(214)	(153)	(243)	(187)	(125)	(152)

Mean RTs in Table 11 reveal that only Spanish speakers had longer RTs for the main verb 'believe' (Word 6). Likely, English and Turkish speakers were quicker in wh-filler-gap formation and reanalysis. Table 10a also shows longer RTs for the embedded verb 'attacked' (Word 7) across all groups, especially the Spanish. This indicates a surprise at finding a finite verb after the complementizer, leading to a filled gap effect and reanalysis of the 'who' analysis. Figure 5 displays mean RTs for ungrammatical finite clause subject extraction (*that-trace*), excluding first and last word RTs.

Figure 5. Word-by-word RTs for the ungrammatical subject extractions from finite clauses with *that-trace*



In Figure 5, all three groups exhibit similar reading patterns for ungrammatical subject extractions with *that-trace*, peaking at the embedded verb 'attacked,' where the ungrammaticality lies. Notably, the Spanish group spends longer on the main verb 'believe.' Despite the parallel patterns, reading speeds differ. In the full sentence context, *that-trace* violations led to more errors and longer RTs in L2 groups, especially Spanish. Moving window analysis shows similar mean RTs: Spanish (M=2.95), Turkish (M=4.32), and English native speakers (M=7.23). To compare RTs for the main verb 'believe', a 3x2 ANOVA with language (English, Turkish, Spanish) and region (Words 4, 5) was performed. Results showed a significant region effect and language-region interaction. No significant difference existed among groups in overall RTs for Words 4 and 5. Pairwise analysis revealed 'believe' (Word 5) took longer RTs than 'police' (Word 4), notably for Spanish.

For embedded verb 'attacked', a 3x2 repeated measure ANOVA was conducted with region ('that' (Word 6), 'attacked' (Word 7)). A significant region effect emerged, while language effect or interaction was not observed. 'Attacked' incurred significantly longer RTs than 'that'.

Among language groups, Spanish differed, not showing RT discrepancy for region. This indicates lesser sensitivity to the that-trace constraint in L2 English than English natives or Turkish, showing local negative transfer from Spanish, which influences judgments of ungrammatical wh-extractions in full sentences and self-paced reading.

6. Discussion

We conducted an online grammaticality judgment task involving advanced Spanish and Turkish learners of English, along with native English speakers. The task encompassed long-distance grammatical subject and object extractions from finite and nonfinite clauses, as well as ungrammatical wh-extractions with island violations and that-trace violations. Our study aimed to address the following research questions.

1. Wh-Extraction Competence: Are L1 Spanish and Turkish speakers, who are learning English as a second language (L2), as proficient and fast as native English speakers in accepting grammatical long-distance wh-extractions and rejecting ungrammatical wh-extractions with island constraints and that-trace violations in English sentences?
2. L1 Background Influence: Is there a statistically significant distinction between the accuracy of L1 Spanish and L1 Turkish speakers in correctly accepting grammatical long-distance wh-extractions and accurately rejecting ungrammatical wh-extractions with island constraints and that-trace violations in English?

Our initial hypothesis is that if L2 speakers have access to universal principles like subadjacency and the Empty Category Principle (ECP), their ability to evaluate the (un)grammaticality of long-distance wh-extractions in English will match that of L1 English speakers, regardless of their native language. Confirming this, results from accuracy assessments in the full sentence condition reveal overall accuracy exceeding 70% for all groups across five types of grammatical wh-extractions. English native speakers demonstrated significantly higher accuracy (88.8%) compared to Turkish (74.7%) and Spanish learners (71.8%).

Note that post-hoc analysis (Tukey HSD, $p < .01$) showed English speakers were more accurate than L2 learners, who did not differ significantly. However, per sentence type ANOVA revealed nuanced differences: English and Turkish L2 learners did not significantly differ in OEFFT and OEFNONF, but did in SEFF, SEFNONF, and OEFF. Spanish L2 learners were less accurate than natives on all types but similar to Turkish L2, except OEFNONF. Pairwise comparisons (Bonferroni, $p < .05$) supported subject-object asymmetry, which confirmed previous studies, and indicated SENONF as most difficult. SEFF was harder than OEFF. Object extraction from finite clauses with a complementizer was notably tougher than from finite and nonfinite clauses.

Additionally, L2 learners exhibited an accuracy hierarchy similar to native English speakers for judging grammatical wh-extractions. The most challenging was subject extraction from non-finite clauses, followed by object extraction from finite clauses with the complementizer "that," and subject extraction from finite clauses. Reaction time (RT) results from grammatical wh-extractions in the full sentence

condition support this hierarchy, where L2 learners' RTs are longest for subject extraction from non-finite clauses, followed by object extraction from finite clauses with the complementizer "that." This echoes prior research revealing L2 learners' heightened processing difficulty with subject extraction from non-finite clauses in grammatical wh-extractions (Juffs and Harrington, 1995; 1996; White and Juffs, 1998; Juffs, 2005).

RT results from grammatical wh-extractions in the full sentence condition also support this hierarchy in that although the L2 learners are slower than the native speakers, for both native and non-native groups, RTs for subject extraction from non-finite clauses incurs longest RTs among five types. This is followed by object extraction from finite clauses with complementizer "that" RTs from full the full sentence condition reveal subject extraction from non-finite clauses is the most difficult for all participants, especially L2 learners, while object extraction poses no issue. RT results reflect this pattern, with subject extraction taking the longest time. Notably, finite clauses do not show this difference, unlike Juffs (2005), but match White and Juffs (1998) and Juffs and Harrington (1995). Following Juffs and Harrington (1995), the subject-object asymmetry in non-finite clauses can be explained by Pritchett's (1992) 'Generalized Theta Attachment Theory.' This theory suggests that subject extraction involves multiple reanalyses, while object extraction requires less complex reanalysis, making subject extraction more demanding in non-finite clauses.

In terms of ungrammatical items, both Turkish and Spanish learners follow the pattern of native speakers in rejecting ungrammatical wh-extractions. However, the L2 learners' accuracy drops when judging extractions with *that-trace* violations. When considering RTs for various ungrammatical wh-extractions in the full sentence condition, wh-extractions with *that-trace* violations incur the longest RTs among the L2 groups, followed by wh-extractions with subject island violations. Overall, accuracy and RT scores suggest that L2 learners are as sensitive as native English speakers to most island constraints in L2 English.

Although there are differences among the groups, consistent accuracy profiles emerge. English speakers excel in object extraction, both finite and nonfinite, while Turkish and Spanish speakers demonstrate similarity to native speakers, revealing subject-object asymmetry in nonfinite and finite clauses. These findings suggest that regardless of their native language background, L2 speakers are knowledgeable about subjacency and ECP constraints on wh-extractions in L2 English. The accuracy gap between L1 and L2 speakers primarily stems from L2 learners' lower accuracy in subject extraction from non-finite clauses and wh-extractions with *that-trace* violations.

The RT results within the word-by-word moving window show a consistent RT pattern across the three groups. In grammatical wh-dependencies, an extended RT duration is observed at a specific region where the filler integrates with potential gaps. For instance, subject extractions from finite clauses lead to longer RTs for all groups at the embedded verb 'shot' following the main verb 'believe' (e.g., "Who do the police believe shot the editor in the street?"). This suggests a shared processing challenge for L2 learners in subject extraction from finite clauses. Similarly, all groups exhibit prolonged RTs at the embedded object NP 'the job applicants' following the embedded verb 'meet' in subject extraction from non-finite clauses (e.g., "Who does the manager expect to meet the job applicants today?"). This indicates a common filled-gap effect where an overt embedded object NP is present.

More specifically, self-paced reading reveals that subject extraction from non-finite clauses is the most challenging for all participants, especially L2 learners, while object extraction poses no issue. RT results

reflect this pattern, with subject extraction taking the longest time. That is, parsing steps are identical in both subject and object extractions from non-finite clauses until the embedded verb ‘meet’ (see Figure 3 and 4), yet these steps dramatically change just after the embedded verb. RTs on the determiner ‘the’ following the embedded verb ‘meet’ in subject extractions significantly increase, however, RTs on the preposition ‘at’ following the embedded verb in object extraction do not. Following a principle-based parsing account (e.g., Pritchett, 1991; 1992; Gibson, 1991; Weinberg, 1999; Gibson, Hickok and Schütze, 1999), which proposes an active gap creation, we assume that the parser initially posits a matrix object trace gap as soon it encounters the matrix verb ‘expect’ for the wh-filler ‘who’, as reflected in longer RTs at ‘expect’. However, this analysis fails when the parser encounters ‘to’ and the embedded verb ‘meet’. Thus, RTs start to increase. The parser revises the matrix object gap analysis at the embedded verb ‘meet’ and posits a PRO and an embedded object gap at ‘meet’, reflected in slow RTs at ‘meet’. Upon encountering the determiner ‘the’ following the embedded verb ‘meet’, the parser experiences a severe filled gap effect because it expects an embedded object gap after the embedded verb ‘meet’ but not an overt NP like ‘the job applicants’.

These results show that the locus of the difficulty in subject extractions for the native speakers and L2 learners is the embedded object NP. The difference between L2 learners and the native speakers in accuracy scores for this type can be attributed to the fact that for an L2 speakers recovering from a misanalysis during online processing is costlier. Thus, they are slower and less accurate than native speakers. This finding is consistent with the findings of Williams et al. (2001), which suggest that L2 learners may have more difficulty than native English speakers in recovering from a misanalysis which requires simultaneously changing theta roles and Cases

In ungrammatical wh-extractions, neither native English speakers nor L2 learners spent longer RTs at the potential gap sites inside the islands. This suggests that the two L2 groups are as sensitive as the native speakers in judging wh-extraction from adjunct island, relative clause island, and complex NP/DP island in the L2 English. However, in wh-sentences with that-trace violations, RTs results show that the locus of the difficulty for both the native speakers and L2 speakers (particularly the L2 learners) is the embedded verb ‘attacked’ following the complementizer that as in (*Who do the police believe that attacked the man in London?).

These results show that L2 learners are as successful as the native English speakers in accuracy in judging grammatical and ungrammatical wh-sentences, which suggests that they have abstract knowledge of overt-wh-movement and relevant constraints that restrict extraction out of islands. Moreover, they reveal that L2 learners are basically similar to the native English speakers in the way they process grammatical and ungrammatical wh-extractions. More specifically, they use similar processing strategies to those of the native speakers in processing wh-dependencies in the L2 English even if they are slower in processing items they can judge correctly.

These findings are consistent with the findings of previous studies (i.e., White & Juffs, 1998; Juffs & Harrington, 1995; 1996) in that they provide evidence that adult L2 learners have the knowledge of overt-wh-movement to correctly accept long distance wh-extraction from finite and non-finite clauses, and of the constraints to successfully reject ungrammatical wh-extractions with island constraint violations. The findings also provide evidence for the claim that the difference observed between the native and non-native speakers in accuracy is due to a processing problem that L2 learners experience with certain types of wh-extractions rather than a deficit in L2 competence (grammar). This finding also suggests that the end-state L2 speakers are capable of achieving similar competence to native speakers

even if they may take longer to access that competence as observed by their slower processing speed (White & Juffs, 1998).

Regarding the second research questions, we investigate the potential impact of L1 background on the L2 judgment of (un)grammatical wh-extractions. We hypothesize that L1 Spanish speakers will exhibit higher proficiency than L1 Turkish speakers in correctly evaluating wh-extractions governed by subjacency. This presumption is rooted in the shared linguistic feature between Spanish and English—namely, overt wh-movement—coupled with their adherence to subjacency constraints. In contrast, Turkish belongs to the category of wh-in situ languages, allowing wh-movement through scrambling and deviating from the previously mentioned linguistic pattern. Furthermore, the above mentioned parallelism between native speakers and L2 groups in sentence processing patterns relates to the second question addressed in this study, namely the potential differences between the two L2 groups as well as the differences between the L2 groups and native-speakers. When we look at the overall results from accuracy responses to grammatical and ungrammatical wh-extractions in the full sentence condition, we see that L2 participants are not different in their judgments.

Results from the accuracy responses to grammatical and ungrammatical wh-questions demonstrate that Turkish learners are not significantly more accurate than the Spanish learners in overall accuracy in judging grammatical as well as ungrammatical sentences in full-sentence reading. RTs for grammatical and ungrammatical wh-extractions also display that Turkish learners are similar to the Spanish learners. The two L2 groups display the same accuracy order and RT scores in processing of grammatical and ungrammatical wh-extractions. In certain domains, the Turkish group is found to be more successful than the Spanish group. For example, the Turkish-speaking group is found to be more accurate and faster than the Spanish-speaking group in processing wh-extractions with that-trace violation.

In word-by-word reading, we see that the Turkish and Spanish L2 learners display a similar RT pattern to that of the native speakers. As we discussed above, the locus of the difficulty in subject extraction from finite and non-finite clauses is the same in the two groups. In ungrammatical items, the two L2 groups did not spend longer RTs at the critical region inside the islands, suggesting that like native speakers they are sensitive to island constraints. These results show that Turkish learners are as good as (in some cases better than) the Spanish learners in correctly judging grammatical and ungrammatical wh-dependencies in L2 English in real-time, and that they have a similar processing pattern (i.e., similar accuracy and RT pattern) for grammatical and ungrammatical wh-extractions.

Equally successful results observed in the Spanish and the Turkish groups might be interpreted in different ways. As a first account, we might say that the L1 has no particular role in L2 sentence processing. In other words, irrespective of the presence or absence of overt wh-movement in the L1, end-state L2 learners can have access to constraints on wh-movement in the L2. UG might be implicated in this successful acquisition. Alternatively, we can assume that UG is operative in the L2. Additionally, the presence of overt wh-movement via scrambling sensitizes the Turkish-speaking learners of English to wh-dependencies in the L2 English. Thus, overt movement via scrambling exhibits island constraints on movement in Turkish as in English. This explains why the Turkish group is as successful as the Spanish group. However, within this perspective, there is naturally no way to disentangle the UG role and the L1 role (Belikova & White, 2009).

The L2 groups are significantly worse than the native speakers at correctly rejecting wh-extractions with that-trace violation. The Spanish group is less accurate than the Turkish group on this type. We assume

that the low accuracy of the two L2 groups on this sentence type can be accounted for by negative L1 transfer from Spanish. In Spanish that-trace does not cause an ECP violation in subject extractions from embedded clauses. Moreover, the complementizer ‘that’ obligatorily precedes a subject trace in an embedded clause without violating the ECP. As a result, encountering a finite verb after the complementizer in the embedded clause as in (*Who do the police believe that attacked the man last night?) in L2 English does not surprise the Spanish speakers as much as the native English and the Turkish speakers. This effect can be observed in Spanish participants’ faster RTs at the embedded verb. This suggests that the Spanish learners incorrectly accept ungrammatical wh-sentences with that-trace violation in the L2 English due to the L1 Spanish.

In sum, the findings of this study show that there is a subject and object asymmetry in wh-extractions from non-finite clauses, rather than from finite clauses. In line with the findings of Juffs and Harrington, (1995; 1996), they suggest that the locus of the difficulty in subject extraction from non-finite clauses is the overt embedded NP. Both the native speakers and L2 learners experience a filled-gap effect as soon as they encounter the embedded object NP, where they expect an embedded object NP trace. In addition, these results suggest that L2 learners process wh-dependencies in the same way as the native speakers, using similar processing strategies. Although there were differences between native and non-native speakers in terms of RT scores, it is important to note that the patterns of processing wh-sentences were the same in native and non-native groups (Williams, 2006; Dussias & Cramer Scaltz, 2007). Thus these findings diverge from the Shallow Processing Hypothesis (e.g., Clahsen & Felser, 2006; 2018; Felser & Roberts, 2007; Marinis et al., 2005), which argues for a fundamental difference between native and non-native structure-building processes during online L2 sentence comprehension.

7. Conclusion

This study examined Spanish and Turkish learners' processing of grammatical and ungrammatical wh-extractions in L2 English using Online Grammaticality Judgment Tasks (OGJT) under full sentence and self-paced reading conditions. The main goal was to determine whether these learners process wh-dependencies similarly to native English speakers and whether L1 influences the online processing of these constructions. The impact of L1 was explored, considering that Turkish exhibits overt wh-movement via scrambling and Spanish resembles English in overt movement. However, both languages share island constraints on movement. Additionally, the study investigated subject-object asymmetry in processing wh-extractions from finite and non-finite clauses.

Results in both conditions highlighted differences between L2 learners and native speakers in accuracy and response times (RTs) for grammatical and ungrammatical wh-extractions. L2 learners showed lower accuracy, particularly with subject extractions from non-finite clauses in grammatical wh-extractions and that-trace violations in ungrammatical wh-extractions. An observed subject-object asymmetry in all groups' processing of non-finite clauses suggested a similar processing pattern for native and non-native data. Despite processing speed differences, L2 learners exhibited sensitivity to island constraints, aligning with native speakers.

Regarding L1 influence, no significant disparity was found between Spanish and Turkish groups. The Turkish learners' success in correctly accepting grammatical wh-extractions and rejecting ungrammatical ones could be attributed to overt movement via scrambling and universal grammar (UG) availability in end-state L2 acquisition. However, Spanish participants demonstrated varying L1

influence, particularly accepting ungrammatical wh-extractions with that-trace violations more than other groups.

To conclude, this study sheds light on Spanish and Turkish learners' processing of wh-extractions in L2 English. While some differences were observed in comparison to native speakers, both groups exhibited sensitivity to island constraints, indicating similar processing patterns. The influence of L1 varied, with Turkish learners demonstrating more success in some aspects.

References

- Aygen, G. (2000). T-to-C: Extractable Subject and EPP in Turkish. *Proceeding of Western Conference on Linguistics*, 12, 65–80. California State University, Fresno.
- Bourdages, J. S. (1992). Parsing complex NPs in French. In Helen G., and Michael S. R., (eds.), *Island constraints: Theory, acquisition and processing*, 61–87. Dordrecht, Kluwer
- Carnie, A. (2007). *Syntax. A Generative introduction*. Oxford: Blackwell Publishing
- Chomsky, N., & Lasnik, H. (1977). Filters and Control. *Linguistic Inquiry* 8, 425–504.
- Chomsky, N. (1973). Conditions on transformations. In S. Anderson and P. Kiparsky (Eds.) *A festschrift for Morris Halle*, 86–232. New York: Holt, Rinehart and Winston. New York, NY: North-Holland
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA : MIT Press .
- Chomsky, N. (1964). Current issues in linguistic theory. In Fodor, J. A. and J. J. Katz (eds.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language*, 50–118. Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Clahsen, H., & Felser, C. (2018). Critical commentary. Some notes on the Shallow Structure Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 40 (2018), 693–706
- Clahsen, H., & Felser, C. (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics*, 27(1), 3–42.
- Felser, C., & Roberts, L. (2007). Processing wh-dependencies in English as a second language: A cross-modal priming study. *Second Language Research*, 23, 1–28.
- Fodor, J. D. (1989). Empty categories in sentence processing. *Language and Cognitive Processes*, 4, 155–209.
- Fodor, J. D. (1999). Triggers for parsing with. In E. Klein & G. Martohardjono (Eds.), *The development of second language grammars: A generative approach*, 373–406. Amsterdam: John Benjamins
- Frazier, L. and Clifton Jr., C., (1989). Successive cyclicity in the grammar and the parser. *Language and Cognitive Processes* 4, 93–126
- Frazier, L. (1987). Sentence processing: A tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII*, 559–589. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibson, E. (1991). *A Computational theory of linguistic processing: memory limitations and processing breakdown*. Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University
- Gibson, E., & Warren, T. (2004). Reading-time evidence for intermediate linguistic structure in long distance dependencies. *Syntax*, 7, 55–78.
- Johnson, J., & Newport, E. (1991). Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language. *Cognition*, 39, 215 – 258.
- Juffs, A., & Harrington, M. (1995). Parsing effects in second language sentence processing: Subject and object asymmetries in wh-extraction. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 483–516.

- Juffs, A., & Harrington, M. (1996). Garden path sentences and error data in second language processing research. *Language Learning*, 46, 286–324.
- Juffs, A. (2005). The influence of first language on the processing of *wh*-movement in English as a second language. *Second Language Research*, 21, 121–151.
- Just, M.A., Carpenter, P.A. and Woolley, J.D. (1982) Paradigms and Processes in Reading Comprehension. *Journal of Experimental Psychology General*, 111, 228–238.
- Kural, M. (1993). Scrambling and Mixed Positions in Turkish. *Proceedings of NELS 22*, 259–272. GLSA Publications.
- Marinis, T., Roberts, L., Felser, C., & Clahsen, H. (2005). Gaps in second language sentence processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 53–78.
- McElree, B., & Griffith, T. (1998). Structural and lexical constraints on filling gaps during sentence comprehension: A time-course analysis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 24.432–60.
- Miyamoto, E. T., & Takahashi, S. (2002). Typing mismatch effects in the processing subject *wh*-phrases in Japanese. Paper presented at *The 15th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*, CUNY Graduate Center.
- Öztürk, B. (2005). *Case, Referentiality, and Phrase Structure*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Özsoy, A. S. 2009. Turkish as a (non)-*wh*-in-situ language. In E. A. Csato, G. Ims, J. Parslow, F. Thiesen, E. Türker. (eds). *Turcological Letters to Bernt Brendemoen*, 221–232. Oslo; Novus forlag.
- Ross, J. (1967). *Constraints on Variables in Syntax*. MIT Dissertation, Cambridge, MA.
- Pickering, M. J., Barton, S., & Shillcock, R. (1994). Unbounded dependencies, island constraints and processing complexity. In Charles C. J., Lyn F, and Keith R. (eds.), *Perspectives on sentence processing*, 199–224. London: Lawrence Erlbaum.
- Pritchett, B. L. (1991). Subjacency in a principle-based parser. In R. C. Berwick (Ed.), *Principle-based parsing: computation and psycholinguistics*, 301–345. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pritchett, B.L. (1992). *Grammatical competence and parsing performance*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schachter, J. (1989). Testing a proposed universal. In Gass, S. and Schachter, J., editors, *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 73–88.
- Schachter, J. & Yip, V. (1990). Grammaticality judgments: why does anyone object to subject extraction? *Studies in Second Language Acquisition* 124, 379–92
- Schneider, W., Eschman, A., & Zuccolotto, A. (2002). *E-Prime*. Reference Guide. Psychology Software Tools, Inc., Pittsburgh.
- Stowe, L.A., Tanenhaus, M.K. and Carlson, G.N., (1991). Filling gaps on-line: Use of lexical and semantic information in sentence processing. *Language and Speech* 34, 319–340
- Stowe, L. (1986). Parsing *wh*-constructions: evidence for on-line gap location. *Language and Cognitive Processes* 2, 227–46.
- Torrego, E. (1984). On inversion in Spanish and some of its effects. *Linguistic inquiry*. 15. 103–131.
- Yoshida, M., Aoshima, S., & Phillips, C. (2004). Relative clause prediction in Japanese. Paper presented at the 17th annual CUNY Conference on Human Sentence Processing, College Park, Maryland.
- Weinberg, A. (1999). A minimalist theory of human sentence processing. In S. Epstein & N. Hornstein (eds.), *Working minimalism*, 282–315. Cambridge, MA: MIT Press.
- Williams, J. N., Möbius, P., & Kim, C. (2001). Native and non-native processing of English *wh*-questions: Parsing strategies and plausibility constraints. *Applied Psycholinguistics*, 22, 509–540

- White, L. & Juffs, A. (1998). Constraints on *wh*-movement in two different contexts of non-native language acquisition: Competence and processing. In Flynn, S., Martohardjono, G. and O'Neill, W., (eds.), *The generative study of second language acquisition*, 111-129. Hillsdale, NJ: Erlbaum,
- Zagona, K. (2002). *The syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, E., Hickok G., & Schütze, C. T. (1994). Processing empty categories: a parallel approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23, 381-405.

89. 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimlerinde babaların rolü

Rahime Filiz AĞMAZ¹

APA: Ağmaz, R. F. (2023). 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimlerinde babaların rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1435-1451. DOI: 10.29000/rumelide.1379402.

Öz

Günümüzde babalık rolleri değişmekte ve ebeveynler olarak babalar çocuklarının gelişimleri üzerindeki etkilerinin farkına varmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 24-36 ay aralığında çocuğu olan babaların çocuklarının dil gelişimlerine katkılarına yönelik deneyimlerini ve görüşlerini incelemektir. Bu çalışma fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcılar kartopu örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 24-36 ay aralığında çocuğa sahip, iki ebeveynli ailelerdeki 20 baba yer almaktadır. Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Babaların çocuklarıyla etkileşimleri sırasında dil gelişimlerinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinde en çok oyun oynayarak, sohbet ederek ve kitap okuyarak onların dil gelişimlerini desteklediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Çoğunlukla babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler sırasında çocuklarının dil gelişimlerinde yeni kelime öğrenme durumları üzerinde etkili olduklarına yönelik görüş belirttikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak ebeveynler özellikle de babalar üzerinde çocuklarının anadil gelişimi hakkında oluşturulacak bir farkındalık çocukların anadillerini doğru kullanmaları açısından katkı sağlayacaktır. Bu sebeple de konu ile ilgili ve alanında uzman kişiler tarafından verilecek eğitimle hem baba-çocuk etkileşimi arttırılacak hem de çocukların dil gelişimleri desteklenecektir.

Anahtar kelimeler: Baba rolü, dil gelişimi, erken çocukluk dönemi

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months

Abstract

Today, the roles of fathers are changing and fathers as parents are becoming aware of the impact on their children. The aim of this study is to examine the experiences and opinions of fathers who have children between 24-36 months about their contribution to the language development of their children. This study has been designed as phenomenological research. In the study, a semi-structured interview form was employed for data collection. Participants in the study were selected by snowball sampling method. Accordingly, the study's sample includes 20 fathers from two-parent families with children aged between 24 and 36 months. The data of the study were analyzed using the content analysis method. It has been determined that fathers think that they mostly support their kids' language development by playing games, chatting, and reading books during their interaction with their children. It has been determined that fathers often express the view that they have an impact on their children's language development, particularly regarding their acquisition of new words during activities they engage in with their children. As a result, raising awareness, particularly among parents, including fathers, about their children's native language development, is expected to

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, filizkiremit@gmail.com, 0000-0003-2418-1515 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 06.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379402]

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

contribute to children using their native language correctly. Hence, both father-child interaction and the language development of children will be supported with the training to be given by experts in the field.

Keywords: Early childhood, father role, language development

1. Giriş

Dil bütün gelişim alanlarıyla paralel olarak gelişmekte (Deniz, 2017) ve bebeklik dönemi dil gelişimi için gerekli donanımları beraberinde getirmektedir (Temel, 2009). Çocukların dil gelişimlerine yönelik farklı kuramlar bulunmakta ve bazıları sosyal etkileşimi (Vygotsky, 1962), bazıları dil bilgisel yapıları (Chomsky, 2003), bazı kuramlar ise bilişsel gelişimi ön planda tutmaktadır (Bloom, 1993). Bilişsel kuramda, çocuklar kendi deneyimlerini ve düşünsel yapılarını bilişsel gelişimin evrelerine göre anlamlandırarak şekillendirmekte, bu sayede de dil yeteneklerini geliştirmektedirler (Piaget, 1954). Chomsky'ye göre insan zekası dışarıdan aldığı verileri kullanarak ve bilişsel bir sistem oluşturarak bilgi edinmektedir. Konuşma çocuğun çevresinden belirli girdiler ve kendi zihinsel aktiviteleri sonucunda gerçekleşir ki bu sebeple çocuk daha önceden duyulmamış sözcükleri oluşturma yeteneği kazanır yani çocuğun doğuştan dile karşı bir yeteneği bulunmaktadır. (Chomsky, 1959). Bu sayede de çocuklar sınırsız sayıda dil içeriği üretebilmektedirler (Chomsky, 2002).

Sosyal etkileşimi ön planda tutan kuramcılardan Vygotsky'ye göre konuşmanın ilk hedefi haberleşmek ve toplumsal iletişim kurmaktır. Çocuklar dilbilgisine ait kuralların mantıksal işlemlerini henüz anlamadan bu kuralları konuşmalarına dahil etmekte, neden-sonuç, zaman ilişkisini ise daha anlamlandırmadan cümlelerinin içerisinde çünkü, eğer, ne zaman, ama gibi bağlaçları da kullanmaya başlamaktadırlar. Bu durumda çocuklar bilişsel süreçlerden ziyade yetişkinlerden duyduğu şekilde dil öğrenmektedirler (Vygotsky, 1962). Çocuklar dil aracılığıyla bilgi ve deneyim elde etmekte, ihtiyaçlarını paylaşmakta (Johnston, 2010) ve sosyal etkileşimde bulunmaktadırlar (Bloom, 1993). Dil öğrenimi, plansız tesadüfler sonucu meydana gelmekte olup, çocuklar, bilinçsiz bir şekilde dili öğrenirken bu sürecin farkına varmaksızın ilerlemektedirler (Faradilla ve Daulay, 2023). Konuşma becerisini kazanmak, erken çocukluk döneminin en önemli başarılarından biri olarak kabul edilmektedir. Tek kelimelik cümle serüveniyle başlayan konuşma süreci, günde 6 kelime öğrenme ve sonrasında akıcı konuşma şeklinde ilerlemektedir (Johnston, 2010).

Çocukların doğumdan itibaren konuşma süreçlerine bakıldığında; kendilerini tek sözcük kullanarak ifade etme süreçlerini sözcükleri yan yana getirip birleştirerek ilk cümlelerini oluşturma süreci izlemektedir. Zamanla sözcüklerin yanına fiiller, edatlar ve zamirler de eklenmektedir (Bloom, 1993). Çocukların sözcüklerle olan ilişkilerine bakıldığında nesne ve sözcüklerin arasındaki ilişki 14 aylık dönemde gerçekleşmektedir (Werker vd., 1998). Çocuklar 18 aylık döneme geldiklerinde yaklaşık 50 sözcük kullanmakta, 24 aylık döneme geldiklerinde ise bu sözcüklerle iki sözcükten oluşan (Bridges, 1986) cümleler oluşturmakta, sonrasında sözcüklerinin yanına mimiklerini ve ses tonlarını da ekleyerek çevreleriyle iletişim kurmaktadırlar. İlk kullandıkları kelimeler günlük hayatlarıyla yakından bağlantılı kelimeler olmaktadır (Peccei, 2006). Bu dönemde kullandıkları kelime sayısı 200 olurken anladıkları kelime sayısı ise 500'ün üzerindedir (Bridges, 1986). Çocukların bir cümle içerisinde kullandıkları sözcük sayısı arttıkça kendilerini ifade durumları da artmakta buna bağlı olarak da duygusal gerilim yaşama durumları da azalmaktadır (Peccei, 2006). Özellikle 24-36 ay aralığındaki çocuklar daha genel anlam ifade edecek kelimeleri öğrenme ve kullanma eğilimindedirler. 24 aydan 36 aya kadar olan süreçte yeni kelimeler öğrenen çocuklar iletişimsel gelişim sağlamak ve olgunlaşmamış cümleleri

zamanla bir cümle haline gelmektedir (Hoff, 2013). 24-36 aylık çocukların iki kelimeli cümlelerinden sonra 30-36 aylık çocuklar dilbilgisi kurallarını öğrenerek daha karmaşık cümle kalıpları kurmaya başlamaktadırlar (Lumentut ve Lengkoan, 2021). Çocuklar bazı sözcükleri bildikleri halde onları doğru telaffuz edemedikleri için kullanmaktan çekinmekte o sözcükler yerine aynı anlamı verebilecek ama söylemesi kolay sözcükleri tercih etmektedirler. Bazen de yeni öğrendikleri kelimeleri hatırlamakta zorlanıp kendilerini dinleyicilerin anlayabilecekleri şekilde ifade etmeye çalışmaktadırlar (Peccei, 2006). Çocukların ilk dinleyicileri olan ve doğumlarından itibaren onların yanında bulunan anne babaların dil gelişimleri üzerinde etkisi yadsınamaz.

Tarihsel, kültürel ve ailevi inançlar, babaların çocuklarıyla geçirdikleri süreye, yaptıkları etkinliklere ve ilişkinin kalitesine yön vermektedir. Motivasyon, beceri, güven ve sosyal destek babaların çocuklarıyla ilişkilerini etkilemektedir (Lamb, 2004). Babaların çocuklarıyla etkileşimlerinin süresi geçmişten günümüze artış göstermektedir (Lamb ve Tamis-Lemonda, 2004; Pruett, 1998). Bu etkileşim süresinin günde 168 ile 294 dakika arasında değişiklik gösterdiği fakat buna rağmen babalar çocuklarıyla ne yaptıklarını ve neden yaptıklarını açıklama konusunda yetersiz kaldığı belirlenmiştir (Lamb, 2004). Babaların çocuklarıyla olan etkileşimlerinin artması duygusal ilişkilerini de arttırmaktadır (Ishii-Kuntz, 1995). Babaların çocuklarıyla etkileşim halinde oldukları sürede kullandıkları dil, çocukların dil gelişimlerini olumlu etkilemektedir (Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2010). Genel olarak anneler ve babaların çocukların gelişimlerine yaklaşımları birbirine benzemekte fakat babaların çocuklarına karşı daha oyunbaz davranışları olurken annelerin daha maternal eğilimleri olmaktadır (Clarke-Stewart, 1978; Pruett, 1987; Wilson ve Prior, 2011).

Lamb (1987)'e göre babaların çocuklarıyla etkileşimlerini etkileyen 4 önemli faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi olan motivasyon faktörü babaların çocukların gelişimsel süreçlerine ne kadar dahil olmak istediklerini; ikincisi olan beceri ve özgüven faktörü çocukların gelişim sürecinde ne yapacakları konusundaki fikirlerini; üçüncüsü olan destek faktörü aile içindeki bireylerden aldıkları geri dönüşleri; sonuncu faktör olan kurumsal faktör de babaların çalışma hayatındaki yeri ve toplumdaki konumunu açıklamaktadır (Lamb, 1987). Bu faktörler ele alındığında babaların çocuklarıyla etkileşimlerinin değerlendirilmesi, çocuklarıyla etkileşimleri sırasında onların dil gelişimlerine yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin alınması önem arz etmektedir.

1.1. Çalışmanın amacı

Günümüzde babalık rolleri değişmekte ve ebeveynler olarak babalar çocukları üzerindeki etkilerinin farkına varmaktadırlar. Babaların çocukları üzerindeki etkilerine ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda babaların çocuklarıyla geçirdikleri süreler, yaptıkları etkinliklere, etkinlikler sırasında tercih ettikleri oyuncaklara yönelik sorular yer almaktadır. Ayrıca babaların çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek için neler yaptıklarının, çocuklarının sözel ifadelerine verdikleri tepkilerin ve çocuklarının dil gelişimlerini destekleyecek dış unsurlara yönelik tutumlarının belirlenmesi amacına ilişkin de sorulara yer verilmiştir. Bu çalışmanın genel amacı da 24-36 ay aralığında çocuğu olan babaların çocuklarının dil gelişimlerine katkılarına yönelik deneyimlerini ve görüşlerini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Babalar çocuklarıyla ne kadar vakit geçirmektedirler?
- Babalar çocuklarıyla geçirdikleri sürelerde ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?
- Babalar çocuklarıyla vakit geçirirken ne tür oyuncaklar tercih etmektedirler?

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

- Babaların çocuklarının anadili gelişimlerine yönelik katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Babaların çocuklarının yabancı dil gelişimlerine yönelik katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Babaların yaptıkları etkinliklerin çocuklarının dil gelişimlerine katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Babalar çocukların kendilerini ifade etme durumlarına nasıl karşılık vermektedirler?
- Babalar çocukların duygu durumlarını ifade etmelerine nasıl karşılık vermektedirler?
- Babalar çocukların sordukları sorulara nasıl karşılık vermektedirler?
- Babaların çocuklarının dil gelişimlerini etkileyen dış unsurlar hakkındaki tutumları nasıldır?

2. Yöntem

Bu çalışma fenomenoloji araştırması olarak desenlenmiştir. Fenomonolojik çalışmalarda bireylerin yaşadıkları deneyimler, tecrübeler ve insanların bu durumları nasıl algıladıkları incelenmektedir (Creswell, 2013). Fenomonolojik araştırmalarda katılımcıların deneyimlerine ve bu deneyimleri anlama süreçlerine ilişkin araştırma soruları yer almalıdır. (Saban ve Ersoy, 2019). Çalışmanın araştırma soruları da bu şekilde belirlenmiştir. Bu bağlamda 24-36 ay aralığında çocuğu olan babaların yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çocuklarının gelişimlerine yönelik deneyimlerinin ve görüşlerinin alınması sonrası elde edilen verilerin detaylı incelenmesi amaçlanmıştır.

2.1. Çalışma grubu

Bu çalışmada katılımcılar kartopu örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kartopu örnekleme yöntemi, yapılan görüşmelerde katılımcılara başka kimlerle görüşülebileceği sorusunun yöneltildiği ve bu şekilde yeni katılımcılara ulaşmanın amaçlandığı bir yöntemdir (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubunda 24-36 ay aralığında çocuğa sahip, iki ebeveynli ailelerdeki 20 baba yer almaktadır. Babaların seçiminde farklı meslek gruplarından gelmeleri ve farklı illerde yaşıyor olmaları dikkate alınmıştır. İnceleme sonuçlarını daha anlaşılır ifade edebilmek için katılımcılara B1, B2, B3...B20 şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışmaya katılan babaların yaşlarının 26-43 arasında değiştiği, babaların yaş ortalamasının 34,95 olduğu, çocuklarının yaşlarının 24-36 ay aralığında olduğu, çocuklarının yaş ortalamasının 32,65 ay olduğu, babaların farklı meslek gruplarından (memur=11; esnaf=2; mühendis=2; eğitimci=1; özel sektör=1; diş hekimi=1; avukat=1; bankacı=1) geldikleri ve 18 farklı şehirde (Adana, Amasya, Ankara=2, Bursa, Çankırı, Denizli=2, Eskişehir, Hatay, İstanbul, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Konya, Malatya, Manisa, Mersin, Niğde, Osmaniye) yaşadıkları belirlenmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında katılımcılar kendilerini kendi cümleleriyle ifade edebilmekte ve konu üzerinde farklı fikirler ortaya çıkabilmektedir (Merriam, 2013).

Çalışmada kullanılan görüşme soruları alan yazın incelemesi sonucunda belirlenmiş ve okul öncesi alanından 3 uzman tarafından incelenmiştir. Ardından soruların amacına uygunluğunu belirlemek amacıyla 2 baba ile ön uygulama yapılmıştır. Çalışmanın etik kurallara uygunluğunun belirlenmesi için etik kurul izni alınmıştır. Uygulama aşamasında babalara önceden bilgi verilmiş ve araştırmaya

katılımlarına yönelik onam formu alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Babalarla yapılan görüşmelerde herhangi bir kayıt cihazı kullanılmamıştır. Babalara kimliklerinin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı ve elde edilen bilgilerin sadece akademik çalışma kapsamında kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmeler, babaların kendilerini rahat hissedecekleri, onların belirledikleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada babaların verdikleri ifadelerle doğrudan alıntı olarak yer verilmiş ve alıntılar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

2.3. Verilerin analizi

Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler temel tutarlılıklarına ve anlamlarına göre analiz edilmektedir (Patton, 2014). İçerik analizinin amacı toplanan verilerden kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Önce verilerden kavramlara ulaşılır, daha sonra bu kavramlar kendi aralarında organize edilip düzenlenir ve bu düzenleme sonucunda temalar elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada kodlar belirlendikten sonra kategoriler oluşturulmuş ve belirli kategoriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen verilere yönelik ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

1. Babaların çocuklarıyla geçirdikleri süreler, bu sürelerde çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler ve etkinliklerde seçtikleri oyuncaklar

Çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda babaların çocuklarıyla geçirdikleri sürelerle, yaptıkları etkinliklere, etkinlikler sırasında tercih ettikleri oyuncaklara yönelik sorular bulunmaktadır. Bu sorulara ilişkin olarak görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda babaların çocuklarıyla geçirdikleri sürelerde yaptıkları etkinlikler ve etkinliklerde seçtikleri oyuncaklar belirlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Babaların çocuklarıyla geçirdikleri sürelerle bakıldığında hafta içleri ortalama 207 dakika vakit geçirdikleri, hafta sonları ise 436 dakika vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Vakit geçirdikleri sürelerde çocuklarda yaptıkları etkinlikler ve frekans değerlerine yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler

Kodlar	Frekans değeri
Oyuncaklarla oynama	21
Hikaye okuma	18
Eğitici etkinlik yapma	12
Boyama yapma	4
Program/maç izleme	4
Geziye çıkma	2

Tablo 1 incelendiğinde babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinliklere yönelik verdikleri ifadelerden, 21 tanesinin oyuncaklarla oynamaya, 18 tanesinin hikaye okumaya, 12 tanesinin eğitici etkinlik yapmaya, 4 tanesinin boyama yapmaya, 4 tanesinin çeşitli programlar/maç izlemeye, 2 tanesinin geziye çıkmaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Babaların etkinliklerde seçtikleri oyuncaklar ve frekans değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

Tablo 2

Etkinlikler sırasında kullanılan oyuncaklar

Kodlar	Frekans değeri
Kitaplar	20
Araç oyuncakları	11
Yapı-inşa oyuncakları	10
Eğitici/Yaratıcı oyuncaklar	8
Evcil hayvan figürleri	6
Dış mekan oyuncakları	6
Bebekler	5
Bulmaca oyuncakları	3
Elektronik oyuncaklar	2
Müzik aletleri	1

Tablo 2 incelendiğinde babaların etkinlik sırasında kullandıkları oyuncaklara yönelik verdikleri ifadelerde kitapları hepsinin, araç (araba, kamyon, tren, inşaat araçları vb.) oyuncaklarını 11 tanesinin, yapı-inşa oyuncakları 10 tanesinin, eğitici/yaratıcı oyuncakları 8 tanesinin, evcil hayvan figürlerini 6 tanesinin, dış mekan oyuncaklarını 6 tanesinin, bebekleri 5 tanesinin, bulmaca oyuncaklarını 3 tanesinin, elektronik oyuncakları 2 tanesinin, müzik aletlerini de 1 tanesinin kullandığı belirlenmiştir.

2. Babaların çocuklarının dil gelişimlerine yönelik görüşlerine ilişkin temalar, kategoriler ve kodlamalar

Çalışma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda babaların çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek için neler yaptıklarının, çocuklarının sözel ifadelerine verdikleri tepkilerin ve çocuklarının dil gelişimlerini destekleyecek dış unsurlara yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler sırasında bu sorulardan elde edilen veriler sonucunda babaların çocuklarının dil gelişimlerine yönelik görüşlerine ilişkin kodlamalar, kategoriler, temalar oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur.



Babaların çocuklarının dil gelişimine yönelik görüşlerine ilişkin temalar; babaların çocuklarının dil gelişimine genel katkıları, babaların çocuklarının dil gelişimine yönelik tepkileri, babaların dil gelişimini etkileyen faktörlere karşı tutumları şeklindedir.

Birinci tema olan babaların çocuklarının dil gelişimine genel katkıları temasına ilişkin kategoriler ve kodlamalar tablolar halinde sunulmuştur.

A. Babaların çocuklarının dil gelişimine genel katkıları teması

Babaların çocuklarının dil gelişimine genel katkıları temasına ilişkin kategoriler; babaların dil gelişimine katkısı, babaların ikinci dil gelişimine katkısı, babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerin katkısı ve babaların kitap okuma süreçlerinin katkısı şeklindedir.

Birinci kategori olan babaların çocuklarının dil gelişimine katkısı kategorisine yönelik 51 adet ifadeden 9 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; oyun oynama, sohbet etme, kitap okuma, anlaşılır/düzgün konuşma, soru-cevap yöntemi, etkisiz olma, ilgili olma, açıklama yapma, kelime vurgusu yapma şeklindedir. Babaların çocuklarının dil gelişimlerine katkısına ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Babaların çocuklarının dil gelişimine katkısına ilişkin kodlamalar

Kodlar	Frekans değeri
Oyun oynama	15
Sohbet etme	13
Kitap okuma	10
Anlaşılır/düzgün konuşma	5
Soru-cevap yöntemi	3
Etkisiz olma	2
İlgili olma	1
Açıklama yapma	1
Kelime vurgusu yapma	1

Tablo 3 incelendiğinde babaların çocuklarının dil gelişimlerine katkısına ilişkin kodlamalarda 51 ifadeden 15'inin oyun oynama, 13'inin çocuklarıyla sohbet etme, 10'unun kitap okuma, 5'nin anlaşılır/düzgün konuşma, 3'ünün soru-cevap yöntemi, 2'sinin etkisiz olma, 1'inin ilgili olma, 1'inin açıklama yapma ve 1'nin kelime vurgusu yapma olduğu belirlenmiştir. Babaların ifadeleri; *"Evet her geçen gün yeni bir kelime öğreniyor mesela. Beraber oyunlar oynamamız ve devamlı onunla ilgilenilmesi katkı sağlıyor tabii."* (Oyun oynama kodu/B2), *"Ben her şeyi detaylı bir şekilde anlatarak konuşuyorum onunla dolayısıyla da sohbet sırasında yeni kelimeler de öğrenebiliyor."* (Sohbet etme kodu/B19), *"Bence iletişim ve kitap okumayla daha çok gelişiyor. Kitap okuma dışında boyama ve Lego yapma gibi etkinlikler yapıyoruz. Oyunlar da diyaloglar olması sebebiyle gelişiyor diyebilirim."* (Kitap okuma kodu/B17), *"Gayet iyi gelişiyor bence. Etkili olduğumu düşünüyorum. Ben de onunla oldukça düzgün konuşmaya ve yetişkin gibi konuşmaya çalışıyorum."* (Anlaşılır/düzgün konuşma kodu/B7), *"Benim etkim olmasından ziyade annesi çok ilgileniyor, onunla konuşuyor. Baba olarak annesi kadar katkım yok."* (Etkisiz olma kodu/B14) şeklindedir.

İkinci kategori olan babaların ikinci dil gelişimine katkısı kategorisine yönelik 6 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; ileride eğitim almasını sağlama, temel kelime öğretimi, video izlettirme, ikinci dilde konuşma, okulda eğitim almasını sağlama ve herhangi bir çalışma yapılmaması şeklindedir. Babaların

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

çocuklarının ikinci dil gelişimine katkısına ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Babaların çocuklarının ikinci dil gelişimine katkısına ilişkin kodlamalar

Kodlar	Frekans değeri
İleride eğitim almasını sağlama	13
Temel kelime öğretimi	7
Video izlettirme	5
İkinci dilde konuşma	4
Okulda eğitim almasını sağlama	2
Herhangi bir çalışma yapılmaması	1

Tablo 4 incelendiğinde babaların çocuklarının ikinci dil gelişimine katkısına ilişkin kodlamalarda 32 ifadeden 13'ü ileride eğitim almasını sağlama, 7'si temel kelime öğretimi, 5'i video izlettirme, 4'ü ikinci dilde konuşma, 2'si okulda eğitim almasını sağlama ve 1'i herhangi bir çalışma yapılmaması şeklindedir. "İkinci dil eğitimi için henüz erken olduğunu düşünüyorum. İlerleyen süreçte bu konuda eğitim aldirmayı istiyorum." (İleride eğitim almasını sağlama kodu/B1), "Temel şeyleri öğretmeye çalışıyoruz. Bir ilgisi zaten var. Tabi profesyonel olmasa da çabalıyoruz." (Temel kelime öğretimi kodu/B6), "Genelde internet üzerinden izlediği videolarla öğreniyor. YouTube videoları vb. İngilizce, Rusça, Arapça gibi yabancı dillerde." (Video izlettirme kodu/B4), "Bilinçli bir ikinci dil gelişimi yok ama kreşte maruz kalıyor tabi ama yabancı dil bilgisi eğitimi diyemeyiz buna." (Okulda eğitim almasını sağlama kodu/16).

Üçüncü kategori olan babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerin katkısı kategorisine yönelik 20 ifadeden 6 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; yeni kelime öğrenme, kelime-anlam ilişkisi kurma, rol oynama, genel etki, sıfır etki, yorum gücü katma şeklindedir. Babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerin katkısına ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerin katkısına ilişkin kodlamalar

Kodlar	Frekans değeri
Yeni kelime öğrenme	8
Kelime-anlam ilişkisi kurma	3
Rol oynama	3
Genel etki	2
Sıfır etki	2
Yorum gücü katma	2

Tablo 5 incelendiğinde babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinliklerin katkısına ilişkin ifadelerinde 20 ifadeden 8'inin yeni kelimeye öğrenmeye, 3'ünün kelime-anlam ilişkisi kurmaya, 3'ünün rol oynamaya, 2'sinin genel etkiye, 2'sinin etkisi olmadığına, 2'sinin yorum gücü kattığına yönelik ifadeler olduğu belirlenmiştir. Babaların ifadeleri; "Genelde gezdiğimiz yerlerden sohbetlerden, konuştuğumuz insanlardan yeni kelimeler öğrenerek etkileniyor." (Yeni kelime öğrenme kodu/B7); "Kitaplara ya da kitapçıklara bakarak neyin ne olduğunu anlatıyor." (Kelime-anlam ilişkisi kurma kodu/B16); "Örnek cümleler ile gerçek hayattaki rollere konumlama yapılabiliyor ve o da ne anlama geldiğini öğreniyor." (Rol oynama kodu/B5); "Kas gelişimine katkı sağlıyor da dile sağlamıyordur." (Sıfır etki kodu/B20); "Tabi ki hem yorum gücünü artırıyor hem el becerisini geliştiriyor hem de mantıklı hareket etmesini sağlıyor." (Yorum gücü katma kodu/B15) şeklindedir.

Dördüncü kategori olan babaların kitap okuma süreçlerine yönelik 21 ifadeye ilişkin 5 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; uyku öncesi kitap okuma, gün içerisinde kitap okuma, annenin kitap okuması, hiç kitap okumama ve az kitap okuma şeklindedir. Babaların çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Babaların çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin kodlamalar

Kodlar	Frekans değeri
Uyku öncesi kitap okuma	7
Gün içerisinde kitap okuma	5
Annenin kitap okuması	4
Hiç kitap okumama	4
Az kitap okuma	1

Tablo 6 incelendiğinde babaların çocuklarına kitap okuma süreçlerine ilişkin kodlamalarda 21 ifadeden 7'sinin uyku öncesi kitap okumaya, 5'inin gün içerisinde kitap okumaya, 4'ünün annenin kitap okumasına, 4'ünün hiç kitap okumamaya, 1'inin de az kitap okumaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Babaların ifadeleri; "Her gün sabah uyandığında kahvaltıdan sonra ve akşam uyumadan önce mutlaka okuyoruz." (Uyku öncesi kitap okuma kodu/B13), "Gün içerisinde kitap okuma yapıyoruz teklif kendisinde de geliyor." (Gün içerisinde kitap okuma kodu/B16), "Annesi daha çok okuyor da ben o konuda pek okumuyorum ya. O konuda annesi çok ilgileniyor." (Annenin kitap okuması kodu/B12), "Yok, hiç kitap okumuyoruz." (Hiç kitap okumama kodu/B4) şeklindedir.

İkinci tema olan babaların çocuklarının dil gelişimine yönelik tepkileri temasına ilişkin kategoriler ve kodlamalar tablolar halinde sunulmuştur.

B. Babaların çocuklarının dil gelişimine yönelik tepkileri teması

Babaların çocuklarının dil gelişimine yönelik tepkileri temasına ilişkin kategoriler; babaların çocukların sözel ifadelerine verdikleri tepkiler, babaların çocukların duygu durumlarını sözel olarak ifade etmelerine verdikleri tepkiler, babaların çocukların sordukları sorulara verdikleri tepkiler şeklindedir.

Birinci kategori olan babaların çocukların sözel ifadelerine verdikleri tepkiler kategorisine ilişkin 9 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; tekrar anlatmasını isteme, konu üzerine soru sorma, farklı kelimelerle ifade etmesini isteme, konu üzerinde diyalog kurma/sohbet etme, ayrıntılı anlatmasını isteme, eyleme dökmesini isteme, eylemsel cevap verme, ifadelerini düzeltme ve tepkisiz kalma şeklindedir. Babaların çocukların sözel ifadelerine verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Babaların çocukların sözel ifadelerine verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalar

Kodlar	Frekans değeri
Tekrar anlatmasını isteme	8
Konu üzerine soru sorma	3
Farklı kelimelerle ifade etmesini isteme	2
Konu üzerinde diyalog kurma/sohbet etme	2
Ayrıntılı anlatmasını isteme	2
Eyleme dökmesini isteme	2
Eylemsel cevap verme	1
İfadelerini düzeltme	1
Tepkisiz kalma	1

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

Tablo 7 incelendiğinde babaların çocuklarının sözel ifadelerine verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalarda 22 ifadeden 8'i tekrar anlatmasını isteme, 3'ü konu üzerine soru sorma, 2'si farklı kelimelerle ifade etmesini isteme, 2'si konu üzerinde diyalog kurma/sohbet etme, 2'si ayrıntılı anlatmasını isteme, 2'si eyleme dökmesini isteme, 1'i eylemsel cevap verme, 1'i ifadelerini düzeltme ve 1'i tepkisiz kalma şeklindedir. Babaların ifadeleri; “Anlamadım tekrar eder misin diyorum. Başka türlü anlatmasını sağlamaya çalışıyorum.” (Tekrar anlatmasını isteme kodu/B16), “Kendi seviyesine inip soru sorarak yeniden söylemesini sağlamaya çalışıyorum.” (Konu üzerine soru sorma kodu/B17), “Bilmediği ya da tam telaffuz edemediği bir kelime varsa o kelimenin etrafındaki olayları anlatarak yani diyalogu genişleterek anlamaya çalışıyorum.” (Konu üzerinde diyalog kurma/sohbet etme kodu/B10), “Sözel değil de sadece eylemsel cevap veriyoruz.” (Eylemsel cevap verme kodu/B2), “Ben onu düzeltiyorum. Doğrusunu söyleyerek düzeltiyorum.” (İfadelerini düzeltme kodu/B3), “Anlamadığımızda tepki vermiyoruz” (Tepkisiz kalma kodu/B14) şeklindedir.

İkinci kategori olan babaların çocukların duygu durumlarını sözel olarak ifade etmelerine verdikleri tepkiler kategorisine ilişkin 6 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; duygusu üzerine sohbet etme, soru sorma, eylemsel tepki gösterme, aynı duyguyu paylaşma, telkinde bulunma/teselli etme ve yorum yapma şeklindedir. Babaların çocukların duygu durumlarını sözel olarak ifade etmelerine verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Babaların çocukların duygu durumlarını sözel olarak ifade etmelerine verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalar

Kodlar	Frekans değeri
Duygusu üzerine sohbet etme	8
Soru sorma	3
Eylemsel tepki gösterme	3
Aynı duyguyu paylaşma	3
Telkinde bulunma/teselli etme	2
Yorum yapma	1

Tablo 8 incelendiğinde babaların çocukların duygu durumlarını sözel olarak ifade etmelerine verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalarda 20 ifadeden 8'i duygusu üzerine sohbet etme, 3'ü soru sorma, 3'ü eylemsel tepki gösterme, 3'ü aynı duyguyu paylaşma, 2'si telkinde bulunma/teselli etme ve 1'i yorum yapma şeklindedir. Babaların ifadeleri; “Diyalogu devam ettirerek üzüntü ya da sevincini paylaşmaya detaylandırmaya ve sohbet etmeye çalışıyorum.” (Duygusu üzerine sohbet etme kodu/B7), “Onu üzen bir durum düzeltebileceğimiz bir şey ise çözmeye çalışıyorum. Önce eylem sonra teselli geliyor bende.” (Eylemsel tepki gösterme kodu/B10), “Onun hislerine katılıncasına sohbeti sürdürüyorum elden geldiğince. Zaten akşam ilk sorumuz günün en mutlu olduğu anı ya da üzüldüğü bir şey var mı bu oluyor.” (Aynı duyguyu paylaşma kodu/B19), “Ben de nasıl teselli edilebilir ya da destek gösterilebilir ya da duygusu paylaşılabilir ona göre davranıyorum.” (Telkinde bulunma/teselli etme kodu/B5) şeklindedir.

Üçüncü kategori olan babaların çocukların sordukları sorulara verdikleri tepkiler kategorisine ilişkin 7 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; uygun cevap verme, neden sorduğunu anlama, sabırla cevap verme, konuyu değiştirme, neden sorulmaması gerektiğini anlatma, annesine yönlendirme ve eğlenceli cevap verme şeklindedir. Babaların çocukların sordukları sorulara verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Babaların çocukların sordukları sorulara verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalar

Kodlar	Frekans değeri
Uygun cevap verme	11
Neden sorduğunu anlama	3
Sabırla cevap verme	2
Konuyu değiştirme	1
Neden sorulmaması gerektiğini anlatma	1
Annesine yönlendirme	1
Eğlenceli cevap verme	1

Tablo 9 incelendiğinde babaların çocuklarının sordukları sorulara yönelik verdikleri tepkilere ilişkin kodlamalarda 20 ifadeden 11'si uygun cevap verme, 3'ü neden sorduğunu anlama, 2'si sabırla cevap verme, 1'i konuyu değiştirme, 1'i neden sorulmaması gerektiğini anlatma, 1'i annesine yönlendirme ve 1'i eğlenceli cevap verme şeklindedir. Babaların ifadeleri; “Sorduğu soruya göre uygun şekilde cevap vermeye çalışırım.” (Uygun cevap verme kodu/B2), “Sorduğu soruyu anlamaya çalışıp neden sorduğunu, bunu nereden öğrendiğini sorular sorarak anlamaya çalışıyorum.” (Neden sorduğunu anlama kodu/B13), “Elimden geldiği kadar sabırlı oluyorum. Hepsini cevapluyorum. Bu soruları tek tek ele alıyorum.” (Sabırla cevap verme kodu/B1), “Sormaması gereken bir soru ise onun neden sorulmaması gerektiğini anlayacağı dilde anlatmaya çalışırım.” (Neden sorulmaması gerektiğini anlatma kodu/B18), “Annesine yönlendiriyorum bazen de pes etme gibi.” (Annesine yönlendirme kodu/B4) şeklindedir.

Üçüncü tema olan babaların dil gelişimini etkileyen faktörlere karşı tutumları temasına ilişkin kategoriler ve kodlamalar tablolar halinde sunulmuştur.

C. Babaların dil gelişimini etkileyen faktörlere karşı tutumları

Babaların dil gelişimini etkileyen faktörlere karşı tutumları temasına ilişkin kodlamalar; babaların çocukların izledikleri görsel medyaya karşı tutumları, babaların çocuklarının dil gelişimi konusunda aldıkları tavsiyelere karşı tutumları şeklindedir.

Birinci kategori olan babaların çocukların izledikleri görsel medyaya karşı tutumları kategorisine ilişkin kodlamalarda 6 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; sıfır etki, yeni kelime öğrenme, istenmeyen kelime öğrenme (küfür, argo), genel fayda, yabancı dilde kelime öğrenme, bilinçsiz kelime öğrenme şeklindedir. Babaların çocukların izledikleri görsel medyaya karşı tutumlarına ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Babaların çocukların izledikleri görsel medyaya karşı tutumları

Kodlar	Frekans değeri
Sıfır etki	5
Yeni kelime öğrenme	4
İstenmeyen kelime öğrenme	4
Genel fayda	4
Yabancı dilde kelime öğrenme	3
Bilinçsiz kelime öğrenme	1

Tablo 10 incelendiğinde babaların çocukların izledikleri görsel medyaya karşı tutumlarına ilişkin kodlamalarda 20 ifadeden 5'inin sıfır etkiye, 4'ünün yeni kelime öğrenmeye, 4'nün istenmeyen kelime öğrenmeye, 4'nün genel faydaya, 3'ünün yabancı dilde kelime öğrenmeye, 1'nin bilinçsiz kelime öğrenmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Babaların ifadeleri; “Kesinlikle geliştirmiyor. Özellikle

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

videolar geliştirmiyor.” (Sıfır etki kodu/B7), “*Yeni kelimeler öğreniyor oradan da. Çok değil de eğitici videolar anlamında izletiyoruz biz. Oradan da yeni kelimeler kapıyor.*” (Yeni kelime öğrenme kodu/B3), “*Bazen küfürlü vb. içerikli izledikleri zaman uygulamaya geçiyor. Küfür daha çok mu ilgilerini çekiyor ne söyleme çabası daha fazla oluyor.*” (İstenmeyen kelime öğrenme kodu/B12), “*Yabancı kelime öğrenmesine etkisi oluyor. Almanca öğrenmesini istiyoruz ve genelde bu içerikte şeyler izletiyoruz.*” (Yabancı dilde kelime öğrenme kodu/B19), “*Dolayısıyla bilinçsiz bir şekilde dil gelişimine katkı olduğunu düşünüyorum.*” (Bilinçsiz kelime öğrenme kodu/B16) şeklindedir.

İkinci kategori olan babaların çocuklarının dil gelişimi konusunda aldıkları tavsiyelere karşı tutumları kategorisine ilişkin 4 adet kod elde edilmiştir. Bu kodlamalar; tavsiyeleri dikkate almama, görsel medya platformlarında tavsiye veren kişileri dikkate alma, geleneksel yöntemleri kullanma ve anne-baba tavsiyesini dikkate alma şeklindedir. Babaların çocuklarının dil gelişimi konusunda aldıkları tavsiyelere karşı tutumlarına ilişkin kodlamalar ve frekans değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Babaların çocuklarının dil gelişimi konusunda aldıkları tavsiyelere karşı tutumları

Kodlar	Frekans değeri
Tavsiyeleri dikkate almama	9
Görsel medya platformlarında tavsiye veren kişileri dikkate alma	7
Geleneksel yöntemleri kullanma	2
Anne-baba tavsiyesini dikkate alma	2

Tablo 11 incelendiğinde babaların çocuklarının dil gelişimi konusunda aldıkları tavsiyelere karşı tutumlarına ilişkin kodlamalarda 20 ifadeden 9’u tavsiyeleri dikkate almama, 7’si görsel medya platformlarında tavsiye veren kişileri dikkate alma [çocuk psikoloğu (1), çocuk gelişim uzmanı (1), bilim insanı (1), YouTuber (1), dijital içerik üretici (2), kişisel gelişim uzmanları (1)], 2’si geleneksel yöntemleri kullanma ve 2’si anne-baba tavsiyesini dikkate alma şeklindedir. Babaların ifadeleri; “*Herkes kendi çocuğunu kendisi yetiştiriyor. Biz kendimiz nasıl yetiştiresek daha iyisini yapmaya kendi bildiğimizi uygulamaya çalışıyoruz.*” (Tavsiyeleri dikkate almama kodu/B4), “*Genelde çocuk psikologları vs. insanları çok takip ediyorum. Bazı çizgi filmleri öneriyorlar onları izletmeye çalışıyoruz.*” (Görsel medya platformlarında tavsiye veren kişileri dikkate alma kodu/B15), “*Geleneksel yöntemleri uygulamayı seçiyorum.*” (Geleneksel yöntemleri kullanma kodu/B6), “*Ben sadece anne babalarımızın tavsiyelerinden etkileniyorum.*” (Anne-baba tavsiyesini dikkate alma kodu/B3) şeklindedir.

4. Tartışma

Çalışmada babaların genel olarak çocuklarıyla vakit geçirdikleri sürelerde oyun oynadıkları ve etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Oyun oynarken daha çok kitap okudukları, araç oyuncaklarını, yapı-ınşa oyuncaklarını ve eğitici/yaratıcı oyuncakları kullandıkları görülmüştür. Ebeveynlerin evde çocuklarıyla vakit geçirdikleri sürelerde kitap okumaları, ebeveynlerin çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerini de olumlu yönde etkilemektedir (Samur ve İnal, 2023). Ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma durumlarına ilişkin olumlu algıya sahip olduklarına (Gözükcük, 2023), seçilen kitapların da çocukların gelişim seviyelerine uygun olması gerekliliğine (Karaağaç ve Alikılıç, 2023) vurgu yapılmaktadır. Bu çalışmada da babaların kitap okumaya karşı olumlu algıların olduğu fakat kitapların içeriklerine yönelik bir farkındalıklarının olmadığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda (Evans vd., 2014; Niklas vd., 2016; Gardner-Neblett vd., 2017) kitapların çocukların dil gelişimleri üzerinde etkileri olduğuna yönelik sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu çalışmada

babalar hem oyun oynarken materyal olarak kitapları kullandıklarını, hem de ayrıca kitap okuma zamanları yaptıklarını belirtmişlerdir. Babaların kitap okuma zamanlarına bakıldığında uyku öncesinde ve gün içerisinde kitap okuduklarına yönelik ifadelerle sıklıkla rastlanmıştır. Bu ifadelerden babaların çocuklarının dil gelişimlerinde kitapların etkili olduğunu düşündükleri de belirlenmiştir. Babaların kitap okumaları sırasında herhangi bir strateji uyguladıklarına yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Bu yüzden babaların kitap okuma stratejilerine yönelik eğitim almaları sağlanabilir.

Babaların oyunlar ve etkinlikler sırasında dil gelişimlerinin desteklenmesine ilişkin görüşlerinde ise en çok oyun oynayarak, sohbet ederek ve kitap okuyarak onların dil gelişimlerini desteklediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda da çocukların babalarıyla etkileşimlerinin çocukların dil gelişimleri üzerinde (Pancsofar ve Vernon-Feagans, 2006; Lankinen vd., 2018; Reynolds vd., 2019) etkisi olduğu belirlenmiştir. Özkul ve Yazgan (2023) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin eğitim durumları ve gelir seviyeleri arttıkça, çocuklarının da dil gelişimlerinin arttığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumlarının artması, çocuklarıyla konuşurken kullandıkları sözcüklere dikkat ettikleri düşünülerek çocukların dil gelişimlerinde olumlu yansımalarının da olabileceği söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarının dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğu aşıkardır fakat bu etkinin olumlu yönde olabilmesi için ebeveynlerin çocuklarıyla konuştukları dili kurallı ve sistematik şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu çalışmada babaların ifadelerine göre dil gelişimini destekleyecek şekilde çocuklarıyla düzgün ve anlaşılır konuştuklarına dair ifadelerle az rastlanmıştır. Buna göre babalar sadece günlük hayatlarında çocuklarıyla ilişki kurarak onların dil gelişimlerini desteklediklerini düşündükleri fakat bu gelişimi destekleyecek özel bir çaba sarf etmedikleri anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda (İlter ve Er, 2007; Çakıcı, 2016; Karakuş, 2016) ebeveynlerin çocukların yabancı dil öğrenmelerine yönelik olumlu görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde babaların çocuklarının ikinci bir dil öğrenmelerini istediklerine ve bu konuda ilerleyen yaşlarda dil eğitimi aldıracağına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Hatta bazı babaların çocuklarının ikinci dil öğrenmelerine ilişkin etkinlikler ve ikinci dile ilişkin temel kelime öğretimi yaptıkları belirlenmiştir. İkinci bir dil için babaların bu kadar istekli olmalarının sebebi toplumdaki ikinci bir dilin öğrenilmesi gerekliliği ve babaların bu gerekliliğe karşı koyamamaları gösterilebilir. Babaların Türkçe dışında ikinci bir dile bakış açlarına bakıldığında ikinci dil gelişimi için çaba sarf edeceklerine hatta bu çabayı uzman desteğiyle ilerleteceklerine yönelik ifadeleri olduğu görülmektedir. Ancak çocuğun ana dili gelişiminde bir uzman desteğine yahut benzer bir özel çabaya girme arzularının olmadığı anlaşılmaktadır. Hatta babaların birçoğu anadili gelişimi konusunda uzman görüşlerini ya da tavsiyeleri dikkate almadıklarını bile ifade etmişlerdir. Babalar dil gelişimini desteklediğini düşündükleri girişimlerin yansımaları çocuklarında gördüklerini ifade etmektedirler. Bu durum babaların çocuklarıyla iletişim kurmalarının dil gelişimini olagan sürecinde geliştirdiğini düşünmeleri sebebiyle yaşanıyor olabilir.

Babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler sırasında çocuklarının daha çok yeni kelime öğrenme durumları üzerinde etkili olduklarına yönelik görüş belirttikleri belirlenmiştir. Lankinen vd., (2018) 722 baba ile yaptıkları çalışmada baba-çocuk etkinliklerin çocukların sözcük dağarcığının gelişiminde en önemli unsur olduğu belirlenmiştir. Babaların çocuklarının sözcük dağarcığı üzerinde etkilerini araştıran çalışma çok olmasa da annelerin çocuklarının sözcük dağarcığı üzerinde etkili olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Harris vd., 1988; Yont vd., 2003). Bu çalışmada da babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler sırasında (oyuncaklarla oynama, hikaye okuma, eğitici etkinlik yapma vb.) çocukların yeni kelimeler öğrendiklerine şahit olduklarına ilişkin ifadelerle rastlanmıştır. Bu durumda da babaların çocuklarının dil gelişimleri için sadece günlük konuşma içerisinde kullandıkları kelimeler üzerinden ilerledikleri görülmektedir.

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

Çocukların babalarıyla olan iletişimlerinin onların gelecekteki yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilediğine yönelik çalışmalar (Brotherson vd., 2003; Levin ve Currie, 2010) bulunmaktadır. Bu sebeple çocukların iletişim kurma isteklerine babaların olumlu cevap vermeleri önem arz etmektedir. Yapılan çalışmada, babaların çocuklarının onlarla iletişim kurma isteklerine olumlu cevap verdikleri ve konuşmayı devam ettirmek için girişimlerde buldukları belirlenmiştir. Çocuklarının sözel ifadelerine genel olarak sohbet ve soru-cevap şeklinde konuşmayı ilerletme amacıyla karşılık verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kendi duygularını ifade etmelerini engellenmedikleri, bu duygularına yönelik sohbet ettikleri ve yine soru-cevap yoluyla daha fazla kelime kullanarak kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdıkları anlaşılmaktadır. Yine aynı şekilde çocukların babalarına sordukları sorulara verdikleri tepkilere bakıldığında babaların çocuklarına uygun cevaplar verdikleri ve çocuklarını sabırla dinledikleri belirlenmiştir. Çocuklar bilgi boşluklarını doldurmak, belirsizlikleri çözmek ve tutarsızlıkları belirlemek amacıyla soru sormaktadırlar (Chouinard vd., 2007). Bu sebeple sorularına uygun cevaplar vermek onların hem dil gelişimlerini hem bilişsel gelişimlerini destekleyecek hem de olumlu bir baba-çocuk ilişkisinin temelleri atılacaktır.

Bu çalışmada babaların çocuklarının dil gelişimleri üzerinde görsel medya unsurlarının etkilerine yönelik görüşleri de ele alınmıştır. Kebir ve Özkaya (2023) yaptıkları çalışmada görsel medya unsurlarına maruz kalmayan çocukların, kalan çocuklara oranla daha fazla sözcük kullandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada ise babaların büyük çoğunluğu çocuklarının dil gelişimlerinin bu unsurlardan etkilenmediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca babaların çocuklarının dil gelişimlerine yönelik yaklaşımlarına ilişkin tavsiye almadıkları, çocuklarını kendi yöntemlerine göre yetiştirdikleri belirlenmiştir. Bu durumda babaların kendi iç güdülerine güvendikleri söylenebilir. İlkokul çağına gelmeden önce en temel eğitim olan okul öncesi dönemde çocuğun ana dilini doğru ve kurallarına uygun kullanması, bu kazanımı sağlamak adına ebeveynlerin daha bilinçli hale gelmesi büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla anadil gelişiminde ebeveynler özellikle de babalar üzerinde oluşturulacak bir farkındalık çocukların anadillerini doğru kullanmaları açısından bir katkı sunacaktır. Babaların çocuklarının dil gelişimlerine katkı sağlamalarına ve bu konuda bilinçli hareket etmelerine yönelik eğitim almaları çocuklarına olumlu düzeyde katkı sağlayacaktır. Babaların aldıkları eğitimlerin olumlu yansımalarının olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Harrison, 1997; Stahlschmidt vd., 2013; Frank vd., 2015; Humphries ve Nolan, 2015). Bu sebeple de konu ile ilgili ve alanında uzman kişiler tarafından verilecek eğitimle hem baba-çocuk etkileşimi arttırılacak hem de çocukların dil gelişimleri desteklenecektir.

Araştırma ve yayın etiği beyanı

Bu çalışma için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden (2023-YÖNP-0607) nolu etik izin alınmıştır. Araştırma grubunda yer alan babalar gönüllü katılım hakkında bilgilendirilmiş, gerekli onamlar alınmıştır. Çalışmanın her aşamasında etik kurallara uyulmuştur.

Çıkar beyanı

Yazarın diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

Bloom, L. (1993). *Language development from two to three*. Cambridge University Press.

Bridges, A. (1986). Actions and things: What adults talk about to 1-year-olds. *Springer Series in Cognitive Development*, 225–255. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4844-6_9

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

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

24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimlerinde babaların rolü / Ağmaz, R. F.

- Brotherson, S., Yamamoto, T., & Acock, A. (2003). Connection and communication in father-child relationships and adolescent child well-being. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 1(3), 191–214. <https://doi.org/10.3149/ft.0103.191>.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35, 26–57. <https://doi.org/10.2307/411334>.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2003). *Review of verbal behavior by B. F. Skinner*. In M. P. Munger, *The history of psychology: Fundamental questions* (pp. 408–429). Oxford University Press.
- Chouinard, M. M., Harris, P. L., & Maratsos, M. P. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1–129. <http://www.jstor.org/stable/30163594>.
- Clarke-Stewart, K. A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49(2), 466. <https://doi.org/10.2307/1128712>
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition, SAGE Publications.
- Çakıcı, D. (2016). Parents' and English language teachers' views about early foreign language education in Turkey. *Participatory Educational Research*, 6(1), 33–42. <https://doi.org/10.17275/per.16.spi.1.4>
- Deniz, M. E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Pegem Akademi.
- Evans, M. D., Kelley, J., & Sikora, J. (2014). Scholarly culture and academic performance in 42 nations. *Social Forces*, 92(4), 1573–1605. <https://doi.org/10.1093/sf/sou030>.
- Faradilla, A., & Daulay, S. H. (2023). Language acquisition process in children aged 4 Years: syntactic development stage. *Elite Journal*, 5(1), 149–154. <http://elitejournal.org/index.php/ELITE/article/view/118>
- Frank, T. J., Keown, L. J., & Sanders, M. R. (2015). Enhancing father engagement and interparental teamwork in an evidence-based parenting intervention: A randomized-controlled trial of outcomes and processes. *Behavior Therapy*, 46(6), 749–763. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2015.05.008>
- Gardner-Neblett, N., Holochwost, S. J., Gallagher, K. C., Iruka, I. U., Odom, S. L., & Bruno, E. P. (2017). Books and toddlers in child care: Under what conditions are children most engaged? *Child & Youth Care Forum*, 46(4), 473–493. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9391-4>.
- Gözüküçük, M. (2023). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve velilerin çocuk kitabı, oyuncak kitap ve e-kitaba yönelik metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 855–883. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1195916>
- Harris, M., Barrett, M., Jones, D., & Brookes, S. (1988). Linguistic input and early word meaning. *Journal of Child Language*, 15(1), 77–94. <https://doi.org/10.1017/S030500090001206X>
- Harrison, K. (1997). Parental training for incarcerated fathers: Effects on attitudes, self-esteem, and children's self-perceptions. *The Journal of Social Psychology*, 137(5), 588–593. <https://doi.org/10.1080/00224549709595480>
- Hoff, E. (2013). *Language development*. Cengage Learning.
- Humphries, H., & Nolan, M. (2015). Evaluation of a brief intervention to assist health visitors and community practitioners to engage with fathers as part of the healthy child initiative. *Primary Health Care Research & Development*, 16(4), 367–376. <https://doi.org/10.1017/S1463423615000031>
- Ishii-Kuntz, M. (1995). Paternal involvement and perception toward fathers' roles: A comparison between Japan and the United States. *Fatherhood: Contemporary Theory, Research, and Social Policy*, 103–118. <https://doi.org/10.4135/9781483327242.n6>

The role of fathers in the language development of children aged 24-36 months / Ağmaz, R. F.

İlter, B. G., & Er, Ş. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49108/626693>

Johnston J. (2010). Factors that influence language development. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online], 1-6. <https://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/factors-influence-language-development>.

Karağaç, H. G. & Alikılıç, D. (2023). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik kavramı. *Education and Technology in Information Science*, 1(1), 58-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etis/issue/79269/1313974>

Karakuş, H. (2016). Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 7-19. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355242>

Kebir, C., & Özkaya, H. (2023). 16-36 ay arası çocuklarda ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki etkisinin araştırılması. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 27(2), 21-28. <https://doi.org/10.54308/tahd.2023.21033>

Lamb, M. E. (Ed.). (1987). *The father's role: Cross-cultural perspectives*. (pp. 1-25). L. Erlbaum Associates.

Lamb, M. E. (Ed.). (2004). *The role of the father in child development*. John Wiley & Sons.

Lamb, M. E., & Tamis-Lemonda, C. S. (2004). *The role of the father: An introduction*. In Lamb, M. (Ed.), *The role of the father in child development*, (pp. 1-31). John Wiley & Sons.

Lankinen, V., Lähtenmäki, M., Kaljonen, A., & Korpilahti, P. (2018). Father-child activities and paternal attitudes in early child language development: The steps study. *Early Child Development and Care*, 190(13), 2078-2092. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1557160>

Levin, K. A., & Currie, C. (2010). Family structure, mother-child communication, father-child communication, and adolescent life satisfaction. *Health Education*, 110(3), 152-168. <https://doi.org/10.1108/09654281011038831>

Lumentut, Y., & Lengkoan, F. (2021). The relationships of psycholinguistics in acquisition and language learning. *Journal of English Culture, Language, Literature and Education*, 9(1), 17-26. <https://doi.org/10.53682/eclue.v9i1.1894>

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık

Niklas, F., Cohrsen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open*, 6(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244016672715>

Özkul, A. N., & Yazgan, A. D. (2023). Okul öncesi eğitim almakta olan 60-72 ay çocukların dil kullanım becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişki. *The Journal of International Educational Sciences*, 10(36), 385-408. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.71006>

Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 571-587. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.003>

Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 450-463. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.001>

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.

Peccei, J. S. (2006). *Child language: A resource book for students*. Routledge.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. (M. Cook, Trans.). Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11168-000>

- Pruett, K. D. (1987). *The nurturing father*. Warner Books.
- Pruett, K. D. (1998). Role of the father. *Pediatrics*, 102(Supplement_E1), 1253–1261. <https://doi.org/10.1542/peds.102.se1.1253>
- Reynolds, E., Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., & Baker, C. E. (2019). Mothers' and fathers' language input from 6 to 36 months in rural two-parent-families: Relations to children's kindergarten achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 385–395. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.002>
- Saban, A. & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Samur, A. Ö., & İnal, G. (2023). Çocuk gözünden nitelikli kitap nitelikli zaman projesi. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(31), 83-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7942166>
- Stahlschmidt, M. J., Threlfall, J., Seay, K. D., Lewis, E. M., & Kohl, P. L. (2013). Recruiting fathers to parenting programs: Advice from DADS and Fatherhood program providers. *Children and Youth Services Review*, 35(10), 1734–1741. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.07.004>
- Temel, Z. F. (2009). 0-6 Yas çocuklarında dilin kazanılması. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(572), 715-721. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/3420-published.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Werker, J. F., Cohen, L. B., Lloyd, V. L., Casasola, M., & Stager, C. L. (1998). Acquisition of word–object associations by 14-month-old infants. *Developmental Psychology*, 34(6), 1289–1309. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1289>
- Wilson, K. R., & Prior, M. R. (2011). Father involvement and child well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47(7), 405–407. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01770.x>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yont, K. M., Snow, C. E., & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother–child interactions: An analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435–454. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00144-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00144-3)

90. Pirjimarî di Kurmancî de

Zafer AÇAR¹

APA: Açar, Z. (2023). Pirjimarî di Kurmancî de. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1452-1467. DOI: 10.29000/rumelide.1379376.

Kurte

Mêjer babeteke girîng ya sehaya morfolojîk û morfositaktîk e ku di piraniya zimanan de wekî yekjimarî û pirjimarî dibe du kategorî. Di kurmancî de jî pirjimarî dikeve bin navê mêjerê û wekî jimarnav cureyeke peyvan ya din jî heye ku eleqeya wê bi mêjerê re heye. Di diyalekta kurmancî ya kurdî de pirjimarî, di morfolojiya nominal de; pirjimarîkirina navdêr, cînav û rengdêran, di mijarên îzafe, tewang, baneşanê de û di morfolojiya verbal de; di kişandina lêkeran de bi rêkeftina biker û berkarê digel pêveberê saz dibe. Di vê xebatê de hin jî wan hev-fonksiyon jî bin yan jî varyantê cuda yên heman morfeman jî bin, hin varyantên devokî anku allomorfên wan ne tê de, serhev sêzde morfemên pirjimarîkirinê yên kurmancî hatin tesbîtkirin. Ev mijara ku hema bêje di hemî berhemên rêzimana kurmancî de bi hecmên ciyawaz cih girtiye wekî mijareke xusûsî xebateke akademîk li ser çênebûye. Îja ev xebat digel tegerîneke lîteraturê ya li ser rêzimanên kurmancî, berê xwe dide hin rehendên vê mijarê yên ku nehatiye dîtin yan jî girîngî pê nehatiye dan bi vî şiklî balê dikşîne ser wan. Herwiha gelek morfemên pirjimarîyê hene ku refarên klîtîkî dinimînin, nişandana vî karakterî yê wan, armanceke din ya vê xebatê ye.

Peyvên Serekî: Mêjer, Pirjimarî, Morfemên pirjimarîkirinê yên kurmancî

Kürtçe'nin Kurmancî Lehçesinde Çoğulluk

Öz

Bir biçimbilim ve sözdizimi konusu olarak sayı pek çok dilde tekillik ve çoğulluk olarak iki kategoridir. Kürtçe'nin Kurmancî Lehçesinde sayı (*mêjer*) konusuna dahil olan çoğulluk bir kelime türü olan *jimarnav* (sayı-isim) ile de alakalıdır. Kurmancî de çoğulluk, nominal morfolojide; isim, zamir ve sıfatların çoğullarında, izafe, büküm ve seslenmede, verbal morfoloji de ise; fiil çekimlerinde özneyim, nesne-eyim uyumunda kendini göstermektedir. Böylelikle Kurmancî lehçesinde kimisi aynı işleve sahip olmalarıyla beraber ya da bir morfemin farklı varyantları olsalar da, ağızlardaki bazı yerel varyantları, başka bir deyişle allomorfı hariç, toplamda on üç çoğul eki tespit edilmiştir. Neredeyse tüm Kurmancî gramer kitaplarında farklı hacimlerle yer alan bu konu üzerine özel bir akademik çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürdeki diğer çalışmalara değinen bu çalışma konu hakkında fark edilmemiş noktalara ya da konunun ihmal edilmiş taraflarına odaklanmaktadır. Ayrıca bazı çoğullaştırma morfemlerinin klitik özelliği gösterdiğini ortaya koymak bu çalışmanın diğer bir amacıdır.

Anahtar kelimeler: Kurmancî, Sayı, Çoğulluk, Kurmancî çoğul ekleri

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Kürt Dili ve Edebiyatı ABD (Bingöl, Türkiye), zacar@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5323-9531. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379376]

Pluralism in the Kurmanji Dialect of Kurdish

Abstract

Number as a subject of morphology and syntax is two categories in many languages, singular and plural. The plurality included in the issue of number (mêjer) in the Kurmanji dialect of Kurdish is also related to jimarnav (number-name), which is a type of word. Pluralism in Kurmanji is in nominal morphology; plurals of nouns, pronouns and adjectives, inflection, inflection and vocalization, in verbal morphology; It shows itself in subject-verb, object-verb agreement in verb conjugations. Thus, a total of thirteen plural suffixes have been identified in the Kurmanji dialect, excluding some local variants, in other words allomorphs, although some have the same function or are different variants of a morpheme. There is no special academic study on this subject, which is included in different volumes in almost all Kurmanji grammar books. Referring to other studies in the literature, this study focuses on unnoticed points or neglected aspects of the subject. In addition, another aim of this study is to reveal that some pluralization morphemes show clitic features.

Keywords: Kurmanji, Number, Pluralism, Kurmanji plural suffixes

Destpêk

Wekî taybetmendiyêke zimanî mêjer û dualitiya wê karîger e li ser şêkilgirtina peyvêzîyê û şêkildana wê jî, him di hingama axaftinê him jî di hingama nivîsandinê de. Ji çend dijberiyên nav-zimanî -bo nimûne zayend, mîna: mêza-nêrza, nasyarî: diyar-nediyar- yekjimarbûn û pirjimarbûna êlemanan jî girîngiya xwe heye û di hin zimanan de ev taybetmendî zêdetir kar li ser cureyên peyvên dikin ku pê rêkeftina maneyî û ya gramatîk saz dibe.

Heyber di zimanan de wekî 1)kit (tik/tek), 2)cot, 3)kom dikarin bibin sê grûp ku ev kategorîzekirin îşaret bi jimara wan dike. Piraniya zimanan xusûsen di mijara navdêran de bi vî şiklî be jî hin ziman ketegoriyên mêjerî yên din jî dihewînin bo nimûne di navdêr yan jî cînavan de. Di erebî de xencî yekjimarî û pirjimarîyê heyber dikarin duyanî/dujimar (ing. *dual*, er. *tesniye*) bin ku di vî zimanî de kategoriyeke cuda ye. Trask (2007, r. 192) behsa hin kategoriyeke din jî dike: "Di zimanekî Pasîfîkî *Larikeyî* de cînav wekî *mane ew, matua ew herdu, matidu ew hersê, mati ew herçar* û zêdetir nîşan dide ku formê sêyem *trial* (sêyanî/sêjimar) e". Dîsa Trask li ser zimanê *Tigreyî* kategoriyeke din jî dide ku ji çend heyberan pêk tê ku wî ew kategori wekî *paucal* (çendekî/çendjimar) bi nav kiriyê.

Herwiha Corbet (2004, r. 20-30) peyvên wekî yekjimar, dujimar, sêjimar, çarjimar (bn. di zimanê *susurunga* de, li ser cînavên empatîk), çendjimar (bn. di zimanê *baysoyî*) de û pirjimar li ser hin zimanên dinyayê nimûne dike.

Li vir eger em li ser hin cînavên kurdî nimûne bidin xusûsen di hingama kişandina lêkeran de carna jimar wekî sê kategori dixuyê: a) Rewşa lêkerê ya teneper yekjimar; 1) Ew çû. 2) Ew herdu/hersê/herçar... çûn. 3) Ew çûn. b) Rewşa lêkerê ya têper; 1) Wî/ê kar kir/kirin. 2) Herduyan/hersêyan/herçaran kar kir/kirin. 3) Wan/Hemûyan kar kir/kirin.

Divê li vir ev jî bê gotin ku hin lêkolînerên wekî Mela Mehmûdê Bazidî forma kurdî ya pirjimar "herdu/êkdu" wekî *tesniye* (dujimar) qebûl kiriyê lê wekî ku (Bülbül û Öztürk, 2020) derdibirre ew ne kategoriyeke cuda ye lê di nav kategoriya pirjimar de ye. Bi gotineke din dema em li nimûneyan dinêrin

xêncî rewşa yekjimar di kurmancî de kategoriya din pirjimar e, bi qewlî Reşîdê Kurd (1956, r. 41) ji yekê jortir pirjimarî ye.

Bi gotineke xwerû, ji aliyê mêjerê ve bi giranî du rehendên peyv hene ku yek jê yekjimar ya din pirjimarbûna wan e. Di gelek zimanan de û di diyalektên kurdî de peyv bi serê xwe yan jî di rewşa xwe ya xwerû de dibin pirjimar lê di diyalekta kurmancî de pirjimarbûna peyv di rewşa wan ya xwerû tune:

(1)

Ziman/diyalekt	yekjimar	pirjimar
Kurdî		
kurmancî	dar	darθ
soranî	dar	dare+kan
zazakî	dar	dar+i
hewramî	dirext	dirext+ê
Tirkî		
	ağaç	ağaç+lar
	ev	ev+ler
Farsî		
	seng	seng+ha
	pîser	pîser+an
Îngilizî		
	kid	kid+s
	child	children

Ji nimûneyên jorîn jî diyar dibe, di kurmancî de peyv bi serê xwe bin nabine pirjimar. Di soranî de, pirjimarî peyv di halê wan yê xwerû de wekî morfema standart {-kan} û di zazakî de Lezgîn (2013, r. 42) jî {-î}, di hewramî de Gulpî (2018, r. 227) jî {-ê} ye. Li vir em behsa varyantê van morfeman nakin ku wekî allomorf di devokên van diyalektan de hene.

Di tirkî de du morfemên pirjimarî hene ku wekî {-lar} û {-ler} jî ber ahenga dengdêran du heb in û bi +lAr yan jî {-lAr} hatiye nîşandan.² Di farisî de (Çiftci, 2013, r. 140) jî du morfemên standart ên pirjimarî peyv/navan hene; “-ha” û “-an” ku wekî qayde, digel îstisnayan jî, piranî “-ha” tê dawîya heyînên necandar û “-an” jî tê dawîya heyînên candar û wisa ew tene pirjimarî. Di îngilizî de bi gotina Trask (2007, r. 191) pirjimarbûna navên jimarbar bi du şiklan çêdibe, yek bi paşgira “-s” bo nimûne: dog dibe dogs ya din jî morfemek wê ya standart tune, bo nimûne: child wekî children, cactus

² Di analîza morfolojîk a tirkî de, di gireyan de herfa gir A; herfên "a" û "e"yê, C; "c" û "ç"yê, D; "d" û "t"yê, H; "ı", "i", "u", û "ü"yê, I; "ı" û "i"yê temsîl dike. Sembola kevana vala hebe ew nişan dike ku dikare di nava gireyê de tunebe. Binêre: Eryiğit, G. (2012). Biçimbilîmsel Çözümleme. *Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi*. 5 (2).

wekî cacti dibe pirjimar. Bi gotina Corbett (2004, r. 6) di îngilizî de mêjer (pirjimariya peyvan) piranî birêkûpêk e çunkî peyvên wekî dog ~ dogs zêdetir in ji peyvên wekî sheep ~ sheep û criterion ~ criteria. Digel van qaydeyan di zimanan de gelek rêkar hene ji bo pirjimarî. Bo nimûne di erebî de bi rêya tewangê: xerîb dibe xureba, mekteb dibe mekatîb (Aksan, 2009, r. 95), di îngilizî û almanî de bi pêşdengdariyê: alm. mutter "dê" dibe, mütter "dê-pj."; ing. man "meriv" dibe men "meriv-pj." (Kerimoğlu, 2019, r. 170).

Îja kurmancî ji bo ku van rêkarên pirjimarî nîşan bide, dibe nimûneyeke baş. Nimandin û nîşandana van rêkaran ew ê girîngiyeke zêdetir bide vê lêkolînê.

Pirjimarîna Peyvan di kurmancî de

Pirjimariya kurmancî di asta xwerû ya peyvan ne tê de, di rewşên mîna tewang, îzafe, nasyarî-nenasyarî, banglêkirin ên morfolojiya navdêrî de û wekî mijareke morfolojiya lêkerî (*verbal*) di kişandina lêkeran de xwe dide der. Heta di rewşa xwerû ya peyvan de nebûna pirjimariya peyvan kurmancî ne tenê ji hin zimanên berbelav cuda dike, bi vê yekê wê ji diyalektên kurdî yên mîna zazakî û soranî ji cuda dike.

Heta niha di literatûrê de pirjimarî wekî mijar di berhemên rêzimanî de cih girtine ku carna wekî xusûsiyeteke navdêrê carna di bin sernavê mêjerê de, carna jî pereşandî wekî xusûsiyetekê di mijarên têkil de behs lê bûye. Dema em li literatûrê dinêrin em dibînin ku di hemî berhemên kurmancî yên rêzimanê de pirjimarî heye çî di nav mijaran de pereşandî çî jî wekî beşeke navdêrê.

Mela Mehmûdê Bazîdî pirjimariyê di mijara lêkeran û navdêran de hildide. Ew dema kêşana lêkeran li gorî hejmarê dide û hejmara navdêran jî wekî yekjimar, dujimar û pirjimar dike sê kategorî. Bazîdî wekî gireyên pirjimariyê "-an", "-in" (wekî cînava kesandinê di pirjimarîna lêkeran de) û "-êd" (di ravekê de) nimûne dide. Bazîdî jî ber tesîra erebî dujimarîyê wekî kategoriyeke cuda nîşan dide halew kategoriyeke wisa di kurmancî de tune (Bülbül û Öztürk, 2020). Jardin (1922) jî morfemên pirjimariyê morfema {-et}, morfema {-an}, kopulaya paşlîtîk (enclitic copula) anku cînavên kesandinê ya paş-dengdar {-in} û paşdengdêr {-ne} wekî nimûne dide herwiha ew di jimarnavan de jî amaje bi pirjimariyê dike. Kurd (1956) wekî gireya pirjimariyê "-an"ê nîşan dide û li ser cînavan û lêkeran nimûneyên pirjimariyê dide. Badlı (1965) pirjimariyê di mijara nav, rengdêr ravek, tewang û baneşanê de dinimûne ku gireyên "-an, -ne, êd, -no" û hin varyantên wan nîmûne dide. Sağnıç (1991) di mijarên têkel de behsa pirjimariyê dike lê di babeta mêjerê de ew pirjimariyê dike pênc cure: bi gireyên; "-an, -na, -ên/êd/-êt, -ne/nê" û di lêkeran de pirjimarî. ³ Bedirxan û Lescot (2000) pirjimariyê: 1) Di navdêran de; a) bi rêkeftina digel lêkerê, b) bi gireyan, 2) Di cînavan de; a) bi cînavên kesî yên pirjimar, b) bi rekeftina cînavan ya digel lêkerê, c) cînava "hev" ku herdem pirjimariyê dixwaze, 3) Di rengdêran de; bi rengdêrên nîşanî yên pirjimar, 4) di lêkeran de jî li gorî qaydeyên rêkeftinê lêker gireyên kişandinê yên guncan werdigirin. Herwiha ew di nav çend mijarên din yên berhema xwe de morfemên pirjimariyê digel yekjimarên wan dide tevî hin varyantên devokî yên mîna "-en, -inen" û ronî dide ser vê mijarê.

Dîsa Thackston (2006) pirjimariya kurmancî; di tewang, îzafe, cînavên pirjimar, rengdêrên nîşanî yên pirjimar, baneşan û di rewşa ergatîf ya kişandina lêkeran de û di jimarnavan de nîşan dide. Baran (2012) pirjimarîna di mijara navdêran de bi heşt awayan nîşan dide, wekî: bi gireya diyariyê "-an", bi îzafeyê (veqetandekê) "-ên", bi gireya nenasîyê "-in" û di ravekê de "-ine", bi cînavên pirjimar, bi rengdêrên nîşanî, bi cînavên kesandinê, bi gireya baneşanê û bi hejmaran. Li gorî Yıldırım (2012) pirjimariya

³ Him Reşîdê Kurd him Kemal Badlı him jî Feqî Huseyn Sağnıç terînolojiyeke ciyawaz bi kar anîne ji bo cure û têgehên ku bi vê, ji xebatên din yên kurmancî cudatir dibin.

navdêran: 1) bi erka wan ya risteyê, 2) bi gireyên nenasyariyê, 3) bi gireya “-an” ku ew jî; dema dibe gireya bikera lêkerên têper di dema borî de, dema dibe gireya berkara lêkerên têper di dema niha de û dema dibe gireya berkara lêkerên têper di dema bê de, 4) wekî îzafeyê yan jî gireya ravekê “-ên” û varyanta wê ya Behdînî “-êd”, 5) dema navê malbat yan jî komekê nîşan dide wekî “-anên”, 6) navên taybet bi maneya mecazî dike pirjimar. Kurdo (2013) gireyên pirjimariyê wekî gireyên hevpendiyê “-êd” û “-ên”, “-e” û varyanta wê ya din “-ne” dide. Herwiha ew di mijara jimarnavan de jî gireyên pirjimariyê “-an”, cînavên nisbî “yên” yan jî “yêd” wekî nimûne dide. Ocek (2014) pirjimariyê li ser pirjimarkirina lêkeran û îzafeyê (veqetandekên binavkirî û yên nebinavkirî) nîşan dide. Tan (2015) pirjimariya navdêran bi lêkeran, bi gireyên tewangê û îzafeyê nîşan dide. Muhemmed (2016) dema taybetiyên pirjimariya kurmançî rêz dike; gireya tewangê “-an”, gireyên ravekê “-ên” û “-êd” û varyatên wê û di hingama kişandina lêkeran de cînavên kesandinê yên pirjimar wek nimûne dide. Aslan (2018) pirjimariyê di navdêran de bi ravekê; di raveberê de li ser îzafeyê û di ravekerê de li ser tewangê, di tewangê de, di kêmravekan de (îzafeya wekî morfema azad yan jî cînava xwedîtiyê), di jimarnavan de, di bangkirinê de nîşan dide. Ciwan (2021) jî pirjimariyê wiha nîşan dide: 1) li ser gireya tewangê “-an” (wextê biker in di dema borî ya lêkerên têper de, wextê berkar in di dema niha û bê ya lêkerên têper de), 2) dema digel daçekan tene bikaranîn, 3) di ravekê de.

Xêncî van xebatên navhatî hin xebatên din jî hene ku behsa vê mijarê kirine, bo nimûne: Xebata Aslanoğulları (2017) ya danberheva pirjimariya kurmançî û zazakî û nivîseke Eroğlu (2015) ya di hin nimûne ne behsa pirjimariya kurmançî dikin.

Îja ev xebat armanc dike bi kûrahî pirjimarkirinê û rewşên pirjimar yên kurmançî yên morfosentaktîk nîşan bide herwiha xusûsiyetên xasî kurmançî nîşan bide ku hinek ji wan heta niha ber çavan neketine yan jî girîngî pê nehatiye dan.

1. Morfemên Pirjimariyê yên Bestî

1. 1. Gireya cînava kesandinê ya pirjimar n/in/ne:

Dema lêkerên kurmançî tene kişandin ew li gorî pirjimariya biker an jî berkarê rêkdikevin. Karê risteyê eger kesekî kiribe bikera wê yekjimar, eger du kes an zêdetirê wan, kiribe hingê biker dibe pirjimar. Biker eger cînavên kesî bin; di yekjimariya kirina karî de lêker cînavên yekjimar cuda dike lê di pirjimariya kirina karî de cînavên pirjimar hersêk jî bi heman morfema cînava kesandinê digirin.

(2)

- a) Zarok çû.
- b) Zarok çûn.
- c) Pale dixebite.
- d) Pale dixebitin.
- e) Mêvan hatiye.
- f) Mêvan hatine.

Di rewşa 2a û 2byê de lêker di rewşa dema borî de hatiye kişandin ku li gorî kişandina lêkerê mêjera navdêra “zarok”ê wekî biker diyar dibe çendî herdu di rewşa bêmorfemiyê (zero morfem) de xuya bikin jî. Rehên lêkerên kurmançî dema bi dengdêran diqedin, bn: “çû, da, revî, bezî”..., gireya -n werdigirin ku di hin lêkerên teneper de varyanteke din jî heye ku wekî -an bi bikerê re dikeve rêkeftinê, wekî: “reviyan, beziyan, geriyan...”. Di rewşa 2c û 2dyê de lêker bi dema niha û 2e û 2fyê de bi dema borî ya

nediyar hatiye kişandin. Di hersê deman de jî wekî ku xuya dike ji ber pirjimarkirina lêkerê mêjera bikerê diyar dibe. Bi vê ferqa cînava kesî ya sêyem tê dabînkirin ku di kurmanciya standart de herdu cînavên k

e

4.2. Gireya îzafeyê ya pirjimar ên/êd/ine/anên/gelan:

î

Yek ji rêya pirjimarkirina peyvan di kurmancî de girêdana wan ya bi peyveke din re ye ku peyv di ravek yan jî frazan de dibin pirjimar çî diyar çî jî nediyar bin, hingê zayenda peyvan jî radibe.

ê

(3)

n

a) Darên gûzê

3

b) Mirovêd me

y

c) Maline gund

e

d) Xalanên min

m

e) Xezûrgelanên min

Di rewşa zayê de gireya ravekerê anku îzafe pirjimar e ku di gelek devokên kurmancî de dengê dawî jê dikeve û wekî bi vê nimûneyê bê nîşandan, bi şiklê; “darê gûzê” bi lêv dibe. Di 3byê de wekî allomorfeke îzafeya pirjimar {-êd}berbelav bi kar tê di Devoka Behdînan û hin deverên nêzikî wê û li nav kurdên Ermenistanê. Herwiha varyantên vê gireyê wekî “-êt” dîsa di bindevokê Behdînî de li kar in. Taybetiyeke morfema {-êd} jî ew e ku helbesta klasîk de him bi vî şiklî hatiye bikaranîn hem jî wekî morfemeke azad bi şiklê “di” bi kar hatiye. Bo nimûne Xanî (2009) di Mem û Zînê de li çend cihan vê morfemê wiha bi kar tîne:

“Hersê weledê di pir mewalîd

Xebra û sema digel meqalîd” (2/10)

“Kurmanc ne pir di bê kemal in

Emma di yetûm û bêmecal in” (6/11)

“Tacdîn du bira hebûn di qellaş

Manendê du şahbazê cemmaş” (10/14)

“Hikmet ew e ev hemî li kar in

Hindek di peya û hin siwar in” (11/5)

Ji van malikên jorîn jî diyar dibe; morfema azad “di” pirjimariyê nîşan dide ku di malika (2/10) an de pirjimariya peyva weledê wekî “weledêd”, di herdu malikên (6/11)an de wekî cînava xwedîtîyê/pêwendîyê ya pirjimar “yêd”, di ya (10/14)an de pirjimariya peyva birayî wekî “birayêd” û di ya (11/5)an de jî pirjimara cînava nediyariyê hindekê wekî “hindekêd” nimûneyên vê yeke ne. Bi vî teherî ev morfem wekî rewşên xwe yên girêyî û yên azad karakterê xwe yê klîtîkî nîşan dide.

Wekî Xanî Melayê Cizîrî (2012)jî cih dide vê morfeme ku ev jî çend nimûne ji şîira Melayî ne:

“Eksa ji husna meyfiroş avête fincanên di boş

Mey lew di caman hate coş fûrî di nêva kûze da” (1/88)

“Dil ji hewaye te di fikrên di kûr

Fi lucecin beyne hubûbî'r-riyah” (26/3)

“Muhbetê mihnet di zor in hub dibêm beşek bela ye

Umr û jî xweş pê diborin sotin û derd û cefa ye” (67/1)

Di malikên şîira Melayî de; morfema azad {di}pirjimariyê dide peyvên; bi rêzê, fincan, fikr û muhbetê ku ji encama dercihiyê li şûna formên peyvên yên wekî "fincanêd, fikrêd, muhbetêd" hatiye tercihkirin.

Herwiha Feqiyê Teyran (Sadîni, 2020, r. 214) jî ev morfem wek nimûne wiha bi kar aniye:

“Ne çiçek man ne asmîn man
Ne rozanê di rengîn man
Ne goyanê di xweşxwîn man
Ne Nîsan man ne Adar e.”

Di çarîna Feqiyê de morfema azad “di” li herdu cihan jî wekî pirjimariya peyvên bi kar hatiye ku şiklên vê morfemê wekî “rozanêd” û “goyanêd” e.

Wekî helbesta klasîk di berhemên folklorîk yên kurmançî de; di klamên dengbêjan de û di berhemên kurdên Kavkas de jî ev morfem berjiyan e. Bo nimûne di kilameke Dengbêj Şakiro de ev morfem bi heman awayî wiha bi kar hatiye:

“...
Terzê di hakimî, şemlê di erebî
Xal û xetê di gerdenê, xebxebkê ber guhara
...” (Yıldız û Taşkın, 2018, r. 231)

Îja di xebatên kurmançî de wekî varyanteke îzafeya pirjimar yan jî wekî varyanteke pirjimara cînava xwedîtiyê/pêwendiyê “ên/yên”ê morfema “êd” digel guhertoya xwe ya wekî morfema azad “di” tê nimandin (Bedirxan û Lescot, 2000; Kurdo, 2013; Tan, 2015; Ciwan, 2021).

Derbarê vê morfemê de Bedirxan û Lescot (2000, r. 106) dibêje: “*di* daçek e ku beramberî gireyên ravekê *-in, -in, -nun, -nin* yên tirkî ye û hin rojhilatnas li ser wê fikrê ne ku ev *di* ji aramî hatiye wergirtin.” Kurdo (2013, r. 85-6) ji bo vê morfemê û varyantên wê, digel nimûneyên berhevok û xebatan, deverên wekî Diyarbekir, Mêrdîn, Hekarî, Bana, Tîblîs, Mûş, Bazîd, Ermenistan, Badînan, Bingerd, Pijder û Mukriyanê nimûne dide. Tan (2015, r.153) destnîşan dike ku wekî morfema azad “di”ya kurmançî di diyalekta zazakî de jî heye ku carna digel cînav û hokeran bi kar tê.

Li gorî Açar (2022) wekî “di” du morfemên azad hene di kurmançî de: 1) daçeka cih, 2) morfema pirjimariyê ku ya 2yem bi dercihiyekê çêbûye (r.104). Eger em vê rewşa guherbar ya klîtîkî li ser devoka Behdîni nimûne bikin ew dê xwe wiha nîşan bide:

Du birayêd min hene. > Min du bira yêd heyn. > Min du bira di heyn.

Rewşa 3c îzafeya nediyariyê nîşan dide ku niha di kurmançî de piranî cînava nediyariyê “hin” şûna wê li kar e. Anku “Hin(e) malên gund” berbelavtir e ji varyanta “Maline gund”. Bi vê bikaranîna morfema “-ine” û varyanta wê ya azad “hin” dibin nimûneyeke baş ji bo klîtîkê.

Li aliyekî din, wekî îzafeyên mayîn ne berbelav bin jî yên rewşa 3d û 3eyê, xusûsen di pabendî eqrebatiyê de pirjimariyê nîşan didin. Di kurmançî de -anên û -gelan dema wekî klîtîk tevdiagerin şiklê xwe yê azad bi cînava pirjimariyê “wan” rêk dikeve bi ravekê re ku hingê îzafeya diyar û yekjimar dibe:

“Xalê min wan têne mêvandariya me.”

“Gundê bûrayê min wan nêzikî vir e.”

1.3. Gireya tewangê ya pirjimar an/inan:

Dema peyvên kurmancî ditewin ew di rewşa pirjimar û diyar de morfema {-an} ya nediyar de jî morfema {-inan} werdigirin.

(4)

a) Zarokan cam şikand.

b) Carinan ew tê serdana me.

Di kurmancî de dema navdêr ditewin di rewşa diyar, yekjimar û nêrza de morfema {-î}, di ya diyar, yekjimar û mêza de morfema {-ê} digirin. Herwiha di rewşa nediyar, yekjimar û nêrza de morfema {-ekî}, di ya nediyar, yekjimar û mêza de morfema {-ekê} digirin. Di rewşa pirjimariyê de çî diyar çî jî nediyar, zayend radibe. Rewşa 4a pirjimariya zarokan nîşan dide ku zarok jî aliyê guhêzer ve tê zanîn. Di (b)yê de jî gireya zayendê ya nediyar û pirjimar {-inan} ne zêde likar be jî bi şiklê morfema “hin” wekî cînava kesî ya nediyar bi kar tê ku hingê rewşa wê ya klîtîkî dinimîne: “Hin caran tê serdana me.”

Li aliyekî din, di kurmancî de wekî agahiyeke melûm e ku morfema pirjimariyê “-an” di nisbetkirinê de wekî; “edetê mislimanan, çanda kurdan...”, navê eşîr û deveran wekî; “Milan, Berzan, Botan, Xerzan...”, û di rewşa navdêran ya derketinê/dûrketinê (*ablatîv*) de wekî; “Ew jî zozanan dageriyan.” li kar e.

1.4. Gireya pirjimar ya baneşanê no/ino:

Di hingama banglêkirinê de, peyvên yekjimar yê banglêbûyî zayendê nîşan didin lê dema pirjimariyê de zayend radibe û ew gireya pirjimariyê werdigire. Di banglêkirinê de eger navdêr bi dengdarê biqede morfema {-ino}, bi dengdêrê biqede {-no} werdigire.

(5)

a) Hevalino! kê bi min re tê?

b) Birano dembaş!

Di hingama banglêkirinê de bi kurmancî eger morfemên pirjimariyê neyê bikaranîn şûna wan piranî morfema {gelî} tê bikaranîn, wekî: a) Gelî hevalan!, b) Gelî birayan dembaş! Li jêr, di beşa zayê de ev mijar tê geşkirin.

2. Morfemên Azad ên ku Pirjimariyê Çêdikin

2.1. Gel/gelî

Ev morfem him wekî peyv pijimariya kesan diyar dike û di maneya xelk, cimaet de bi kar tê him jî wekî paşgir pirjimariyê nîşan dide di kurmanciya jor û ya jêrê (sorani) de. Li deverên derdora Sineyê ev paşgir likar e ku dengdêrê bestînê “-e” dikeve navbera navdêr û paşgirê. Bo nimûne “Kuregel”, “Kiçegel” (Fossum, 1916, s. 32). Di kurmanciya jor de jî {-gel} digel morfema {-an} bi kar tê.

(6)

- a) Xezûrgelanê min ji Wanê ne.
- b) Bûragelanên wî jê xeyidîne.
- c) Gelî gundiyan, gotineke min heye ji bo we.

Di rewşa 6cyê de jî morfema pirjimarkirinê gelî digel navdêra pirjimar bi kar hatiye ku navdêrê gireya tewangê “-an” girtiye. Wekî li jor jî behs lê bû; xusûsiyeteke ve morfemê jî ew e ku rêkeftinê digel navdêra banglêbûyî bi halê wê yê pirjimar saz dike.

2.2. Cînavên Kesî yên Pirjimar

Wekî di binbeşa 1em de behs lê bû, cînavên kesî yên pirjimar bi rêkeftina digel lêkerê ve pirjimariyê nîşan didin.

(7)

- a) Em diçine ser kar.
- b) Hûn çi dikin?
- c) Ew xweş dixwînin.

Wekî ji nimûneyan jî diyar dibe, di hersêyan de jî cînavên kesî bi kişandina lêkeran ku hersê jî cînavên kesandinê yên pirjimar wergirtine, li hev dikin û pirjimariyê nîşan didin. Xusûsen di 7cyê de jihevkirina cînava “ew” bi xêra kişandinê çêdibe çendî formen wê yên devokî yên mîna “ewna, ewana” li kar bin jî. Li aliyekî din di rewşa ergatîf de lêker li gorî berkarê teşe digire ku lêkera risteyê têper be:

(8)

- a) Me darek av da.
- b) Me du dar av dan.
- c) We xalîçeyek daxist.
- d) We pênc xalîçe daxistin.
- e) Wan biryarek wergirt.
- f) Wan hin biryar wergirtin.

Wekî ku ji nimûneyan diyar dibe dema lêker tê kişandin mêjera kesê lêkerê di dema niha de li gorî mêjera cînavê teşe digire ku cînav/biker pirjimar be ew jî dibe pirjimar. Di dema borî de bi lêkerên têper jî lêker digel berkarê rêkeftinê datîne û eger berkar pirjimar be ew jî gireya pirjimar wergirtine. Ji ber ku rola cînavên kesandinê diyar bû me ew di nav cînavên kesî de nirxand û musteqîl nexiste nava binbeşekê.

Wekî wê cînavên hevbeşiyê hev û êk jî wekî ku Bedirxan û Lescot (2000, r. 89) derdibirre herdem pirhimariyê çêdike. Ji bo ku ev cînav piranî digel cînavên kesî yan jî navdêran tê bikaranîn me ew nekir kategoriyeke cuda.

2.3. Cînavên Xwedîtiyê/Pêwendiyê

Cînavên xwedîtiyê yên kurmançî wekî klîtîk hem rewşên xwe yên azad anku peyvî hem jî rewşên xwe yên gireyî hene. Dema wekî morfemên bestî tevdigerin ew dibine gireyên ravekê (raveberê) ku wekî îzafê jî tê binavkirin. Lê dema ew wekî morfemên azad tevdigerin dikarin bêne serê ravekê jî û dikarin di raveka zincîrîn de bi ravekê ve jî bêne girêdan

(9)

- a) Ên min çar heb in.
- b) Hevalên min (y)ên polê
- c) Malên me ne fireh ên li gund çi xweş in!

Di nimûneya 9ayê de ku kurmancî de wekî “yên” li kar e, cînava xwedîtiyê wekî morfema azad dema dibe biker rêkeftinê ligel lêkerê saz dike di pirjimarîyê de. Di 9byê de, fraza navderî anku raveka cînavî bi cînava xwedîtiyê ya pirjimar ve hatiye girêdan, bi vê, awayê standart yê peyvêziya kurmancî nîşan dide di ravekê de. Di binbeşa vê gotarê ya “1.2.”yê de me bal kişandibû li ser du varyantên cînava xwedîtiyê ya pirjimar ku guhertoyên deverî ne tê de, ew wekî “ên/yên” û “êd/yêd” du heb in. Tan (2015, r.153) dibêje: “di kurmanciya berê de ji bo nîşandana xwedîtiyê daçeka “di” hatiye bikaranîn ku Bedirxan û Lescot (2000) jî morfema pirjimar “di”yê wekî daçekê bi nav dikin.

Di rewşa 9cyê de jî raveka cînavî bi rengdêrekê re hatiye girêdan bi formeke deverî ya cînava xwedîtiyê ku ev awayê pirjimar digel awayê yekjimar û nêza “î” û yekjimar û mêza “e” li Devera Sîpan li kar e.⁴ Dîsa cînava xwedîtiyê “ên” wekî îfadeyeke *nominal* hokerek girtiye ku hingê bi forma xwe ya standart hatiye girêdan. Ev jî nîşan dide formên van cînavan yan jî îzafeyên azad dema ravekê bi rengdêrekê ve girêdidin bi kar tên.⁵

2.4. Cînav û Rengdêrên Nediariyê yên pirjimar

Derbarê cînavên nediyar de, di nav lêkolîneran de fikren çiyawaz hene. Bo nimûne Kurdo (2013) cînavên wekî “her, heryek, herkes, hemû, gişt, gişk, tev” wekî cînavên diyar qebûl dike, cînavên wekî “kes, tişt, hin/hindek, çend/çendek jî wekî nediyar qebûl dike.

(10)

- a) Gelekan ew xeta kirine.
- b) Hinekan ez gilî kirime.
- c) Hemûkan karê xwe qedand.
- d) Kijanan ew xeber şandiye?
- e) Hinan/Hin kesan behsa min kiriye/ne.
- f) Çend(ek)an barên xwe li jêr hiştin.

Ji nimûneyan jî diyar dibe ku cînavên nediyariyê wekî cînavên kesî yên pirjimar tevdigerin, dema ew dibine biker lêker li gorî berkarê teşe digire ku ev bi rewşa ergatîf re hevaheng e. Wekî ku Tan (2000, r.150) jî diyar kiriye di rewşa xwerû ya van cînavan de mêjera wan wekî cînavên din li gorî kesandina lêkerê çêdibe. Eger em bînin lêkerê li gorî dema niha bikişînin hingê cînav xwerû dimînin û berkara risteyê ditewe. Bo nimûne: “Gelek wê xetayê dikin., Hinek giliyên min dikin., Kijan wê xeberê dişîne?”

Li aliyekî din rengdêrên nediyariyê berî navdêra têkilî xwe tên û him wekî cure û him jî mêjer neguherî dimînin (Bedirxan û Lescot, 2000, r. 265).

⁴ Binêre: Açar, Z. (2015). Devoka Devera Filistanê, Teza Mastirê ya Neçapkirî, Zanîngeha Bingolê Ziman û Edebiyata Kurdî, Bingol.

⁵ Binêre: Berdestî, Z. (2014). Qertafên ku Ravekê bi Hevalnavan ve Diwesfinin, Kovara Nûpelda, hj. 15

(11)

- a) Gelek kesan karê xwe kiriye.
- b) Hin kesan ew ditiye.
- c) Hemû hevalan em pîroz kirin.

Di nimûneyên li jor de wekî ku tê ditin rengdêrên nediyariyê digel navdêrê pirjimariyê saz dikin. Di nimûneya 11a, 11b û 11cyê de navdêra modifiyekirî eger ji risteyê bê derxistin morfema wê ya pirjimar digel rengdêrê cînava nediyar ya pirjimar saz dike, wekî, “gelekan, hin(ek)an, hemûkan/hemûyan”. Dîsa wekî di nimûneyên 10ê de amaje pê hatibû kirin, di rengdêrên nediyariyê de jî li gorî kişandina lêkerê, bi dema wê, tewanga biker û berkarê teşe digirin di çarçoveya sîstema ergatîf ya kurmançî de. Loma di nimûneyên 11a, 11b û 11cyê de ji bo ku lêkerên wan têper in û li gorî dema borî hatine kişandin, bikerên wan tewiyane û berkarên wan xwerû mane. Berkara nimûneya 11a ji ber tesîra cînava vegerok “xwe”yê di herdu deman de jî xwerû dimîne anku guherînek lê çênabe: “a) Gelek kesan karê xwe kiriye.” Lê di herdu nimûneyên 11b û 11cyê de bikerên wan xwerû ne û berkar ditewin: “b) Hin kes wî/ê dibînin, c) Hemû heval me pîroz dikin.”

2.5. Rengdêrên nîşanî yên pirjimar

Di rewşa xwerû de cînavên “ev, ew” û ya tewandî de “vî/ê, wî/ê, van, wan” dema navdêrê modifiye dikin ew dibin rengdêrên nîşanî. Di rewşa xwerû de cînav li gorî rêkeftina navdêr û lêkerê teşe digire. Di rewşa tewandî de jî cînava pirjimar ya tewandî, navdêra piştî xwe jî ditewîne û wê jî dike pirjimar. Wekî ku Bedirxan û Lescot (2000, r. 257) derdibirre rengdêrên nîşanî herdem berî wê navdêrê tê ku pê re rêkeftineke cureyî, jimarî yan jî rewşî daniye. Anku eger cînav/rengdêr yekjimar be ji ber yekjimarbûna navdêrê ye, eger pirjimar be ji ber pirjimarbûna navdêrê ye. Herwiha di yên tewandî de cînav/rengdêr kartêker e li ser tewang û mêjera navdêrê, wekî di van nimûneyan de heye: “vî/wî mêmîkî..., vê/wê jinikê..., wan zarokan..”

(12)

- a) Ev dar şitilek bû du sal berê.
- b) Ev zarok xwendevanên min in.
- c) Van camêran karê xwe baş kiriye.
- d) Wan salan ceyran hêj nehatibû gund.

Ji nimûneyan jî diyar dibe ji hêla mêjerê ve rengdêrên xwerû û tewandî li gorî navdêrê dişekilin. Nimûneyên 12a û 12byê rengdêrên nîşanî yên xwerû û nêzik nîşan didin ku yên dûr; ew-yj. û ew-pj. bi heman erk û fonksiyonê radibin loma me ew wekî nimûne nîşan nedan. Divê bê gotin, di devokên kurmançî de varyantên wan yên “evna/evana, ewna/ewana” li kar in. Di 12c û 12dyê de wekî ku jorê jî hatibû berîdan, rengdêrên nîşanî navdêran adapteyî rewşa xwe dikin ku di van herdu nimûneyan de jî ber ku pirjimar in nevdêrên dû xwe jî kirine pirjimar û ew tewandine.

2.6. Jimarnavên Pirjimar

Jimarnav (tr. *sayı*, ing. *number, numerals, plurality*); kategoriyeke rêzimanî ye ku di hin zimanan de ne wekî babeteke serbixwe, di hin zimanan de jî têkilî morfolojiya nominal wekî cureyeke peyvyan hatiye nixandî ku bo nimûne (Toklu, 2021, r. 81) dibêje di almanî de ev wekî cureyeke peyvyan a cuda ye. Di kurmançî de, bi navê mêjerê mijareke serekî heye çunkî di gramera kurmançî de pirjimarbûn bi rewşên mîna tewang, îzafê û zayendê (di nebûna wê de) re jî eleqedar e û cihekî girîng digire. Ji ber vê girîngiya

xwe di morfolojiya nominal de, di gelek berhemên kurmancî yên gramerê de bi navê jimarnavê wekî babeteke xusûsî hatiye behskirin.

Di beşên berê de, me morfemên azad yên pirjimariyê çêdikin li ser hin cureyên cînav û rengdêran nimûne kiribû. Herwiha heta vê derê diyar bû ku navdêr, di kesandinê de lêker, hin cînav û rengdêr û baneşanên banglêkirinê dikarin bibin pirjimar. Loma di vê binbeşê de em ê nekevîne nav hûrgiliyên wan mijaran.

Wekî dabeşkirina îngilizî di kurmancî de jî jimar wekî jimarên bingehîn (*cardinal*) û jimarên rêzîn (*ordinal*) bûne du kategori. Di senifandina jimarên de, di berhemên rêzimanê yên kurmancî de; (Bedirxan û Lescot 2000; Kurdo, 2013; Tan, 2015; Huseîn, 2016; Ciwan, 2021) curedariyek hebe jî, ji ber ku lêkolîna me li ser pirjimarbûna peyvên hûr dibe, em ê tenê têkilî pirjimariyê nimûneyên xwe bidin loma dabeşkirina Ciwan (2021, r. 237-242) em ê bingeh bigirin û nimûneyên xwe wisa pêşkêş bikin.

Di pirjimarkirina jimarên de, wekî ku Muhammed (2016) jî tîne ziman; “sazkirina formên pirjimar yên jimarên wekî yê navdêran e.” Di kurmancî de hejmarên jimartinê dema gireyekê werdigirin hejmara yek teşeya mêza û yekjimariyê werdigire, ji duduyan heta nozdehan gireya pirjimariyê werdigire, bîst û qatên wê yên dehî gireya nêza û yekjimar werdigire û hejmarên lêkdayî jî li gorî hejmara dawî dişekile (Bedirxan û Lescot 2000, r. 249). Eger em vegerin li ser kategorîkirina Ciwanî (2021) ku berî hingê me berî dabûyê, wekî; jimarên bingehîn (yên jimartinê), jimarên dabeşkirinê (yên parîneyî), jimarên rêzê û jimarên hevalkarî (hokerî) dibin çar kategori.

(13)

- a) Yekê bine.
- b) Yek meriv hat.
- c) Merivek hat.
- d) Du meriv hatin.
- e) Çil û çar darên me hene.

Wekî ku ji nimûneyan jî diyar bûye; di 13ayê de ji ber jimara 1ê yekjimarî li kar e ku di hin devokên kurmancî de ew wekî “yekî” jî ditewe. Eger peyva “yek” cînav be hingê li gorî zayendê teşe digire: 1) Yekî got., 2) Yekê got. Di 13byê de “Yek” rengdêr e û ji ber ku di kurdî de nenasyarî jî bi wê çêdibe di 13cyê de wekî klîtîk tevgeriyaye û him nenasyarî him jî yekjimarî daye navdêrê. Di rewşên 13d û 13eyê de jî jimarnav ku wekî jimarên bingehîn in û ji aliyê cureya peyvê ve jî rengdêr in, ji ber ku pirjimar in bi lêkerê re rêkeftina mêjerî saz kirine û lêker bi formê xwe yê pirjimar hatiye kişandin.

(14)

- a) ji dehan yek
- b) ji çaran du
- c) yeka sedan
- d) heftê çilan

Nimûneyên li jor jimarnavên parîneyî ne, 14a û 14b formê pirjimar yê jimarên nîşan dide û wekî xusûsiyeteke tewanga kurmancî ya “daçek navên piştî xwe ditewînin” dinimîne. 14c û 14de formeke cuda ya parkirinê ye ku Kurdo (2013, r. 109) nimûne dane.

(15)

- a) (y)ê/(y)a yekê
- b) (y)ê/(y)a pêncan
- c) (y)ên heftan
- d) (y)ê/(y)a yekem/emîn
- e) (y)ê/(y)a şeşem/emîn

Ev nimûne jî jimarên rêzkirinê ne ku di kurmançî de jimara yek ne tê de jimarên din hemî wekî pirjimar ditewin. Cînava ravekê li gorî zayendê û li gorî dengê dawîn yê peyva berî xwe dişekile. Wekî 15cyê de jî hatiye nimandin cînav dikare pirjimar be di hingama rêzkirina komî/grûpkirinê de. Di rêzkirina jimarên kurmançî de bikaranîna morfemên {-em} û {emîn} jî niha li kar e ku pêşniyaza "Rêbera Rastnivîsê ya Komxebata Kurmançî"yê jî ev morfem e ku 15d û 15e wê dinimînin. Ji nimûneyan jî diyar dibe ku morfem di jimara yekê û yê pirjimar de naguhere.

(16)

- a) Ew yek bi yek derketin.
- b) Zarok çar bi çar dileyîzin.
- c) Birayê min yeko yeko dijmire.
- d) Wî tirî du lib du lib dixwar.

Ji nimûneyên li jor jî diyar dibe; pirjimariya lêkeran ji rêkeftina biker-pêveberê saz dibe. Di nimûneya 16a, 16b, 16cyê de lêkerên netêper û di 16dyê de jî lêkera têper bi vê qaydeyê saz bûne. Di 16dyê de formê pirjimar ya lêkeran jî heye di devokan de.

Xêncî van, herçend pirjimarîna hokeran rewşeke ne berbelav be jî di hin hokerên demê de pirjimarî mumkîn e herwiha bi morefam {-ane} ya hokersaz jî navdêra hokerê bi formê pirjimar saz dibe. Bo nimûne:

(17)

- a) Carinan ew li peravê digere.
- b) Êvaran gundî qehweya gund kom dibin.
- c) Ew camêrane tevdigere.

Di nimûneyên li jor de; 17a rewşa tewandî ya nediyar û 17b rewşa tewandî ya diyar ya peyva nominal nîşan dide. Di 17cyê de jî gireya pirjimar "-an" ku di ziman û diyalekte îranî de berbelav e, maneya "wekî" dide navdêrê ku di kurdî û farsî de bi pirjimariya navdêr yan jî rengdêrê: "wekî mêran, wekî dilêran" lê di tirkî de bi yekjimariya peyvê saz dibe: "*erkek gibi (erkekçe), cesur gibi (cesurca)*".

Wekî encama vê binbeşê hin tesbît û pêşniyazên Rêbera Rastnivîsê hene ku em ê yê têkilî pirjimariyê li vir biguhêzin û mijara xwe wisa biqedînin:

- 1) Ji "du"yan heta "nozdeh"an hejmar bi "-an"ê ditewin: "ji duyan, ji sêyan, ..., ji nozdehan" 2) Hejmarnavên ji duyan heta nehan di dawîya kîjan hejmarnava mezin de bin dîsan bi "-an"ê ditewin: "ji bîst û duyan, ji nod û nehan, ji neh sed û heftan..." 3) Hejmarên bi "-an"ê ditewin navdêran dixin bin hukmê xwe: "bi du zêran, bi sê dolaran, bi nozdeh hespan..." 4) Di hejmarên nesade de (hevedudanî) tewang li gorî hejmara dawî ye; hejmara dawî yek be wekî "yekê", bîst û carên wî yê dehanê be bi "î"yê ditewe. Eger hejmara dawî pirjimar be jimarnav jî dibe pirjimar: "ji bîst û yekê, ji hezar û sedî, ji çil û çaran, ji pêncî û pêncan..." 4) Hezar, milyan, milyan û carên wan yê dehanî li gorî hejmara pêşî ditewin: "bi sê hezaran, bi bîst milyonî, bi çar milyaran..."

Encam

Pirjimarî wekî mijareke serekî ya morfolojîk û morfosentaktîk girîngiya xwe heye ku di zimanekî mîna kurdî de ji bo ku wekî mêjer babeteke serekî ye û wekî cureya peyvê jimarnav karîger e, di peyvîziyê de hêja ye bikeve ber xebat û lêkolînan. Ev xebata hane jî ji ber van egeran hate kirin ku di encamê de hin xalên girîng û yên serekî yên ku derketine pêş ev bûn di diyalekta kurmancî ya kurdî de:

1. Di rewşa wan a xwerû de, bereksê soranî, hewramî û zazakî, pirjimariya peyvîniyê di kurmancî de.
2. Mêjer wekî kategoriya rêzimanî dijberiya yekbûn û pirjimarbûnê temsîl dike ku di kurmancî de du kategorî hene: yekjimar, pirjimar (cot, dujimarî jî di nav de)
3. Bi rêya ravekê anku gireyên îzafeyê, tewangê, bi kişandina lêkeran û rewşa banglêkirinê pirjimarî pêk tê di kurmancî de.
4. Cînavên kesandinê yên pirjimar ji bo hersê cînavan jî heman gire ne çî di kişandina lêkeran çî jî wekî kopûla di risteyên navderî de bin.
5. Bi qasî ku me tesbît kir; yên hev-erk jî di nav de, morfemên pirjimariyê ev in: {-n}, {-in}, {-an}, {-ine}, {-ne}, {-ên}, {-êd}, {di}, {-inan}, {-anên}, {-no}, {-ino}. Ji van morfemên {-n}/{-in}, {-ine}/{-ne} û {-no}/{-ino} ji ber dengê dawî yê peyvîniyê xwe teşe digirin ku meriv dikare bêje ew her cotek di eslê xwe de morfemek e.
6. Morfema {-êd} varyanteke {-ên}ê ye ku wekî morfema pirjimariyê ya azad {di} di şîira klasîk de û di dengbêjiyê de li kar e.
7. Morfema bestî "gel" di soranî de li kar e wekî gireya pirjimariyê lê di kurmancî de, di hin grûpên eqrebatîyê de digel morfema {-an}ê tê bikaranîn. Wekî morfema azad jî bi şiklê "gelî" baneşan e û navdêra dî xwe dike pirjimar û kombûn û pîrbûna cîvata mixatab dinimîne.
8. Morfemên pirjimarî yên kurmancî klîtîk in: Gireya "-ine" û cînava nedîyarî "hin", gireya "-an" û cînavên kesî yên pirjimar ên tewandî "van, wan", gireya "-ên" û cînava xwedîtiyê "yên", gireyên cînavên kesandinê yên pirjimariyê û cînavên kesî yên pirjimar nimûneyên baş yên klîtîkan nîşan didin.
9. Cînavên hevbeşiyê "hev" û "êk" dema digel hev bi kar tên cînavên kesî dikin pirjimar. Bi gotineke siviktir; ew bi cînavên kesî yên pirjimar re bi kar tên.
10. Pirjimarî zayendê ji holê radike di kurmancî de.

Jêder

- Açar, Z. (2015). *Devoka Devera Filistanê* (Nimroya weşanê: 384119) [Teza Lisansa Bilind, Zanîngeha Bîngolê]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Açar, Z. (2022). Şêwaza Zimanî di Mem û Zînê de. A. Timurtaş, A. Tek, H. Özdaş, & M. Acar içinde, *Xanînasî*. Wan: Peywend.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim II*. Cild. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aslan, Ş. (2018). *Lêkolînek li ser Rêzimana Kurdî (Kurmancî)*. İzmir: Na.

- Aslanogulları, M. (2017, 12 30). *Zazaca ve Kurtçede Çoğulluk*. Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi, s. 63-80.
- Badıllı, K. (1965). *Türkçe İzahlı Kürtçe Grameri (Kurmançça Lehçesi)*. Ankara: Ankara Basım ve Ciltevi.
- Baran, B. (2012). *Rêzimana Kurmancî*. Diyarbakır: Belkî.
- Bedirxan C. (2010). *Bingehên Gramera Kurmancî*. Stenbol: Avesta.
- Bedirxan C. û Lescot, R. (2000). *Kürtçe Dilbilgisi (Kurmanci)*. İstanbul: Doz, çapa 5an.
- Berdestî, Z. (2014). *Qertafên ku Ravekê bi Hevalnavan Diwesfnin*. Nûpelda. Hj. 15.
- Bülbül, M., & Öztürk, M. (2020). *Berhema Mela Mehmûdê Bazidiyî Kêşana Karên Kurdî*. Diyarbakır: Weqfa Mezopotamyayê.
- Ciwan, M. (2021). *Türkçe Açıklamalı Kurtçe Dilbilgisi/Rêzimana Kurdî bi Şirovekirina Tirkî*. Wan: Lorya.
- Cizîrî, M. (2012). *Dîwan*. Stenbol: Nûbihar.
- Corbett, G. G. (2004). *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eroğlu, Y. (2015). *Di Kurmancî de Pirjimarî*. Nubihar, 70-72.
- Eryiğit, G. (2012). *Biçimbilimsel Çözümleme*. Türkiye Bilişim Vakfı Bilgisayar Bilimleri ve Mühendisliği Dergisi.
- Fossum, L. O. (1916). *A Pratical Grammar*. Minneapolis: Augsburg Publishing House.
- Gulpî, N. (2018). *Razwanû Hewramî*.
- Jardine, R. (1922). *Bahdînan Kurmanjî*. Baghdad: Government Press.
- Kerimoğlu, C. (2019). *Genel Dilbilimine Giriş-Kuram ve Uygulamalarla Göstergibilim ve Türkoloji*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıl H. (2019). 'di ya Kirpandinê/Tekîdê di Kurmancî de', Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi, Sal: 5, Cild: 5 Jimar: 10, r. 47-74
- Kurd, R. (1956). *Rêzman a Ziman ê Kurmancî*. Çapxaneyê Kerem.
- Kurdo, Q. (2013). *Rêzimana Kurdî, Kurmancî-Soranî*. Stenbol: Nûbihar.
- Lezgin, R. (2013). *Ji bo Kurmancan bi Awayê Muqayeseyî Gramera Kirdkî (Zazakî)*. Diyarbakır: Roşna.
- Muhammed, H. (2016). *Peyvsazî di Zimanê Kurdî de*. <https://zimannas.files.wordpress.com/2016/08/peyvsazi-kiteb1.pdf>
- Muhammed, H. (2016, Gulan 1). *Pirhejmariya Ducarî*. Zimannas. <https://zimannas.wordpress.com/?s=pirhejmari>
- Ocek, N. (2014). *Rêzimana Kurmancî*. Wan: Sîtav.
- Rêbera Rastnivîsînê, *Komxebata Kurmancîyê* (2019). Stenbol: Weqfa Mezopotamyayê.
- Sadînî, M. X. (2020). *Feqiyê Teyran, Jîyan Berhem û Helbestên Wî*. Stenbol: Nûbihar.
- Tan, S. (2015). *Rêzimana Kurmancî*. Stenbol: Enstituya Kurdî ya Stenbolê.
- Thackston, W. M. (2006). *Kurmanjî Kurdish: A Reference Grammar with Selected Readings*. Renas Media.
- Toklu, O. (2021). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ.
- Trask, R. (2007). *Key Concepts in Language and Linguistic*. Oxon: Routledge.
- Xanî, E. (2009). *Mem û Zîn*. Stenbol: Nûbihar.
- Yıldırım, K. (2012). *Temel Alistirma ve Metinlerle Kurtçe Dilbilgisi (Kurmancî Lehçesi)*. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayinlari.

Yıldız, A., & Taşkın, H. (2018). *Şakiro Kewê Ribat*. Stenbol: Nûbhar.

Pêvek: Tabloya Morfemên Pirjimar ên Kurmancî

Gire	Navê gireyê	Nimûne
Ø	Rewşa xwerû ya bê gire	Dar, kevir, mal, stêrk...
-n	Cînava kesandinê ya pirjimar, dema reha lêkerê bi dengdêrê biqede.	Em çûn. Hûn çûn. Ew çûn.
-in	1) Cînava kesandinê ya pirjimar , dema reha lêkerê bi dengdarê biqede. 2) Cînava kesandinê ya pirjimar, di risteyên navdêrî de dema navdêr/rengdêr bi dengdarê biqede.	1) Em hatin. Hûn hatin. Ew hatin. 2) Em xwendekar in. Hûn xwendekar in. Ew xwendekar in.
-ne	1) Cînava kesandinê ya pirjimar, dema reha lêkerê bi dengdêrê biqede. 2) Cînava kesandinê ya pirjimar, di risteyên navdêrî de dema navdêr/rengdêr bi dengdarê biqede.	1) Em xeyîdîne. Hûn xeyîdîne. Ew xeyîdîne. 2) Em mamoste ne. Hûn mamoste ne. Ew mamoste ne.
-ên	Gireya pirjimar ya diyar ya raveberê/veqetandek/îzafe	Darên gûzê
-êd	Gireya pirjimar ya diyar ya raveberê/veqetandek/îzafe	Mîrovêd me
-ine	Gireya pirjimar ya nediyar ya raveberê/veqetandek/îzafe	Maline gund
-anên	Gireya pirjimar ya diyar ya raveberê/veqetandek/îzafe	Xalanên min
-gelan	Gireya pirjimar ya diyar ya raveberê/veqetandek/îzafe	Xezûrgelanên min
-an	Gireya tewangê ya diyar ya pirjimar	Zarokan cam şikand.
-inan	Gireya tewangê ya nediyar ya pirjimar	Carinan ew diçe bajêr.
-no	Gireya baneşanê dema banglêkirî bi dengdêrê biqede.	Gundîno werine alikariyê!
-ino	Gireya baneşanê dema banglêkirî bi dengdêrê biqede.	Rojbaş hevalino!
di	Morfema azad ya pirjimarkirinê	Mîrovê di me hatin.

91. Hêmanên fal, reml û muneccimiyê di edebiyata Kurdî (Kurmançî) ya Klasîk de

Mesut ARSLAN¹

APA: Arslan, M. (2023). Hêmanên Fal, Reml û Muneccimiyê di Edebiyata Kurdî (Kurmançî) ya Klasîk de. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1468-1482. DOI: 10.29000/rumelide.1379377.

Kurte

Kevneşopiya falê ji berê de parçeyekî jiyana civakî ye. Falbazî jî di dîroka mirovahiyê de yek ji pêşeyên kevintir tê hesibandin. Mirovan ji bo dîtina paşeroja xwe, ji bo ku di bûyerên girîng de biryara rast bigirin serî li falbaz û munecciman dane. Çawa ku hêmanên jiyana civakî di edebiyatê de reng vedidin fal û falvekirin jî di edebiyata klasîk a Rojhilatê de bûne insûrên girîng. Di nimûneyên edebiyata Kurdî (Kurmançî) ya klasîk de jî em rastî falê û falvekirinê tîn. Li gorî vê kesên aşiq ji bo dîtina paşeroja xwe, ji bo gihîştina hezkiriya/ê xwe, pêkhatina meqsed û mirada xwe fal vedikin, diçine remmal û munecciman. Helbestvan jî vê yekê bi awayekî estetik di helbestên xwe de bi kar tînin. Ji bo rastfêmkirina edebiyata klasîk, ji bo şerha metnî hewce ye mirov wekî hêmanên din ên edebiyata klasîk falê jî bizane û rave bike. Bo nimûne, gava Feqiyê Teyran dibêje “Elif nayê di fala min” çi qesd dike? Di falê de “elif hatin” mizgîniya çi ye? Lewma di vê gotarê de emê pêşî bi kurtî behsa falê û sê cureyên wê bikin. Ev, fala Qur’anê/kitêbê, reml/remmalî û ilmê nûcûm in ku di metnên edebî de herî zêde ew derdikevine pêşîya me. Piştî danasîna van falan emê di nav rûpêlên edebiyata Kurdiya Kurmançî ya klasîk de li nimûneyên wan bigerin. Dîwanên helbestvanên wekî Melayê Cizîrî, Feqiyê Teyran, Perto Beg, Seyid Eliyê Findikî, Namî; herwiha mesnewiyên eşqê yên wekî *Mem û Zîn* û *Seyfulmulûkê* wê çavkaniyên me yên sereke bin. Ji bo başfêmkirina mijarê emê ji folklorê Kurdî û ji çavkaniyên edebiyata Osmanî jî nimûneyan bînin. Bi vî rengî emê hewl bidin têkiliya edebiyata Kurdî ya klasîk û jiyana civakî jî nişan bidin.

Peyvên kilidî: Edebiyata Kurdî ya klasîk, fal, reml, ilmê nûcûm, muneccim

Klasik Kürt (Kurmançî) edebiyatında fal, reml ve muneccimlik unsurları

Öz

Fal geleneği eskiden beri sosyal hayatın bir parçasıdır. Falcılık da insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biridir. İnsanlar gelecekte haber almak için, önemli olaylarda doğru karar verebilmek için falcıların, muneccimlerin yolunu tutmuştur. Sosyal hayata dair unsurların edebiyatın içinde kendine yer bulması gibi fal ve falcılık da klasik Doğu edebiyatında karşımıza çıkan önemli unsurlardır. Bu unsurlar klasik Kürt (Kurmançî) edebiyatı eserlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Buna göre âşıklar, geleceğini görmek, sevdiğine kavuşmak ve muradının gerçekleşmesi için fal açmakta, falcı, remmal ve muneccime başvurmaktadır. Şairler de bu durumu estetik bir şekilde şiirlerinde işlemektedir. Klasik edebiyatın doğru anlaşılması ve metin şerhi için diğer unsurlar gibi fal ve falcılığın da bilinmesi gerekir. Örneğin Feqiyê Teyran “Elif nayê di fala min” derken ne anlatıyor? “Falda elif gelmesi” neyin müjdecisi? Bu makalede öncelikle klasik edebiyatta fal geleneğini ve üç fal çeşidini açıklayacağız. Bunlar edebî metinlerde en çok karşımıza çıkan

¹ Arş. Gör. Dr., Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Siirt, Türkiye), mesut.arslan@siirt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7929-0631. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.xxxxx]

Kur'ân/kıtap falı, reml ve ilm-i nücum yani münecimlikdir. Önce bunların tanıtımını yapacağız ardından da Kurmançî lehçesiyle yazılmış klasik Kürt edebiyatı eserlerinde örneklerini arayacağız. Melayê Cizîrî, Feqiyê Teyran, Perto Beg, Seyid Eliyê Findikî, Namî gibi Kürt şairlerinin divanları ile *Mem û Zîn* ve *Seyfulmulûk* gibi aşk mesnevileri başlıca kaynaklarımız olacak. Konunun daha iyi anlaşılması için Kürt folklor derlemelerinden ve Osmanlı edebiyatı kaynaklarından da yararlanacağız. Böylece klasik Kürt edebiyatı ile sosyal hayat arasındaki ilişkiyi de göstermeye gayret edeceğiz.

Anahtar kelimeler: Klasik Kürt edebiyatı, fal, reml, ilm-i nücum, münecimlik

Elements of fortune telling, divination and astrology in Kurdish (Kurmanji) classical literature

Abstract

The tradition of fortune telling has been a part of social life since ancient times. Fortune-telling is one of the oldest professions in human history. People have turned to fortune tellers and soothsayers to get news from the future and to make the right decision in important events. Just as elements of social life find a place in literature, fortune-telling and soothsaying are also important elements in classical Eastern literature. These elements are also found in classical Kurdish (Kurmanji) literature. Accordingly, in order to see their future, to meet their beloved and to fulfil their wishes, the lovers use fortune-telling, fortune-tellers, divination and astrologers. Poets also treat this situation aesthetically in their poems. For a proper understanding of classical literature and textual commentary, fortune telling and divination should be known as well as other elements. For example, what does Feqiyê Teyran mean when he says “Elif nayê di fala min”? What does “elif in fortune-telling” herald? In this article, we will first explain the tradition of fortune telling in classical literature and three types of fortune telling. These are the Quran/book fortune telling, divination and astrology, which are most frequently encountered in literary texts. We will first introduce them and then look for examples in classical Kurdish literature written in Kurmanji dialect. The diwans of Kurdish poets such as Melayê Cizîrî, Feqiyê Teyran, Perto Beg, Seyid Eliyê Findikî, Namî and love mesnevi such as *Mem û Zîn* and *Seyfulmulûk* will be our main sources. For a better understanding of the subject, we will also make use of Kurdish folklore collections and Ottoman literature sources. Thus, we will endeavour to show the relationship between classical Kurdish literature and social life.

Keywords: Classical Kurdish literature, fortune telling, divination, astrology, astrologer

Destpêk

Berhemên edebî yên klasîk, eynikên serdema xwe ne. Di wan de jiyana berê, orf, adet û baweriyên wê demê xuya dikin. Ji bo fêmkirina terza jiyânê ya wê serdemê jî ev metin dikarin bibine çavkanî. Herwiha ji bo fêmkirina metnên edebî jî lêkolîner hewce ye şertên serdemê, jiyana civakî ya wê dewrê bizanin. Fal jî yek ji hêmanên zemanê berê ye. Ew di nav jiyânê de hebû loma di berhemên edebî de jî heye. Şairan, ji bo xurtkirina vegotina xwe, ji bo dewlemendkirina berhema xwe ew bi kar aniye. Loma zanîna hûrgiliyên wê ji bo lêkolîneran girîng e.

Fal an jî fe'l peyvek bi Erebi ye û tê wateya oxir, talihê baş û bextê xweş (Samî, 1317: 979). Wekî têgeh jî fal, ew kar e ku ji bo dema têdeyê û paşerojê texmîn û şiroveyan dike. Ferqa falê ji kahîntiyê ew e ku fal zêdetir bi alavêkê tê pênasekirin, wekî fala dest, fala qûmê, fala qehwê, fala kitêbê hwd. (Aydın, 1995:

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

134-135). Ji zemanê berê ve mirovên ku paşeroja xwe meraq dikin, dixwazin ji xeybê, tiştên ku hê neqewimîne xebardar bin, serî li ilmên efsûnî û zanayên wan dane: fal/falbaz, reml/remmal, ilmê nucûm/munecim, cifr/ceffar û hwd. Ev ilm ewqas berbelav bûn ku hikimdarên berê di serayên xwe de munecim digirtin û ji bo biryarên girîng ji wan fikir dixwestin. Bo nimûne di seraya Osmanî de ji dewra Siltan Bayezîdê Duyem (1481-1512) ve wekî sazî “munecimbaşî (serstêrnas)” hebû ku li serayên Îranê ew hêj berê jî hebû. Dîsa tê rîwayetkirin ku bavê Siltan Bayezîdê Duyem Fatih Siltan Mehmed jî dema dorpêça Stenbolê berî ku êrîşa dawî bike bi muneciman şewiriye (Aydüz, 2006: 170-171).

Munecim an jî munecem bi kurtî astronom ‘stêrnas’ in; ew kes in ku berê xwe didine stêrk û seyareyan û ji sekn û geriyana wan hin wateyan derdixin (Pala, 2002: 353; Sîyahpûş, 2000: 310). Di vî warî de çerxa felekê, bi giştî astronomî û astrolojî ilmên muhîm in û ji berê de di medreseyan de dihatine xwendin û li ser wan eser dihatine nivîsîn. Ev ji bo medreseyên Kurdan jî derbas dibe. Zinar, ji bo mufredata medreseyên Kurdan 20 şaxên zanistî dijmêre ku yek ji wan jî “Zanistiya Hey’etê (astronomî û astrolojî)” ye (2013: 114). Sîyahpoş (m. 1831) jî di *Seyfulmulûkê* de gava behsa perwerdeya şehzade dike di nav dersan de behsa hey’et, ustirlab, reml, felekiyyat, nucûm û cifrê jî dike:

“Çi serf û nehwa û mentîq û çî **hey’et**

Çi **ustirlab** û adab û eqîdet

Beyan û hem bedî’ xwendin ‘ulûman

Ji **reml** û hem **felekiyyat nucûman**

Di **cifrê** da kirin xweş muşikafi

‘Urûd xwendin tamamî wan bi safî (Sîyahpûş, 2000: 62; Sîyahpoş, 2006: 51):

Li gorî ferhengoka ku Celîlê Celîl ji *Seyfulmulûkê* re amadekirî “hey’et” bi Erebi “stêrnasî” (2000: 305); ustirlab jî “alatekî stêrnasîyê, falvekirin”ê ye (2000: 319). Reml fala qûmê ye (Pala, 2002: 389); felekiyyat behsa çerxa felekê, bext û talih; ilmê nucûm zanîna stêrkan e (Pala, 2002: 159-160). Cifr jî ilmekî efsûnî ye ku ji reqem û herfan hin me’neyan derdixin û ji paşerojê xeber didin (Pala, 2002: 102). Ev hemû ilmê taybet in ku di zemanê berê de ji bo xebardana ji xeybê/paşerojê û şirovekirina xêr û şerbûna bûyeran dihatine emilandin.

Fal, bi gelek cureyên xwe ve di nav jiyana Kurdan de hebû. Mela Mehmûdê Bazîdî (m. 1867) di ‘*Adat û Rusûmatname’ê Tewayîfê Ekradiye* de behsa vê dike: “Û ekrad tebî’et cahilîn heyin, bi **fal** û **minecim** û hindek tiştan bawer dikin û hindekan se’d û hindekan şom dizanin” (Bazîdî, 2016: 47). Dîsa Bazîdî behsa fala avê û jinên efsûncî jî dike: “... hindek jîn jî di nêva wan da heyin ku li **falê** difekirîn. Tasê tijî av dikitin û datînite pêşiya xo û li wê ava taşê nezerî dikitin... Û **efsûncî** jî di nêva wan da heyin lakin **pîrejîn** dibin. Ew jî wekû mirofek nexweş dibitin ewê **efsûngerê** tînin...” (2016: 47).

Wekî tê dîtin gelek cureyên falê hene lê di vê gotarê de emê behsa sê heban bikin, ji ber ku di edebiyata me de zêdetir wan reng vedaye. A pêşîn fala kitêbê/Qur’anê ye, ya duyem reml û remmalî ye, a sêyem jî ilmê nucûm û munecimî ye. Çarçoveya xebatê bi lehçeya Kurmancî ve hatiye sînorkirin. Çavkaniyên me yên sereke dîwan û mesnewiyên Kurmancî ne lê ji bo berawirdiyê me nimûneyên folklorê û yên edebiyata Osmanî jî bi kar anîn. Di vê gotarê de armanca me ev e, em danasina van sê cureyên falê bikin û nimûneyên wan di edebiyata Kurdî (Kurmancî) ya klasîk de bibînin, şerh û şiroveya wan bikin. Bi vî rengî lêkolîner û xwendevan helbesta Kurdî ya klasîk baştir fêhm bikin.

1. Fala Kitêbê/Qur'anê

Li nav miletên Rojhilatê gelek cureyên falê hene, yek ji wan a kevintir fala kitêbê ye. Di vê falê de zêdetir kitêbên pîroz tene emilandin (Aydm, 1995: 135) Herçend ayeta Qur'anê dibêje fal karekî pîs e jî (Maîde, 5/90) Mislimanan Qur'an bi xwe ji bo falê emilandiye. Li gorî vê kesek di derbekê de rûpelên mushêfê vedike, li rûpelê rastê, ayeta ku lê rast hatî bi kîjan herfê dest pê bike ew fala wî/wê ye û zanayên wê vê herfê jê re şerh dikin. Ev kar bi hin şiklên din jî tê kirin (Uzun, 1995: 142). Ji bo fala kitêbê ji bilî Qur'anê *Dîwana* Hafîz (m. 1390?) an jî *Muhammediyeya* Yazıcıoğlu Mehmed (m. 1451) jî dihate emilandin (Pala, 2002: 157). Di zimanê 'Erebî, Farsî û Tirkî de eserên li ser şiroveyên vê falê bi navê *falname* û *tefe'ulname* jî hatine nivîsîn (Uzun, 1995: 142). Bi zimanê Kurdî em rastî berhemeke wiha nehatine. Lê Mela Ebdusselamê Cizîrî (m. 1952), ku *Dîwana* Mela şerh kiriye, di xortaniya xwe de rastî van kitêbên falê hatiye û dibêje "me tê de li bextê xwe dinêrî û fal vedikirin lê niha nayê bîra [min] şeweyê falvekirinê çawa bû!" (Cizîrî, 2018: 41). Bi rastî jî di *Dîwana* Mela de fal cihek girîng digire:

Ji herfan mah û salê ma, nehat der şeklê **falê ma**

Kuca danendî halê ma, sibikbaranê sahilha (Cizîrî, 2018: 40)

Di vê beytê de Mela gazin ji bextê xwe dike ku ew bi meh û salan e falê vedike lê fala wî bi dilê wî nayê. Ji gotina "ji herfan" em fêm dikin ku cureya fala wî fala kitêbê ye ku li ser şirovekirina herfan ava bûye. Li gorî şiroveyên Ebdusselamê Cizîrî, Mela peyva "falê" wekî remzek an şifreyeke dîrokê bi kar aniye. Li gorî şiroveya wî ji beyta jor bi hesabê ebedê sala 975ê hicrî derdikeve ku ew jî beramberî 1567-1568an tê û sala jidayikbûna Mela ye (Cizîrî, 2018: 16). Ebdusselamê Cizîrî, dîsa ji beyteke wî sala temamkirina *Dîwana* Mela wekî 1041/1631 derdixe ku di wê beytê de jî peyva fal derbas dibe (Cizîrî, 2018: 17-18): "Lew elîf tîn me di herfên **falân**".

Mirov yeqîn dikin ku di falê de wê paşeroja xwe bibînin, armanc ev e. Feqiyê Teyran di falê de mirina xwe ji destê yarê dibîne:

Ji wa qewsa xedeng hatin

Ji wa burca tiveng hatin

Li min Rom û Fireng hatin

Mirin min dî di falê de (Sadinî, 2017: 481)

Hêmana falê di helbesteke din a Feqî de jî derbas dibe: Ew nexweş e û ji bo fêmkirina sedema wê fal vedikin. Falbaz dibêje çavan pê ve daye ango nezer e:

Nexweşê reng lê nemayî

Dest li ser falê nihayî

Wan digot j'çavan gihayî

Kuştiyê 'eynan im ez (Sadinî, 2017: 131)

Gotineke pir nêzikî wê di *Dîwana* Perto Beg de jî heye:

Ez birîndarê xedengan im ji qewsê 'enberî

Fal helavêtin ji bo min girtine hindî derî

Xeste bîmar im ji bo wê qet hilînanim serî

Hin tibêjin: Ew ji 'işqê wî hewa daye serî

Derdemend im mustemend im ez ji derdan bê hesab (Perto, 2011: 296)

Ji van herdu helbestan em hîn dibin ku zemanê berê gava mirov nexweş diketin ji bilî hekîman diçûne falbazan jî. Pisporeîn vî ilmî jî berê xwe didane falê û nexweşiya wan fêhm dikirin. Di helbesta Feqî de nexweşiya ku teşxîs kirine nezer e, di ya Perto de eşq e. Ev “nexweşi” bi derman û macûnan baş nabin loma wan serî li çareseriyên metafizîk dixistin, wekî li ser xwendin, nivîşt, tasa şifayê hwd. Bo nimûne, Seyid Eliyê Findikî li dijî fal û remlê derdikeve lê nivîştê dipejirîne:

Nivîşt baş in **ne reml û fal** û tazîm

Dikin bawer, ne ku em j'munkirâ ne (Findikî, 2017: 110)

Bazîdî jî di nav orf û adetên Kurdan de behsa nivîştê dike ku ew Kurd gelek pê bawer dikin: “Û bi nusxeyan bawerî dikin. Bi wê dereceyê ku çewanî milletê Efrenc² bê hekîm nabin, ew jî bê nusxe nabin. Herçî ‘illet û derd dibî bilanî bibe, elbette niwîşt³ dikin” (2016: 47).

Tasa şifayê yan jî piyana avê jî tasên sifr in ku li nava wê û derdora wê ayet, dia, kelîmeya tewhîd, selewat û esmaul-husna hatine neqîşkirin. Li nav Osmanî û Îranê pir belav in û di muzeyan de nimûneyên wê pir in (Perk&Paksoy, 2011: 10, 15-24). Kesên nexweş ji bo şifayê ji vê tasê av vedixwin. Di edebiyata Kurdî ya klasîk de em dizanin ku Şêx Se'îdê Cizîrî ango Şêxê Meczûb (m. 1915) xwedî tasa şifayê bû. Ev tasa wî vêga li ba neviyên wî parastîye û sûretê wê hatiye weşandin (Arslan, 2021: 658).

1.1. Di falê de “Elîf” hatin an jî “Dal” hatin

Elîf û dal di elîfbaya Erebi de du herf in. Ev herdu herf jî di fala Qur'anê de xwedî wate ne: Li gorî falnameyeke bi Tirkî, di fala Qur'anê de hatina herfa elîfê xêr e û nîşaneyê pêkhatina miradê dil e; berovajî vê hatina herfa dal xirab e (Koşik, 2017: 132-133). Elîf, herfa pêşîn a elîfbaya Erebi ye. Navê Xwedê “Ellah” jî bi vê herfê dest pê dike. Loma ew semboleke pîroz tê hesabandin. Herwiha ji bo aşîq elîf, bejna yarê ye. Bereksê wê herfa dal (ـ), şiklê wê dişibe pişteke qof û qembûr. Ew jî pîrên ‘ecûze, caduyên sêhrbaz tîne bîra mirov û bêyom/nexêr tê hesabandin. Em nimûneyên vê di edebiyata Kurdî de jî dibînin. Bo nimûne, Melayê Cizîrî behsa vê mijara falê kiriye:

Sa'et li min têk sali bûn, daim li ser dest **fali** bûn

Herfên dihatin dali bûn, feryad ji destê firqetê

Îro tenê der hat **elîf**, me'na diçû **bejna şerîf**

Ya xar e lê kemxe w qedîf, feryad ji destê firqetê (Cizîrî, 2018: 671)

Wekî ku di beyta ewil de xuya dike, ji derdê firqetê, ji kerbê yarê saet li aşîq bûne sal; wext derbas nabe. Li ser destê wî daîm fal vekirîye, lê fala wî ne bi dilê wî ye. Ji ber ku herfên ku dihatin “dal” bûn. Wekî me li jor jî got hatina “dal” ne xêr e. Ji beyta duyem em fêhm dikin ku tenê îro di fala wî de “elîf” hatiye. Ev mizgîniyek e. Mela bi xwe jî dibêje “elîf” sembola bejna yarê ye. Derhatina elîfê mizgîniya dîtina wê bejnê ye. Gotina “îro tenê” watedar e: Fala baş her gav nayê, dîtina bejna yarê jî her gav bi dest aşîq nakeve.

² Efrenc: Freng, bi taybetî milletê Frensi, bi giştî hemû Ewropî.

³ Bazîdî, ji nivîştê re “nusxe” an jî “niwîşt” dibêje.

Ev qalibê “di falê da elîf dîtin” û “dal hatin” di helbesta Feqiyê Teyran a “Qewî îro ze’îfhâl im” de jî derbas dibe:

Qewî îro ze’îfhâl im

Dinalim ez li wê tayê

Di birhanan dihat fal im

Tilisma wesletan nayê

Tilismata wisala min

Elîf nabe di fala min

Ji mecmû’an xiyala min

Bilad im ez li sewdayê (Sadîni, 2017: 421)

Di beşa ewil de Feqî, fala ku jê re tê dişîbine birhên yarê. Birh/birû/ebrû însûreke delaliya yarê ye û dişibe qews û kemanê, heyva hîlalê, mîhraba mizgeftê û herfa dalê. Feqî dibêje fala me ku hat wekî birhan e ango ew herfa dal e, bêyom e. Jixwe li rista jêr dibêje “tilisma wesletan nayê”. Weslet/wuslet, gihiştina yarê ye. Aşiq ji bêçareyî, ji kerba evînê serî li tilsiman, fal û sêhr û efsûnan dixin. Di çarîna din de dîsa şair gazinan dike ku çima di fala wî de “elîf” naye ango ewê nikaribe bejna yarê bibîne.

Qalibê “di falê da elîf hatin” di helbesteke din a Feqî de jî derbas dibe. Ew dîsa gazin dike ku çima di fala wî de elîf nayê:

Elîf nayê di fala min

Qebûl nabê duaya min

Ne mecmû’e xiyala min

Belav bûm ji sevdâyê da (Sadîni, 2017: 481)

Diaya aşiqan dîtinayê yarê û wuslet e. Lê diayên aşiq qebûl nabe, di fala wî de jî elîf naye. Di falê de şibandina herfa dal û birûyan di beyteke Melayî de jî heye:

Me cewher ‘unsurek xamis numa îro di tali’ da

Di vê teqwîmê insanî **li tali’ bûne fal ebrû** (Cizîrî, 2018: 591)

Ji helbesteke Namî (Fehmî Beg, m. 1969) em fêm dikin ku di falê de ya xirab ne tenê dal e, herfa lam jî nîşaneyê keser e:

Dil teşneê cama wişal, **her dem li ser destî me fal**

Herfên ku tèn tev lam û dal fala me ra tefsîrî nîst

Daleyn û lamatên keser, remz û îşarat û heder

Me’na dibî keylê sefer, ser abi ra ber zîrî çîst (Demir, 2019: 118)

Çawa ku dal birhên yarê ne, herfa lam jî nîşaneyê biskên yarê ne. Birh û biskên yarê herdem aşiq perîşan dikin. Balkêş e, li gorî falnameyeke menzûm a bi Tirkî jî kesên ku di fala wan de “lam” derket hewce ye 17 rojan sebir bikin. Piştî 17 rojan wê karê wan pêk were (Koşik, 2017: 137). Lê aşiq di wusleta yarê de bê sebr in, cihde dixwazin. Loma 17 rojan sekinîn ji bo wan keser e. Herwiha li gorî heman falnameyê kesên

ku ji wan re “lam” hat wate ew e ku qonaxa ku wê gihin jî nêzîk bûye û hewce ye ew ber bi wir ve bimeşin, sefer bikin. Di beyta duyem de gotina “Me’na dibî xeylê sefer” jî vê piştrast dike.

Şairekî Osmanî, Munîfê Entaqyayî jî di beytekê de di çarçoveya fala kitêbê de “elif-lamê” bi kar tîne:

Geh **hayâl-i kad** û geh **zülf-i siyeh-fam** gelür

Fälümüz muşhaf-ı hüsnünde elif lām gelür (Küçük, 1999: 172)

[Carna xeyala bejnê û carna biskê reşereng tê, fala me di mishefa xweşkatiya te de elif lam tê.]

Li gorî vê beytê di fala kitêbê de elif, xeyala qed, qamet û bejnê; lam jî biskên reşerengên yarê ne. Şair, xweşkatiya yarê jî bi giştî dişibîne mushefê ango her hêmaneke delaliya yarê dişibe herfeke Qur’anê ku têne ba hev dibine mushef.

1.2. Fal Wekî Oxir

Peyva fal, bi wateya oxir, bext, şens û siûd jî tê bikaranîn. Di *Dîwana* Findikî de em vê dibînin. Findikî, di nameyêke xwe ya menzûm de ji muxatebê nameyê re, ku kurekî wî çêbûye, dibêje “tu çima navê min li kurê xwe nakî” û ew hêvî dike ku bi oxira vî navê temîz ew kurik di nav hevalên xwe de bibe ezîz:

De belkî bi **fala** wî navê temîz

Di nava hevalan bibîtin ‘ezîz (Findikî, 2017: 262)

Li gorî Seydayê Licî (m. 1912) kesê ku aşîq be û li vê dinyayê derd û elem bikîşîne fala wî ango paşeroja wî qenc e li gorî wan kesên ku axiret nayê bîra wan, bedhal û bedqal in:

Fala wî kesî qenc e

Ku aşîq û pur renc e

Pur derd û elem senc e

Pur ahin û belbal e (Ilı, 2019: 167)

Mirov di falê de ne tenê paşerojê herwiha halê xwe, rewşa xwe ya têdeyî jî dibînin:

Me sîne pêht û ateş bû me hêstir j’ dîdeyê reş bû

Me tali’ sorgula geş bû **me dî iro di falê de** (Haşimî, 2016: 30)

Ji bo fala baş û kesên xweşbext “ferxunde/ferxende/ferex fal” tê gotin. Şair, yara xwe wisa dipesinênin:

Mahitaba burca şemsê extera **ferxunde fal**

Şemsa afaqa cemalê ya ne şemsa mehfel î (Perto, 2011: 283)

Kanê çira naên xiyal ey qumriya **ferxende fal**

Ba xendeê xurşîd misal nabit me dil xweşkê demek (Demir, 2019: 161)

Şair ango aşîq, gelek caran ji talihê xwe gazin dikin. Namî jî ji bo beyankirina vê “ferex fal nînim ez” dibêje:

Fehmî yim ez an fehîmanê **ferex fal** nînim ez

Cahil û nadan û naşayesteê esrar im ez (Demir, 2019: 139)

Fal, li her kesî nayê angoy vekirina falê rîskên wê jî hene. Bo nimûne Şêx Mihemed Emînê Heyderî (m. 2003) jî bextê xwe xweş e lê fal û reml li wî nayê; ew ditirse ku nîmeta xweş jî destê wî biçê:

Lê çî kim nefsa me xa'în ew li ya qenc nagerî
Kû herî ber dergehê wan xwe zelil kî ber derî
Belkî carek em teberruk bibne bihna 'enberî
Ez ditirsim ni'meta xweş kû jî destê me herî

Tali'ê min baş e lê qet li min na'ê reml û fal

'Eşq û muhbet kû jî dil bî ber mirin bî bê wisal (Yıldız, 2020: 334)

2. Reml û Remmalî

Reml, bi Erebi qûm e. Remmal/remildar jî ew kes in ku pêşî li ser qûmê xal û xêzan dikşînin, piştê jî li gor ilmê xwe van şiklan şirove dikin, jî paşerojê xeber didin. Wekî fala kitêbê di remlê de jî sembolên xêr û yê nexêr hene. Mîrov zêdetir jî bo dîtina tiştên windabûyî û pêzanîna encama karên ku pir meraq dikin serî li fala remlê dixin. Reml ku berî Îslamê hebû piştî wê jî dewam dike, hetta remmal li sûkê jî xwe re dikan vedikin, wekî esnaf kar dikin (Çelebi, 2007: 555; Pala, 2002: 389).

Remmal, remildar, falavêj, kahîn û muneccim ew kes in ku jî paşerojê xeber didin, rûdanan şirove dikin. Bo nimûne gava çêbûna Hz. Muhemmed nêzik dibe, seraya Kîsrayê Îranê diheje. Ew cihde gazî remildar û keşîşan dike. Mela Nûrûllahê Godîşkî (m. 2003) di siyera menzûm de wiha behsa vê dike:

Ji tîrsan bû bi qelqel hem be dêşan
Li hev top kir **remildar û keşîşan**

...

Remildar û xebardaran digotin

Di îşev weldîye mulûdê mazin (Titiz, 2020: 92)

Hêmanên reml û remildarî di edebiyata Kurdî ya klasîk de herî berfireh di *Mem û Zîna* Xanî de derbas dibin. Li gorî çîrokê, Zîn û Sîtî li nav şahiya Newrozê Mem û Tacdîn dibînin û wê gavê dil dikevîne hev. Ew li wir gustilên xwe bi hev diguherînin lê ne nav dipirsin ne navnîşan. Piştê jî ji coşa eşqê ew bêhiş dikevin:

Işqê kiribû wisa ne heşyar
Qet'a nedibû jî xwe xebardar (Xanî, 1968: 120)

Piştî ku ew têne ser hişê xwe jî ne dixwin ne vedixwin. Dayeya wan Heyzebûnê pir meraqa wan dike û pirsan jî wan dike ku derdê wan fêm dike. Di serî de ew jî xwe bawer dibêje "ezê vêga remlê birijînim û mahiyeta rewşê derînim":

Ez dê nuhe **remlekî birêjim**
Ismê û zemîrê ez bibêjim (Xanî, 1968: 134)

Lê wisa nabe, ilmê Daye têra vê muşkileyê nake. Zîn, zorê dide Daye; dibêje "heke te ilmê remlê heye vane gustil, xwediyê wan bibîne":

Remlê tu bi rast eger dizanî

Xatem ev e, dê bizan xwedanî (Xanî, 1968: 142)

Daye jî radije gustîlan Mem û Tacdîn ku di tiliyên Zîn û Sitî de mabûn û diçe ba “Şêxê Remmal” da ku xwediyê wan bibîne:

Wê delleyê bê fesal û mihtal

Sibhê xwe gîhande pêşê **remmal**

Zêrek-du birin di dest xwe bo pîr

Ev renga he kir zemîrê teqrîr (Xanî, 1968: 146)

Daye, di serî de derewan li remmal dike lê remmal vê derdixê û paşê jî hemû bûyerê jê re rave dike lê Daye zêdetir agahî dixwaze:

Pîrê wehe gote **Şêxê Remmal**

Min şibhe nema di keşfê ehwal

Lêkî tu bibêje ew çi esl in?

Qenc keşf-i bike ku ew çi nesl in? (Xanî, 1968: 152)

Remmal zêdetir agahî dide. Ji bilî navê wan her tiştê xwediyên gustîlan dibêje lê Daye dîsa jê rica dike ku zêdetir tiştan bibêje. Herwiha ew we’ d dike ku eger wan herduyan bibîne wê çil zêrî bide remmal:

Ihsan bike perdeyê helîne

Ew herdu melek bibêje kî ne?

Ehda me we bit: Tenê bibînim

Çil zêrî biçim ji bo te bînim (Xanî, 1968: 154)

Remmal, rê nîşanî Daye dide bê wê çawa wan herdu xortan bibîne. Li gorî wê, Daye wê xwe bixê şiklê hekîm û bikeve nav miletî. Bi vî rengî bi rehetî wê nêzîkî wan bibe û ji gustîlan wan nas bike, ji ber ku ew gustîl ên Zîn û Sitî ne. Bi rastî jî Daye Mem û Tacdîn dibîne, pêş û paşya meselê jî fêhm dike. Di vî navberê de Zîn û Sitî bi kelecana li benda Dayê ne, gava hat cihde encama remlê dipirsin:

Remla te çi go? Perî te zanîn?

Yan herdu di şûşeyê te anîn? (Xanî, 1968: 164)

Balkêş e, ev herçar evîndar ewqas dilketine hev, ewqas ji eşqê mest bûne bawer nakin ku ewên dîtî mirov in, ji xwîn û hestî ne. Loma di pîrsa jor de dibêjin “perî” û “di şûşeyê de” ango ew wekî lembeya efsûnî ya Elaedîn cin û perî ne. Lê Daye bi gotina “Ez hatime vê demê ji ba wan” (Xanî, 1968: 166) mizgînî dide û wan vedigerîne realîteyê. Paşê jî behsa rewşa wan dike ku çiqas ji kerbê yarê şikestî ne herwiha çiqas xortên bijartî ne.

2.1. Remmal Wekî Warisê Danyal

Xanî, di *Mem û Zînê* de gava behsa Şêxê Remmal dike, ji bo wî “warisê ilmê Danyal” dibêje (Xanî, 1968: 164) Danyal kî ye? Ew, yek ji pêxemberên Benî Îsrail e. Ligel vê ew kaşifê ilmê remlê ye ango pîrê hemû remmalan e. Dibêjin Hz. Adem hemû ilm û hikmeta xwe di bîrekê de veşartibû. Danyal ew di bîrê de dîtî û bû xwedî hikmet. Ilmê remlê jî pêşî bi Adem re bû, ji wî derbasî Idrîs, ji wî jî derbasî Danyal bû (Pala, 2002: 115, 389).

Xanî di berhema xwe de ji devê Daye ji bo remmal sifetên wekî şêx û pîr, murşid, pêşwa û dûrebîn bi kar tîne. Ji vê em fêm dikin ku nêrîna wî li remmalan erênî ye, qet nebe ilmê wan red nake. Herwiha bi nimûneya Daye nîşanî me dide ku ev ilm bi herkesî re nîne, herkesê ku dibêje “ezê remlek birijînim” nikare vî karî bike. Dîsa em fêm dikin ku ev kesên remmal nasnameyeke wan a dîni jî heye, ew şêx û pîr in. Ew mirovên extiyar û xwedî feraset in. Herwiha xelk ji bo vî karê remlê pere dide wan.

2.2. Reml û Remildar di Folklorê Kurdî de

Wekî tê zanîn *Mem û Zîn* îlhama xwe ji destana *Memê Alan* werdigire. Ehmedê Xanî ev destana folklorîk bi hin guhertinan derbasî edebiyata klasîk kiriye, wekî ku Nizamîyê Gencewî çîroka *Leyl û Mecnûn* a folklorîk derbasî edebiyata nivîskî kiriye. Ji lêkolîna Attî (2013: 149-150) em fêm dikin ku hêmana remlê di hemû varyantên *Memê Alan* de jî heye. Bo nimûne, teksta *Memê Alan* a ku Roger Lescot ligel Frensiya wê weşandiye:

Ko tu ji cem min çûyî, kalekî rîspî, di dest da **kitêbeke remlane**,

Bi **hikmê remlan** dizane ko tuê werî bajarê Cizira Botane,

...

Tu guh mede wî, ew bavê min, Bekoyê Şeytan e (Lescot, 1942: 86)

Ewçax em dikarin bibêjin ku fala remlê di nav Kurdan de ji berê de heye û Xanî ev motîfa destanê di nav berhema xwe de jî bi kar aniyê. Herwiha reml û remildar di şaxên folklorîk ên *Mem û Zînê* de jî hene. Hetta remil û fala Qur’anê bi hev re derbas dibe: “**Remildar** remê xo bavêjin, melle Qur’anê xo binêrin, erke ko kesek salixdana Cizîra Bota bide min, bi malê dinîyê be, bi şer be, bi çî ko li halê hebe, ezê ji kurê xo ra bînim” (Celîl, I, 1978: 96).

Reml û remildar di çîroka Mîr û Muşterî de (Celîl, II, 1978: 244); di *Hikyatêd Cimeata Kurda* ya Heciyê Cindî de di çîroka “Aybeg” de jî derbas dibe (2014: 74). Ji vir em fêm dikin ku reml û remildarî di folklor û edebiyata nivîskî ya Kurdan de hêmaneke hevpar e. Ew di jiyana berê ya Kurdan de hebû loma di edebiyata wan de jî reng vedaye.

3. Ilmê Nucûm û Munecimî

Necm, bi Erebi stêrk e; nucûm jî pirjimara wê ye. Munecim, ew kes in ku li stêrkan dinêrin û li gorî hereket û sekna wan ji paşerojê, ji bextê mirovan xeber didin. Mirovên berê yeqîn dikirin ku li ser mirovan bandora stêrkan xurt e loma karê munecimiyê karekî girîng û astbilind bû. Padişah û fermanîdar xwedî munecimî taybet bûn. Biryarên girîng wekî wextê şer ji wan dipirsîn (Pala, 2002: 353).

Stêrk wekî xwe namînin, çerxa felekê her dizîvire loma stêrka bextê mirov carna geş e carna jî çilmisî. Mela, ji muxateba xwe re dia dike ku ronîya stêrka wî pîrnûr be:

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

Canê canan lami'ê necma te her purnûri bî
Keştiya bextê te ez bayê muxalif dûri bî (Cizîrî, 2018: 681)

Di edebiyata Kurdî de di mesnewiya *Seyfulmulûkê* de hêmana muneccimiyê bi berfirehî hatiye bikaranîn. Li gorî çîrokê Şah Asim, şahê Misrê ye. Ew pîr bûye, ditirse bimire lê kurek wî nîne ku jê re bibe xelef; ew ji vê rewşê xemgîn e:

Nihin bo min ji nêrîne çî ewlad
Heta ez hem bi dîdarê bibim şad

Ji dîna wî bibim her rojê haris
Di pey min ra ji min ra bête waris (Sîyahpûş, 2000: 32; Sîyahpoş, 2006: 22)

Şah Asim gelek dia dike û rojekê ji xeybê dengê mizgîniyê tê wî. Li gorî vî dengî, Xwedê gunehên wî effî kirine û wê jinek kurekî wekî durrê spehî jê re bîne (Sîyahpûş, 2000: 33; Sîyahpoş, 2006: 23). Lê kîjan jin? Ew li kû ye? Nedîmên şahî ango civata dora wî dilê wî rehet dikin; ji bo van karên xeybî muneccim hene:

Ji bo zanîn ey Şah meke xem
Dizanin hem bi xeyb ehlê **muneccem** (Sîyahpûş, 2000: 33; Sîyahpoş, 2006: 23)

Ev fikir bi serê Şah Asim dikeve. Cihde ji bo şerh û şiroveya vî dengî gazî zanayan dike; hekîm, muneccim û muellim:

“Xeber ken” go di eqtar û di etraf
Muneccim û hekîm bên Qaf ta Qaf

Li paşî hefteyek bêhed **muneccim**
Dibên hatin hekîm û hem mu'ellim (Sîyahpûş, 2000: 35; Sîyahpoş, 2006: 24)

Ev mirovên xwedî ilm “sê roj”⁴ wext dixwazin ji şahî, bo ku li talih û îqbalê wî xweş meyzênin. Ev koma hekîm û munecciman hemû cureyên falê, stêrnasiyê, ji cîfrê heta remlê hemû ilmên efsûnî bi kar tinin û di encamê de mizgînî didine şah: Jina ku wê kurek jê re bîne keça Şahê Yemenê ye. Şah Asim bêhed xelat û diyariyan dide wan:

Bi xidmet erdê bûsî ba senaxwah
Muneccim û hekîman mujde da şah (Sîyahpûş, 2000: 35; Sîyahpoş, 2006: 25)

Şah Asim, wezîrê xwe Salih û xwezgînçiyên dişîne Yemenê. Di encamê de ew bi keça Şahê Yemenê re dizewice û bi navê Seyfulmulûk kurek jê re çêdibe. Ew dîsa gazî munecciman dike, da ku vê carê li bext û îqbalê kurê wî binêrin:

Li paşan hatne pêş bêhed **muneccim**
Bi emrê Şah hekîm û hem mu'ellim

...

⁴ Li gorî *Seyfulmulûka* ku Celîlê Celîl neşîrkirî “sîh roj” (Sîyahpûş, 2000: 35).

Muneciman li hev dan sewr û mîzan

‘Utarîd û esed, cewza û sertan

Ji delw û hût û heml û eqreb û qews

Muqabil bû ji cedî û se‘d eger nehs (Sîyahpûş, 2000: 58; Sîyahpoş, 2006: 47)

Sewr û mîzan, ‘utarîd û esed, cewz û sertan, delw û hût, heml û eqreb, qews û cedî navê bircan û seyareyan e. Di çerxa felekê de her yek xwedî cih û wate ye. Tê fêmkirin ku muneciman li stêrk û seyareyan temaşe kirine, li bircên wan meyzandine û di encamê de gihîştine rayekê:

Munecim hatne pêş şahê serefraz

Ji bo bextê puser kir cumle axaz

Munecim û hekîm û muellîm dibêjin ku di ilm û me‘rifetê de, di siwarî û cengaweriyê de wê mislê vî kurî nîn be. Lê gava gihîşt 14an ewê bi derdê eşqê keve; wê pir binale lê di dawiyê de wê bi yara xwe şa bibe (Sîyahpûş, 2000: 58; Sîyahpoş, 2006: 47). Wekî ku xuya dike munecim rasterast ji xeybê xeber didin, tiştên ku hê neqewimîne dibêjin. Birastî ji wekî gotina wan Seyfulmulûk, kurê Şah Asim, dil dikeve Melke Xatûn. Ew ji derdê eşqê pir dinale, dikeve nav macerayên ecêb lê di dawiyê de digihe miradê xwe.

3.1. Munecim di Folklorê Kurdî de

Ilmê nucûm û munecimî di folklorê Kurdan de jî heye. Bo nimûne Şakiro di kilama Helîmcanê de wiha dibêje: “Xwezil ji xêrê xwediyê di Xwedê ra **ilmê minecim** lê li ba min heba; minê bixwenda bira **cam û camekan li ber min vebe...**” (Güneş&Şahin, 2018: 303). Di vir de “cam û camekan” kureya camî ya efsûnî ye -bi Înglîzî magic sphere- ku xwediyên vî ilmî tê de tiştên bûyî û nebûyî temaşe dikin. Li gorî vî kilama Şakiro jî bo ku ew kure vebe, tişt tê de xuya bin hewce ye mirov pêşî li ser bixwîne. Ji bo vî karî dia û gotinên taybet hene ku tenê ehlê wê dizanin. Jixwe adeta “li ser xwendin”ê di nav Kurdan de berbelav e. Kesên nexweş, bi taybetî nexweşên derûnî dibine ser tirban û ziyaretan an dibine ber destê şêx û mela û seyidan, ew jî li ser wan dixwînin. Bazîdî jî behsa van adetên dike (2016: 59).

Encam

Fal, reml û ilmê nucûm di jiyana Kurdan a berê de hebû loma di edebiyata wan de jî reng vedaye. Dîwan û mesnewiyên Kurdî nîşaneyên vî ne. Di vî gotarê de me nimûneyên wê pêşkêş kirin. Herwiha ev hêman di folklorê Kurdî de jî hene. Ev jî danûstana folklor û edebiyata nivîskî ya Kurdan nîşanî me dide.

Edebiyata klasîk, edebiyateke kûr e, di nava xwe de gelek zanistan dihewîne. Bêyî zanînanan van ilman rastfêmkirina vî edebiyatê ne pêkan e. Fal, falvekirin, reml û remmalî, ilmê nucûm û munecimî jî ji van zanistan e. Hînbûna van zanistan di fêmkirina metnên edebî de wê ji lêkolîneran re bibe alîkar. Bi taybetî fala kitêbê jî bo şirovekarên metnên klasîk gelek muhîm e. Ji ber ku di vî falê de her herfek xwedî wateyeke cuda ye. Şair, wateya van herfan dizanin û wan wekî şifreyek bi kar tînin. Ji bo fêmkirina helbestê hewce ye lêkolîner jî wan bizane.

Ji şerha Mela Ebdusselamê Cizîrî ya li ser *Dîwana Melayê Cizîrî* em hîn dibin ku heta sedsala 20an jî ev cure falvekirin di nav Kurdan de hebû. Dîsa ji *Mem û Zînê* em hîn dibin ku remmal parçeyekî jiyana rojane bûn û xelk gava tişteki wan winda dibû serî li wan didan. *Seyfulmulûk* jî nîşanî me dide ku di serayên şah û mîran de munecim hebûn û wan jî bo paşerojê û biryarên girîng gazî wan dikirin. Loma em dikarin bibêjin ku fal û cureyên wê têkiliya edebiyata klasîk û jiyana civakî jî nîşanî me dide. Şair bi

xwe parçeyekî wê jiyane ye, temaşe dike û di helbesta xwe de behs dike. Jiyana civakî ji edebiyatê re dibe çavkanî, edebiyat jî ji bo fêmkirina jiyana civakî ya wê demê dibe eynik.

Çavkanî

- Atî, H. (2013). *Lêkolîneke Folklorî Li Ser Destana Mem û Zînê*. Teza Lîsansa Bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.
- Aydın, M. (1995). Fal. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (Gihîn: 07.06.2023), <https://islamansiklopedisi.org.tr/fal#1>.
- Aydüz, S. (2006). Osmanlı Devleti'nde Müneccimbaşılık Müessesesi. *Bellekten*, 70 (257), 167-264.
- Bazîdî, M. M. (2016). 'Adat û Rusûmatname'ê *Tewajîfê Ekradiye*. Murat Çelik (Amd.). Stenbol: Nûbihar.
- Celîl, O. & Celîl, C. (1978). *Zargotina Kurda*. I-II, Moskova: Nauka.
- Cindî, H. (2014). "Aybeg" di nav *Hikyatêd Cimeata Kurda Kitêba IV* (r. 67-78), Stenbol: Rûpel.
- Çelebi, İ. (2007). Remil. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (Gihîn: 27.05.2023), <https://islamansiklopedisi.org.tr/remil>.
- Demir, Y. (2019). *Dîwana Namî (Fehmî Begê Pêçarî): "Mejmurû'd-Dewawîn" (Metn û Lêkolîn)*. Teza Lîsansa Bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.
- Güneş, Ö., & Şahin, İ. (2018). *Dengbêj Şakiro Antolojiya Dengbêjan 2*. Stenbol: Nûbihar.
- Haşimî, S. Q. (2016). *Dîwana İrfan*. M. Nesim Doru (Amd.). Stenbol: Nûbihar.
- İli, A. (2019). *Hunerên Edebî di Dîwana Hadî (Seydayê Licî) de*. Teza Lîsansa Bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.
- Koşik, H. C. (2017). Müellifi Bilinmeyen Manzum Bir Kur'an Falı. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 3 (4), 127-141.
- Küçük, S. (1999). *Antakyalı Münif Divanı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Lesgot, R. (1942). *Textes kurdes II. Mamé Alan*. Beyrouth: Maisonneuve.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. (Çapa 9an). İstanbul: L&M.
- Perk, H., & Paksoy, İ. G. (2011). *Duanın Sudaki Gizemi Şifa Tasları Halûk Perk Koleksiyonu*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi.
- Perto Begê Hekkarî. (2011). *Dîwan*. Tehsîn İbrahim Doskî (Amd.). Stenbol: Nûbihar.
- Samî, Ş. (1317). *Kamûs-i Turkî*. Dersê'adet: Iqdam Matbaası.
- Siyahpûş. (2000). *Seyfulmuluk*. Celîl Celîl (Amd.). Wien: Institut for Kurdologie.
- Siyahpoş. (2006). *Seyf-ul Milûk û Melke Xatûn*. Bedirxan Amedî (Amd.). Stenbol: Nûbihar.
- Titiz, F. (2020). *el-Cewahiru'r Reşadiye fi Sîretî'n-Nebewîyye ya Mela Nûrûllahê Godişkî (Metn û Lêkolîn û Ferheng)*. Zanîngeha Bîngolê, Teza Lîsansa Bilind.
- Yıldız, M. (2020). *Dîwana Heyderî (Şêx Mihemed Emînê Heyderî) -Metn û Vekolîn-*. Teza Lîsansa Bilind, Mêrdîn: Zanîngeha Artuklu.
- Zinar, Z. (2013). Di Nava Medreseyên Kurdî De Giringiya Medreseya Axtepeyê. Di nav *Medrese ve İlahiyat Kavşağında İslâmî İlimler (Uluslararası Sempozyum)* (r. 111-137.). 2. Cilt, Bîngol: Zanîngeha Bîngolê.

Extended Summary

Research Problem

This study focuses on the existence and reflections of the fortune-telling tradition in classical Kurdish literature. The tradition of fortune-telling has been a part of social life since ancient times and is an important element in classical Eastern literatures. This element is also found in classical Kurdish literature written in Kurmanji dialect. In this study, we have investigated how three types of fortune telling appear in classical Kurdish literature. These are the most common types of fortune telling in literary texts: Quran/book fortune-telling, divination/sand fortune-telling, and astrology or horoscope. In this article, we first introduce them one by one and then look for examples of them in works of classical Kurdish literature.

Classical Eastern literature is a literature with its own unique elements such as Iranian mythology, mysticism and prophet parables. For the proper understanding of these literatures and the correct analysis of the works, fortune-telling and divination should be known and understood like other elements. This is the aim of our study.

Research Questions

What is the fortune telling? Fortune telling is a kind of ritual that is also mentioned in the holy books to get news regarding the future. There are many types of fortune telling. In this article, we have analysed three of the most common types in classical Kurdish literature. Was fortune telling a part of Kurdish traditional life? Yes, according to the Kurdish writer Bazîdî (d. 1867), the custom of fortune-telling has existed among the Kurds since ancient times. Does the custom of fortune-telling appear in classical Kurdish literature? Yes, classical Kurdish poets mention fortune telling and divination in their works. Is the element of fortune-telling present in oral Kurdish literature as well as in written Kurdish literature? Yes, for this we have also made use of Kurdish folklore collections and presented examples. Do the same or similar elements exist in the works of Ottoman poets? Yes, we tried to make use of these as well.

Literature Review

The study is limited to the Kurmanji dialect of Kurdish language. For this reason, the diwans of Melayê Cizîrî, Feqiyê Teyran, Perto Beg, Seyid Eliyê Findikî, Namî and Heyderî, who wrote classical poems in Kurmanji dialect, were analysed. In addition, Ehmedê Xanî's *Mem û Zîn*, Siyahpoş's *Seyfulmulûk* love masnawis and Godişki's verse work on the life of the Prophet Mohammad are among our written sources. As samples of the element of fortune-telling in Kurdish folklore, the epic of Memê Alan, folk tales and the unmetered folk songs of the folk minstrel Şakiro were our oral sources. Our main source for Kurdish customs and traditions and traditional life style is Bazîdî's *'Adat û Rusûmatname'ê Tewayîfê Ekradiye*. In addition, a fortune-telling written in the Ottoman period and the commentary of Melayê Cizîrî's Diwan are also among our sources.

Methodology

This is a qualitative study. Accordingly, the study first focuses on the questions of what is fortune-telling and whether there is a tradition of fortune-telling in Kurds. Then, the Kurdish sources mentioned above has been scanned and the identified examples were classified. Each type of fortune telling has been analysed under a separate subtitle. Sample poems related to each type of fortune telling are explained

under related subtitle. After the written sources, the examples of that type of fortune-telling in oral literature are also analysed under a separate subtitle. In addition, the comparative literature method has been applied by making use of similar examples of Ottoman poets.

Results and Conclusions

The results of our research are as follows: Like other Eastern societies, the Kurds have long had the custom of fortune telling. This tradition, which has been a part of their lives, has also permeated Kurdish oral and written literature. We have found many examples of this situation and published them in our article. Accordingly, lovers use fortune telling to meet their loved ones, and statesmen use fortune telling to get news from the future and thus make the right decisions. The poets also aesthetically depict this situation in their poems.

The most common type of fortune telling in literary texts is the Quran/book fortune telling. According to this, each letter in the Arabic alphabet symbolises a case and the letter that brings you luck gives a clue about your future. For example, the letter "elif" in fortune telling is auspicious, while "dal" is inauspicious. Both Melayê Cizîrî and Feqiyê Teyran have written about this type of fortune telling in their poems. As is known, in classical Kurdish literature, the greatest desire of the lover, the poet, is to meet his beloved. In order to know whether this will be realised or not, the lover constantly tells fortunes. Renifying with the beloved, or even seeing her once, is the greatest bliss, but this is often not possible. That is why poets always complain about their luck.

Another type of fortune telling, divination/sand fortune telling, is discussed in detail in Ehmedê Xanî's *Mem û Zîn*. Accordingly, people apply to sand fortune tellers to find a lost item or to find the owner of that item. From *Mem û Zîn*, we learn that these fortune tellers have a religious identity and that this type of fortune telling is a special science. The element of sand fortune-telling is also found in the epic *Memê Alan*. This shows that oral and written Kurdish literature feed on each other.

The astrologers are engaged in the science of the stars. They observe the sky and make inferences from the movements of the stars and planets. From Siyahpoş's *Seyfulmulûk* we understand that in the past, the astrologer were employed in palaces and rulers used to consult them when they had to take an important decision or when they wanted to be informed about the future. The fact that the astrologer is also mentioned in the unmetered songs of Şakiro is a good example of the relationship between written literature and folklore.

It is true that classical literature has its own world of imagination. However, this does not mean that it is completely detached from social life. Just as literature as a whole feeds on real life, classical Kurdish literature has a relationship with Kurdish social life. The fortune-telling tradition is an example of this.

92. Mars'ta ideal bir toplum: Sosyal bilimkurgu ve ütopya çerçevesinde A. A. Bogdanov'un *Kızıl Yıldız*'i

Ümmühan CEYLAN¹

APA: Ceylan, Ü. (2023). Mars'ta ideal bir toplum: Sosyal bilimkurgu ve ütopya çerçevesinde A. A. Bogdanov'un *Kızıl Yıldız*'i. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1483-1492. DOI: 10.29000/rumelide.1379378.

Öz

Aleksandr Aleksandroviç Bogdanov bilimsel ve teknolojik ilerlemenin önemini kavrayan ve bu görüşünü sanatına yansıtan, Rus bilimkurgu edebiyatının öncülerindedir. Sanayileşmeye ve üretimin gücüne inanan, siyasi anlamda bu ideolojinin peşinden giderek devrim mücadelesine katılan Bogdanov sanatında, bilimi ve uzayı işleyerek çağının ötesine geçmeyi başarmıştır. Yazar, devrimden önceki yıllarda toplumun içinde bulunduğu sorunlara duyarsız kalamayarak siyasi ve sosyal değişimin eşğinde olan Rusya'daki atmosferi ele alarak, aynı zamanda bilimsel ve teknolojik gelişmişliğin önemine vurgu yaparak 1908 yılında *Kızıl Yıldız* adlı romanı kaleme alır. Roman, farklı evrenlere yolculuk ve farklı gezegenlerde yaşam olasılığı üzerine tahminlerde bulunan döneminin öncü eserlerindedir. Bilimkurgu ve ütopyanın bir araya gelmesiyle ortaya çıkan sosyal bilimkurgu türüne örnek olan bu eserde toplumsal, siyasi ve teknolojik unsurlar bir araya gelir. *Kızıl Yıldız*, Bogdanov'un sosyalist ideallerini ve toplumsal dönüşüm hayallerini bilimkurgu formatında anlatan bir eserdir. Yazarın siyasi ve felsefi görüşlerini yansıttığı romanında, toplumun sosyalist bir geleceğe nasıl evrilebileceği anlatılır. Sınıf ayrımlarının, sosyal adaletsizliğin ve ekonomik eşitsizliğin ortadan kalktığı bir Mars toplumu ele alınır. Eser, herkesin eşit koşullarda yaşadığı, dayanışmanın ve adaletin üst düzeyde olduğu ideal bir toplum vizyonu sunar. Bu makalenin amacı, *Kızıl Yıldız* adlı romanı sosyal bilimkurgu çerçevesinde incelemek ve bu eserin içerdiği toplumsal, politik ve felsefi düşünceleri yazarın penceresinden değerlendirmektir. Bu bağlamda Bogdanov'un kısaca devrimci kişiliğine ve eserin yazıldığı yıllarda Rusya'nın tarihi arka planına değinilecektir.

Anahtar kelimeler: Bogdanov, ütopya, bilimkurgu, Mars, *Kızıl Yıldız*

An ideal society in Mars: A. A. Bogdanov's *Red Star* within the framework of social science fiction

Abstract

Alexander Aleksandrovich Bogdanov is one of the pioneers of Russian science fiction who comprehended the importance of scientific and technological progress and reflected this understanding in his art. Trusting in the power of industrialisation and production and participating in the struggle for revolution in line with his ideology, Bogdanov managed to reach beyond his era by taking science and the space as a subject matter in his art. He wrote his novel *Red Star* in 1908 in response to the atmosphere of change at political and social levels in Russia before the revolution and emphasised the importance of scientific and technological development. The novel is distinguished by its being one of the first to make predictions about the possibility of journeying to different universes and finding life there. As an example of social science fiction which combines elements of

¹ Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), ummuhan.ceylan@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5011-2866 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 04.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379378]

science fiction and utopia, the novel mingles social, political, and technological elements. *Red Star* transpires as a novel which demonstrates Bogdanov's socialist ideals and dreams of social reform in the form of science fiction. Reflecting Bogdanov's political and philosophical views, it details how a society can evolve into a socialist future. It envisages a society where class distinction, social injustice and economic inequality cannot prevail. It portrays a society in which every individual lives under equal standards and prevailing virtues are solidarity and justice. On another note, despite its prevalent utopian vision, the novel also implies the impossibility of achieving a perfect social system by portraying the shortcomings of the social order in Mars. The aim of this article is to analyse the novel *The Red Star* within the framework of social science fiction and to evaluate the social, political and philosophical ideas contained in this work from the author's perspective. In this context, this article discusses Bogdanov's revolutionary personality and the political outlook of Russia.

Keywords: Bogdanov, utopia, science fiction, Mars, *Red Star*

Giriş

Tarihin başlangıcından beri insanlık bilinmeyene karşı merak ve keşfetme arzusu içerisinde olmuştur. Henüz keşfedilmemiş ve insan aklının sınırlarının ötesinde olan konular eski çağlarda mitolojik anlatılarda, efsanelerde, masallarda ve destanlarda kendilerine yer bulur. Gerçekdışı ve fantastik unsurlarla bezeli birçok anlatıda gelecekte insanlığı nelerin beklediğine dair kehanetlerde bulunulur. Fakat zaman ilerledikçe Orta Çağ'dan çıkıp Aydınlanma Çağı'na adım atan insanlık bilinmeyene karşı korku beslemek ve olayları gerçekdışı bir yapıda açıklamaya çalışmak yerine aklın ve bilimin ilkelerini ön plana çıkartmaya başlar. Yaşanan bu gelişmelerden edebiyat da dahil olmak üzere birçok sanat dalı etkilenir. Edebiyat tarihi incelendiğinde ise bilimsel ve teknolojik gelişmelerden en fazla etkilenen türün bilimkurgu olduğu görülür (Dağ, 2019: 15, 16). Bilimkurgu edebiyatı, hayal gücünü kullanarak farklı dünyaları, gelecek zamanları ve teknolojik ilerlemeleri ele alan bir edebi türdür.

XX.-XXI. yüzyıllarda bilimsel ve teknolojik araştırmaların artışıyla birlikte rasyonalizmin ilkelerine uygun düşünceler üreten bilimkurgu yazarları çoğunlukla geleceğe dair fikirler ortaya koyar. Bilimkurgu yazarlarının bu öngörülerle dolu eserleri, kimi zaman bilimsel gelişmelere önyak olmuştur. Diğer taraftan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin de bilimkurgu yazarlarına ilham kaynağı olduğu bilinmektedir. Bu durum, bilim ve edebiyatın birbiriyle etkileşim halinde olduğunun kanıtıdır. Bu bağlamda bilimle uğraşan ya da mesleki eğitimi doğa bilimleri üzerine olan yazarların bilimkurgu türüne yönelmesi tesadüf değildir. Örneğin, uzay üzerine çalışmalar yapan, aynı zamanda bilim insanı kimliğinin yanı sıra bilimkurgu edebiyatıyla ilgilenen Rus yazar Konstantin Eduardoviç Tsiolkovski (1857-1935) roket mühendisliği üzerine önemli bilimsel bir çalışma ortaya koyar. Bu çalışma sayesinde Sovyetler Birliği, uzay araştırmalarında ilerleme kaydeder ve başka gezegenlere seyahat etme olanağı yakalar. Uzay bilimine katkılarıyla tanınan Tsiolkovski, ilk kez 1893 yılında yayımlanan *Ay'da (Ha Lüne)* adlı eserinde Ay'ın düşük yerçekimi, atmosfer eksikliği, Dünya ve Güneş etrafındaki dönüş hızı gibi konularda ikna edici analizlere yer verir (Zalomkina, 2021: 49). Sovyetler Birliği'nde doğmasına rağmen erken yaşta ailesiyle Amerika'ya göç eden ünlü Amerikan bilimkurgu yazarı Isaac Asimov (1920-1992) da biyokimya profesörüdür. Asimov'un, ilk kez 1950 yılında yayımlanan *Ben, Robot (I, Robot)* adlı eseri, patent başvurusu 1954 yılında yapılan bir robotun yapımına ilham kaynağı olmuştur (Asimov, 2006: 619).

Bilimkurgunun Rusya'daki ayağı incelendiğinde bu türün en önemli temsilcilerinden Aleksandr Aleksandroviç Bogdanov'un (1873-1928) ismine rastlanır. Yazar, ekonomist, siyaset bilimci, doktor,

filozof ve doğa bilimci Bogdanov'un 1908 yılında kaleme aldığı *Kızıl Yıldız (Красная Звезда)* adlı roman, bilimkurgu ile sosyalizm arasında köprü oluşturan önemli bir ütopyik eser olarak kabul edilir. Bu makalede, Bogdanov'un *Kızıl Yıldız* eserinin önemi ve bilimkurgu edebiyatına etkisi incelenecektir.

Aleksandr Aleksandroviç Bogdanov'un devrimci ve bilim insanı kimliği

Aleksandr Aleksandroviç'in gerçek soyadı Malinovskiy'dir, Bogdanov ise takma adlarından biridir. Onun Verner, Vorobey, Sısoyka, Maksimov, Rahmetov, Ryadovoy gibi daha birçok takma adı vardır fakat Bogdanov ismiyle tanınır. (Matonin, 2021: 15). Bir devrimci olarak Bogdanov'un hayatı oldukça karmaşıktır. Geçmişte Rus İmparatorluğu'nun, günümüzdeyse Polonya'nın sınırları içerisinde küçük bir şehir olan Sokolka şehrinde 1873 yılında dünyaya gelen Bogdanov, devrim faaliyetleri nedeniyle Moskova Üniversitesi Fizik ve Matematik Fakültesi'nden atılır. Genç bilim insanı sürgüne yollanır, Harkov'da tıp enstitüsünü bitirir ve sonrasında devrimci faaliyetlere katılmaya devam eder (Loktionov ve Şarova, 2021: 5,6).

Bogdanov, siyasi anlamda eski ile yeni arasında çatışmanın yaşandığı ve değişim sancuları çeken Rusya'nın atmosferinden etkilenir. Bogdanov, devrimin gerçekleşebilmesi ve Rus toplumunda değişimin tamamlanabilmesi için Bolşevikleri desteklemiştir fakat 1909'da Lenin'le anlaşmazlığa düşer. Bolşevik partisinin lider yardımcısı olarak adlandırılmasına rağmen 1917 Ekim Devrimi'nden önce tüm parti görevlerinden mahrum bırakılır. Böylece sonraki yıllarda politikadan uzaklaşarak daha çok edebiyat ve bilime yönelir.

Rusya Sosyal Demokrat İşçi Partisi'nin kuruluşunda yer alan Bogdanov, ilk Rus devriminin aktif bir katılımcısıdır. 1911 yılında parti çalışmalarından ayrılarak kendi felsefi görüşünü ayrıntılı bir şekilde ortaya koyduğu *Tektoloji (Тектология)* adlı üç ciltlik devasa eserini yazmıştır. Bu eserde yazar, "evrensel ve örgütsel bilim" teorisini oluşturma çabasıdadır. Bogdanov'a göre gelecekte bilim, ideoloji ve üretim bir bütün haline gelecek, bu da insanlığı birleştirmeye ve sınıf ayrımının sona ermesine yardımcı olacaktır (Şulman, 2022: 69). Bogdanov, sosyalist devrimin gerçekleştirilmesi için bilimsel ve teknolojik ilerlemenin önemini vurgulayan bir figürdür.

Bogdanov çok yönlü bir kişiliktir. Yazarlık kimliğinin yanı sıra Batılı bilimkurgu eserleri Rusçaya çevirir. Hayatının son yıllarında doğa bilimci kimliğiyle elde ettiği başarılarla dikkat çeker. Ekim Devrimi'nden sonra Bogdanov kendini biyoloji ve tıp alanındaki çalışmalara adar. 1926'da dünyanın ilk Kan Nakli Enstitüsü'nün başına geçer ve 1928'de kendi üzerinde yaptığı başarısız bir deneyin ardından hayatını kaybeder. Bogdanov'un erken ölümü trajik bir kaza sonucunda gerçekleşmiş gibi gözükse de ölümüyle ilgili çeşitli spekülasyonlar vardır. 2021 yılında yayımlanan *Aleksandr Aleksandroviç Bogdanov* adlı kitabın *Bogdanov Rus Rönesansının Öncüsüdür* başlıklı önsözünde Rus akademisyen M. V. Loktionov ve V. L. Şarova'nın verdiği bilgilere göre Bogdanov'un bilimsel bir deney süsü verilerek önceden planlanmış bir cinayete kurban gittiğine kadar çeşitli görüşler vardır. Hatta ustaca planlanmış bir intihar bile olabileceği yönünde iddialar ortaya atılır. Bunların hepsi bir varsayım olmaktan ileri gidemez, soruşturma yapılmaz ve Bogdanov'un cesedi yakılır (Loktionov ve Şarova, 2021: 11, 12).

1905-1907 yılları arasında yaşanan tarihi olaylar

Kızıl Yıldız adlı eserin kaleme alındığı yılların tarihsel arka planı değerlendirildiğinde, XIX. yüzyılın etkileyici teknolojik ilerlemelerin yaşandığı, Avrupa'da kapitalizmin büyük bir gelişme kaydettiği, buna paralel olarak sosyal ve siyasi çatışmaların yaşandığı bir süreç olduğu görülür (Şarova, 2018). Rusya'da

devrim başarısızlıklarının yaşandığı bir dönemde (1905-1907) sosyal ütopya tarzında kaleme alınan *Kızıl Yıldız*, yeni bir devrimci yükselişin yakın olduğunu öngörerek geleceğin komünist toplumunun ideal modelini betimler (Teplyakov, 2017: 71). Eserin siyasi arka planı incelendiğinde 1905 devriminin etkileri, dönemin siyasi ve toplumsal dinamikleri göze çarpar.

1905-1907 yılları arasında gerçekleşen devrim girişimleri, Rus İmparatorluğu'ndaki siyasi ve sosyal çalkantılar sonucunda gerçekleşmiştir. Bu dönemde liberal, Marksist görüşlerin artması, işçi sınıfının talepleri, siyasi hoşnutsuzluklar ve toplumun değişimi arzulanması sebebiyle devrimci hareketler ortaya çıkar. 1904-1905 yılları arasında yapılan ve yenilgiyle sonuçlanan Rus-Japon Savaşı, imparatorluk karşıtı eylemlerin artmasına katkı sağlar. Rus-Japon Savaşı yüzünden Rusya'nın kaynakları ve ekonomisi ciddi şekilde zarar görür. Halk arasında ekonomik sıkıntılar artar ve hoşnutsuzluklar giderek büyür. Aynı zamanda Rus İmparatorluğu'nun otoritesine olan güvenin sarsılması, devrimci duyguların güçlenmesine neden olur. Böylece toplumda politik reform talepleri artar ve Ekim Devrimi'ne giden süreç başlamış olur (Riasanovsky ve Steinberg 2014: 421).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında sanayileşme ve modernleşme sürecine giren Rus İmparatorluğu'nda işçi sınıfı ortaya çıkar. İşçi sınıfı özelinde dönemin en önemli sorunlarından bazıları çalışma koşullarının kötü olması, düşük ücretler ve uzun çalışma saatleridir. Aynı zamanda köylülerin de toprak reformunda iyileştirme yapılması ve toprakların onu işleyenlere devredilmesi yönünde talepleri vardır. Böyle bir atmosferin yaşandığı bir dönemde işçiler, taleplerini iletmek için Çar'a yazdıkları dilekçeyi teslim etmek üzere Kışlık Saray'a yürür. Karşılarında işçi sınıfından oluşan kalabalığı görünce ne yapacağını şaşırarak askeri birlik paniğe kapılarak onların üzerine ateş açar. Yaşanan bu olay 'Kanlı Pazar' olarak Rus tarihindeki yerini alır. Çarlığın gösterdiği bu sert tepki, Rus toplumundaki huzursuzlukların giderek artmasına neden olur. İşçi Temsilcileri Konseyi bu davada işçilerin en büyük destekleyicileri olur. Birlikler halinde topyekûn bir tavır sergileyen işçiler ve destekçileri imparatorluğun birçok bölgesinde grevler düzenler. Böylece Çar, sivil özgürlükler ve seçimle gelen Yasama Meclisi (Duma) konusunda vaatler verdiği Ekim Manifestosu'nu kabul etmek zorunda kalır (Hosking, 2019: 500-503). Ekim Manifestosu önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilse de pratikte devletin güçlü merkezi otoritesi ve sınırlı reformlar nedeniyle talepler tam anlamıyla yerine getirilemez ve devrimci hareketler devam eder. 1905'in sonlarında, Moskova'da büyük bir ayaklanma patlak verir. İşçiler, köylüler ve askerler, genel grev ve protestoların bir sonucu olarak, hükümet karşıtı bir isyan başlatır (Vernadsky, 2015: 330).

Giderek büyüyen mücadele sonucunda Çar hükümeti, kendilerine karşı düzenlenen eylemleri durdurmak adına daha sert önlemler almaya başlar ve ordunun Uzakdoğu'dan dönüşüyle birlikte iç güvenlik sağlanır. Devrimci liderler tutuklanır veya sürgüne gönderilir. Köylü ve işçi sınıfının birlikte mücadele etmek için henüz hazır olmaması ve bu sınıfların görüş farklılıklarına sahip olması nedeniyle 1905-1907 yıllarındaki devrim girişimleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Hosking, 2019: 508, 509). Yaşanan bu gelişmeler neticesinde bazı tavizler vermek zorunda kalan hükümet, her şeye rağmen ayakta kalmayı başarmıştır.

Sonuç olarak 1905-1907 Rus Devrimi, Rus İmparatorluğu'nda siyasi ve sosyal çalkantıların yaşandığı bir dönemdir. Bu tarihlerde Rusya'da devrim hareketleri, grevleri ve halkın hoşnutsuzluğu artmıştır. Bu süreç, 1917 Şubat ve Ekim Devrimleri için bir öncü niteliği taşır ve Rusya'daki siyasi ve toplumsal dönüşümlerin başlangıcını oluşturur. Verilen mücadelenin 1917 Ekim Devriminin başarılı sonuçlanmasındaki katkısı göz ardı edilemez.

Rusya'da yaşanan siyasi olaylardan etkilenen Bogdanov, *Kızıl Yıldız* adlı romanını 1908 yılında kaleme alır. Yazar, Rus halkının başından geçenleri ana karakterin ağzından aktarmakta ve ülkenin içinde bulunduğu durumu gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Gerçek hayatta olduğu gibi eserde de verilen mücadelede işçi sınıfının kendini öne attığından ve başlangıçta büyük zaferler kazanmış gibi görüldüğünden fakat ilerleyen süreçte köylülerin ve radikal aydınların yeterli desteğini alamamasından dolayı ağır bir yenilgiye uğradığından bahsedilir. Romanda, hükümetin tüm bu yaşananlar karşısında halka sözde haklar verdiği yönünde bir eleştiride bulunulur ve Ekim Manifestosu sonucunda kurulan Dumalar, parlamento komedyası olarak değerlendirilir. Bu tür girişimlerin, çıkarlarını korumanın peşinde olan burjuva yanlısı topluluklar tarafından kesintiye uğratıldığı savunulur. Yaşanan bu belirsizlik ve sınıflar arasında adaletin ve özgürlüğün bir türlü sağlanamaması, yeni çarpışmaların yaşanacağını düşündürmektedir. Yazar, tarihi gerçeklerden yararlanarak kaleme aldığı eserinde, geride kalan 1905-1907 yıllarının ardından daha büyük bir mücadele döneminin başladığına işaret eder: "...*Bu yıllar içerisinde her şeyin ne kadar değiştiğini, mücadeleye ne kadar çok yeni unsur eklendiğini, kurulan sözde denge üzerinde durmanın ne kadar imkansız olduğunu gördüm. Yeni bir devrim dalgası kaçınılmaz ve yakındı*" (Bogdanov, 1925: 142).

Sosyal bilimkurgu ve ütopya

Bilimkurgu türü edebiyat dünyasında kabul gördükten sonra eserlerin özelliklerine göre bilimkurgunun alt dalları oluşmaya başlar. Bu alt türlerden en önemlilerinden ikisi "katı/sert bilimkurgu" (hard science fiction) ve "sosyal/hafif/yumuşak bilimkurgu" (soft science fiction)'dur. Katı bilimkurgu daha çok fizik, astronomi, kimya, mühendislik ve biyoloji gibi doğa bilimlerinden faydalanarak bilimsel ayrıntılara yer verir. Uzay yolculukları, yapay zeka, evrim ve genetik gibi konulara ilgi gösterir (Westfahl: 2005, 190). Bir diğer önemli alt tür ise sosyal bilimkurgudur. Sosyal bilimkurgu terimi ise katı bilimkurgunun karşıtı olarak ortaya çıkmıştır. İngilizcesi "soft science fiction" olan ve dilimize yumuşak, hafif ya da sosyal bilimkurgu olarak entegre edilmeye çalışılan bu alt tür, Türkçeye uygunluk açısından tarafımızca "sosyal bilimkurgu" olarak adlandırılacaktır.

Başlangıçta bilimkurgu terimi yalnızca geleceğin bilimsel ve teknolojik icatlarını öngören eserleri ifade eder. Ancak giderek bu türdeki eserlerin tematik yelpazesi genişler, modern bilimkurgu dikkatini bilime odaklamaktan vazgeçer ve daha çok sosyal kurguya yönelir. Bilimsel sorunların yerini genel ahlak sorunları almaya başlar (Gennagyevič: 2016, 86). Siyasi meselelerle ilgilenen, bilimsel ve teknolojik değişimin sosyolojik sonuçlarını keşfetmeye odaklanan bilimkurgunun alt türü sosyal bilimkurgu, bilimsel ve teknolojik ayrıntılardan daha çok toplumsal, politik ve felsefi sorunlarla ilgilenir (Booker, 2015: 275).

Sosyal bilimkurgu, bazı yazar ve araştırmacılara göre bilimkurgu ve fantezi gibi fantastik edebiyatın bir alt türüdür ve ütopya ile distopya sosyal bilimkurgunun alt dallarıdır. Bazı araştırmacılar ise sosyal bilimkurguyu bilimkurgunun bir alt türü olarak görür (Gennagyevič: 2016, 85-86). Bu iki görüşten ikincisi bilim çevrelerinde daha çok kabul görmüştür. Yapılan araştırmalara göre bilimsel ve teknolojik unsurlar içeren ütopya ve distopya türleri sosyal bilimkurgunun araştırma alanına girebilmektedir. Fakat ütopya ya da distopya türünde kaleme alınan her eser sosyal bilimkurguya dahil edilemeyeceği gibi her sosyal bilimkurgu eserinin ütopya ya da distopyayla benzer özellikler taşıması beklenemez. Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilimkurgu ve ütopya/distopyanın birbirinin alt dalları olmadığı fakat birbirleriyle ortak özellikler taşıdıkları söylenebilir. Toplumsal ve politik konular her iki türün de ilgi alanına girer. Sosyal bilimkurgu ve ütopya türleri bilimsel ve teknolojik gelişmelerle geleceğe yön verme gibi ortak bir amaca hizmet edebilir. Dolayısıyla bu iki türün ortak ve benzer

noktaları olduğundan birbirine paralel bir tasarım geliştirebilecekleri söylenebilir. Bu bakımdan bazı eserler hem ütöpik hem de sosyal bilimkurgu türüne dahil edilebilir.

Bogdanov'un *Kızıl Yıldız* adlı romanı sosyal bilimkurgu ve ütopyanın bir arada bulunduğu bir eserdir. Romanda özgür, eşit ve mutlu bir toplum tasvir edilir. Mars'ta toplumun örgütlenme biçiminden ekonomisine ve eğitim sistemine kadar birçok sosyal konu ele alınır. *Kızıl Yıldız* döneminin toplumsal ve politik sorunlarına değinerek bilimkurgu öğelerini toplumsal eleştiri ile birleştirir. Aynı zamanda idealize edilmiş bir toplum modeli sunar ve mevcut toplumsal sorunlara çözüm önerisinde bulunur. Bogdanov, romanında sosyalizmin ideal bir toplum yaratma potansiyeline sahip olduğunu savunur. Eser, sadece bilimsel gelişmelere değil, aynı zamanda toplumsal ve politik ideallere odaklanan bir çalışma olarak önemli bir yere sahiptir. Bu bakımdan *Kızıl Yıldız*'ın hem sosyal bilimkurgu hem de ütopya türlerine önemli bir katkı sunduğu sonucuna varılabilir.

Bir ütopya gezegeni: *Kızıl Yıldız*

Marksist ve devrimci bir bakış açısına sahip olan Bogdanov eserlerinde ideal toplumu tasvir eder. Yeni bir düzen ve yeni bir dünya hayalleri kuran yazar, toplumların bilimsel ve teknolojik gelişmişliklerine önem verir. Bu bağlamda eserini hem bilimkurgu hem de ütöpik türde kaleme alır. Rusya'daki sosyo-politik atmosferden ilham alarak Bogdanov geleceğin tasarımını kurgularken başka gezegenlere seyahat etme fikrinden faydalanır. Üstelik eserin kahramanları insanlarla iletişim halinde olan Marshlılardır. Gerek mekan gerekse karakterler açısından alışagelmışin dışındadır.

Bogdanov tasarladığı ideal dünyayı anlatırken bilimin gücünden yararlanmışır. Romanda roket motorlarında atom enerjisinin kullanılması ve yerçekimi kuvvetinin kontrol edilebilmesi gibi cesur teknik fikirler üzerine tahminlerde bulunulur. Sentetik malzemeler, yapay protein, üç boyutlu görüntü, radyoaktif element ve kan nakli yoluyla gençleşme olasılığından bahsedilir. Eserde bu tür bilimsel ayrıntılara yer verilmesinde, Bogdanov'un yazar kimliğinin yanı sıra bilim insanı kimliğine de sahip olması önemli bir etkidir.

Bogdanov'un *Kızıl Yıldız* adlı eseri, sosyalist bir ütopyayı tasvir etmesi açısından önemlidir. Roman, sosyalizmin toplumun her kesimine adalet, eşitlik ve refah getirebileceği bir geleceği hayal eder. Mars'ta kurulan toplum, işbirliği, dayanışma ve kolektif mülkiyet temelinde örgütlenir. Eser, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için üretim araçlarının etkin bir şekilde kullanmasını ve insanların daha fazla boş zamana sahip olmalarını sağlayan teknolojik ilerlemeyi vurgular. Teknoloji, üretim süreçlerini kolaylaştırır ve insanların daha fazla boş zamanları olmasını sağlar.

Romanın ana karakterlerinden Leonid, sosyalist görüşlere sahip bir Rus devrimcisidir. Genç yaşına rağmen partide önemli bir konumdadır. Aynı zamanda da bilimle ve yazarlıkla ilgilenmektedir. Bu bakımdan yazarın kendisiyle ana karakter arasında benzerlikler olduğu söylenebilir. Devrimci Leonid, insan kılığında tanıdığı Marshlı Mühendis Menni tarafından Mars'a götürülmek için seçilmiştir. Menni tarafından ikna edilerek Mars'a gitme kararı alan Leonid komünizmin diyarı olan gezegendeki yaşama yakından tanık olur. Gelişmiş bir toplum olan ve üst düzey komünist bir sistem kurmayı başaran Marshlılar için çalışmak ve üretmek oldukça önemlidir. Yazar çalışmayı, büyük tatmin sağlayan hayati bir gereklilik olarak tasvir etmektedir. Yaptıkları işe tutkuyla bağlı olan Marshlı, çalışmaktan şu şekilde bahsetmektedir: "...Çalışmak, olgun sosyal bir bireyin doğal bir ihtiyacıdır ve çalışmaya her türlü üstü kapalı ya da açık zorlama bizim için tamamen gereksizdir" (Lyapunov, 1975: 18, 19). 'Kızıl Yıldız'ın

sakinleri tek bir mesleğe mahkum değildirler, hayatlarını ve ilgi alanlarını çeşitlendirmek için iş değiştirebilmektedirler.

Bogdanov'un eserinde tasvir ettiği gibi, sosyalizmin zafer kazandığı Mars gezegeninde herhangi bir sosyal rekabet yoktur. Burada kimse bir başkasından daha üstün değildir, herkesin yaratıcı yönü geliştirilir. Rus akademisyenler M. V. Loktionov ve V. L. Şarova'ya göre, Bogdanov bununla, Rusya'nın geleceğini, olağanüstü bilgi birikimine sahip insanların egemen olacağı böyle bir toplumsal düzende gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır (Loktionov, 2021). Marslılar sınıfsal farklılıkları ve cinsiyet üstünlüğünü minimum düzeye indiren eşitlikçi bir bakış açısına sahiptir. Toplumun her kesiminden Marslı benzer ve rahat kıyafetler giymektedir, hatta herkes o kadar tek tip görünmektedir ki cinsiyetleri bile anlayamamaktadır. Kıyafetleri gibi kişisel özellikleri de sade, yalın ve anlaşılması kolaydır: *"...Sadelik esastı, gereksiz ve sıradan hiçbir şey yoktu. Hiçbir zaman selamlaşmıyorlar, vedalaşmıyorlar, teşekkür etmiyorlar ve amaçlarına ulaşırlarsa, kibarlık olsun diye konuşmayı uzatmıyorlardı..."* (Bogdanov, 1925: 36). Marslıların yaptığı toplantılar hızlı ve sonuç odaklıdır. Bu toplantılarda gereksiz konuşmalar yapılmaz ve bir kararı kabul ettirmek için sadece ikna edici bir argüman sunmak yeterlidir. Kararlar Mars toplumu tarafından oybirliğiyle alınır ve en kısa sürede uygulanır. Kullandıkları dil zorlayıcı gramer kurallarıyla bezeli değildir, akıcıdır, telaffuzu ve öğrenmesi kolaydır. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Marslılar daha mekanik, rasyonel ve pragmatik kişiliklerdir. Bu suretle duygulardan daha çok aklın öğretilerine değer verdikleri söylenebilir.

Mars gezegeninde sanat ve mimari, gösterişten uzak, amacına uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Bilimsel ve estetik olarak kabul edilen sanat müzelerinde, dünyadakine benzer heykel ya da tablo kalabalığı yoktur. Mars'ta ünlü şahsiyetlerin heykellerini yapmak gibi bir gelenek yoktur çünkü hiçbir çalışma tek bir bireye mal edilemez. Bir Marslının elde ettiği başarı ondan öncekilerin başarıları sayesinde olmuştur. Resim, heykel ve mimaride faydacılık esastır. Çağdaş mimaride estetik uğruna kullanışlıktan ödün verilmemektedir. Sanat kusursuz bir güzelliğin üzerine kuruluysa o sanatın yapay bir sanat olduğundan bahsedilmektedir.

Marksist bakış açısı eserin birçok sahnesinde varlığını hissettirir. Çocuklar anne babalarının yanında kalmak yerine çocuk evlerinde eğitimlerini ve gelişimlerini tamamlamaktadır. Komün hayata ilk adımlarını çocuk evlerinde atan her yaştan çocuk ve genç, burada gerçek hayata hazırlanmakta ve eğitimleri Marksist öğretilerle örtüşmektedir. Örneğin özel mülkiyet anlayışının doğru olmadığı daha çocuk yaşta öğretilmektedir. Genç yaştaki Marslıların küçük yaştaki çocukların bakımı ve eğitimi konusunda çocuk evlerindeki eğitmenlere yardımcı oldukları görülmektedir. Bu uygulamanın, genç Marslılarda sorumluluk duygusunu geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Eserde dikkat çeken bir diğer nokta, yaşamına son vermekte kararlı birinin bu isteğine saygı gösterilmesidir. Hatta ölme kararı alan Marslılar için klinikte bu eylemi ağrısız ve rahat bir şekilde gerçekleştirebilecekleri özel bir oda vardır. Özellikle yaşlılar, yaşamlarını sonlandırma kararı almaktadır: *"Yaşama arzuları zayıfladığında ve köreldiğinde, birçoğu kendiliğinden ölmeyi beklemeyi tercih eder"* (Bogdanov, 1925: 81). Marslıların yaşam anlayışına göre bir bireyin yaşama hakkı olduğu kadar ölme hakkı da vardır ve kendi isteği doğrultusunda ölümü seçme özgürlüğüne de sahiptir. Bu durum, Mars'taki medeniyetin özgürlükler konusunda ne kadar ileri gidebileceğinin bir kanıtıdır. Aynı zamanda yaşlı Marslıların bu tür bir karar almalarının temelinde, topluma yük olacakları düşüncesi yatıyor olabilir çünkü Mars'ta her birey bir amaca hizmet etmektedir. Bu nedenle güçten düşerek çalışmayacak hale gelen her Marslı için hayatın anlamını yitirdiği söylenebilir.

Bogdanov'un teorisi, kendisinden yeni bir şeyler kattığı Marksizmin etkisi altında oluşmuştur. Bu ütöpik romanda ne devlet, ne proletarya, ne de komünist parti ön plana çıkartılır. *Kızıl Yıldız*, Bogdanov'un dünya görüşünü ve özellikle de geleceğin sosyalist toplumu hakkında fikirlerini yansıtan bilgilendirici bir kaynaktır. Rus araştırmacı D. A. Teplyakov, *Aleksandr Bogdanov'un "Kızıl Yıldız"ında Sosyalist Toplum Kavramı* başlıklı makalesinde, Bogdanov'un insanın sosyalist topluma psikolojik ve kültürel adaptasyon sorununu ve kültürlerarası diyalog meselesini vurgulamasını cesaret verici bulur. Bogdanov'a göre komünizmin bile kesin olarak parlak bir ideal olduğu söylenemez. Sosyal eşitsizliğin üstesinden gelen yeni bir toplumsal düzenin bile kendi çıkarları söz konusu olduğunda, başka medeniyetlerin sınırlarını ihlal etmekten çekinmeyebileceği mesajı verilerek 'amaca giden her yol mubahtır' anlayışının devam ettiği gözler önüne serilir. Bogdanov sosyalizmin bu türden kusurlarını öngörmüştür (Teplyakov, 2017: 72, 77).

Eserin ilerleyen bölümlerinde Marslıların Dünya gezegeniyle yakından ilgilenmelerinin asıl nedeni ortaya çıkar. Marslılar otuz yıl içerisinde doğal kaynaklarının tükenmesi tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu yüzden Marslıların, Dünya ve Venüs gibi verimli topraklara kitlesel göç etmesi söz konusudur. Gittikleri gezegende koloni kurmayı planlayan Marslılar arasında bu gezegenin Dünya mı Venüs mü olacağına dair tartışmalar vardır. Venüs doğal yapısı gereği Marslıların yerleşebileceği elverişlilikte değildir. Dünya ise Marslılar için daha uygundur fakat önlerinde bir engel vardır o da insanlardır. Marslı karakter Sterni gerekçeleriyle Dünya'da neden Marslı ve insan ırkının bir arada yaşayamayacağını ayrıntılı bir şekilde açıkladıktan sonra şu sonuca ulaşır: "*Dünya'nın kolonileştirilmesi, Dünya'daki insanlığın tamamen yok edilmesini gerektirir*" (Bogdanov, 1925: 118). Her ne kadar çoğu Marslı, aralarından özellikle de Netti, Sterni'nin bu düşüncesine katılmasa da, Dünya ve insanlar üzerine verilen karar olumlu yönde olsa da yazarın eserinde bu tür söylemlere yer vermesi düşündürücüdür. Tüm uygarlıkların yaşama hakkına saygı göstermesi beklenen mükemmel bir toplumda bile halen Sterni gibi diğerlerini önemsemeyen 'bencil' karakterlerin var olması, hiçbir toplumun tamamen mükemmel olamayacağını göstergesi gibidir.

Bu ütöpik roman, bir gezegenin aşırı sömürülmesiyle doğal kaynakların tükenmesi, tek taraflı rasyonalist düşünce tarzının tehlikesi ve insan yaşamının değerini yitirmesi gibi tahminler içermektedir. Leonid'in dramatik öyküsü, kötümserlik ve iyimserliğin bir arada olduğu Bogdanov'un iç dünyasındaki çelişkilerin kırılma anlarından biridir. Tüm farklılıklara rağmen karşılıklı anlayışın yine de mümkün olduğunu gösterme çabası söz konusudur. Bu bakımdan *Kızıl Yıldız*, türsel özellikleri bakımından bir ütopyadan daha fazlasıdır ve güçlü bir distopik çekirdeği bünyesinde barındırır (Teplyakov, 2017: 77, 78). Diğer taraftan yazarın karşıt görüşleri çarpıştırarak ya da yaşanan çelişkileri gözler önüne sererek verilen her mücadelenin ne kadar zorlu olduğuna vurgu yapmak istediği düşünülebilir.

Eserin sonunda Mars'tan dönerek milli harekete katılan ana karakterin de içinde yer aldığı ve ağır kayıpların verildiği mücadelenin sonunda yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen halkın zafer umuduyla dolu olduğu görülür: "*Sokaklarda kan ve enkaz var. Güneş, yangınların ve top atışlarının dumanından tamamen kızıla dönmüş. Fakat gözümüze korkunç değil, sevinç verici ve müthiş görünüyor. Ruhumuzda bir savaş türküsü ve bir zafer şarkısı çınlıyor*" (Bogdanov, 1925: 148). Yazarın eserini bu şekilde noktalaması, onun devrim mücadelesinde Rusya'yı bekleyen geleceğe dair umut ve inançla dolu olduğunu gösterir.

Eserin isminin *Kızıl Yıldız* olmasında bir anlam gizlidir. 'Kızıl' terimi, genellikle sosyalist ve komünist hareketlerde kullanılan bir kavramdır ve proletaryayı temsil eder. Dolayısıyla, 'kızıl yıldız' terimi, devrimci hareketlerin, komünistlerin veya sosyalistlerin sembolü olarak kullanılmış olabilir. Rusya'da,

'kızıl yıldız' sembolü, 19. yüzyılda Rus sosyalist ve komünist hareketleri tarafından benimsenmiş ve kullanılmıştır. Devrim ve Sovyetler Birliği'nin kurulmasıyla birlikte, 'kızıl yıldız' sembolü daha da yaygınlaşmıştır. Bogdanov'un eseri bu sembolün adını taşıyarak, politik ve ideolojik mesajlarını vurgulamış olabilir. Ana karakter Leonid'in Mars'ın doğasına hakim olan kızıl renkle ilgili şu sözleri bu yargıyı güçlendirmektedir: “*Bu, bizim sosyalist bayrağımızın rengi*” (Bogdanov, 1925: 51).

Sonuç

Yazarın hayatı incelendiğinde Marksist düşüncelere paralel görüşlerinin olmasının yanı sıra Rusya'da verilen mücadeleye ve siyasi-sosyal yaşama dair özgün bir felsefe geliştirdiği söylenebilir. Büyük bir dönüşüm içerisinde olan Rusya'ya siyasi görüşlerinin yanı sıra derin felsefi düşünceleriyle de etki eden Bogdanov, devrim mücadelesinde aktif rol oynar. Bogdanov ülkenin içinde bulunduğu durumun analizini yaparken imkansızlıklar ve olumsuzlukların farkına varır. Yazar, eserinde bu farkındalığı yansıtarak bir bakıma olması gerekenle olanı kıyaslamaktadır. Mars'taki yapılanma ve siyasi sistem olması gereken gibiyken, Dünya'da onlarınki gibi bir düzen için henüz ilk adımlar atılmıştır. Bu yüzden Mars ile Dünya karşılaştırıldığında Dünya, Mars gezegenine göre çok geridedir. Marslılar teknolojik ve sanayi bakımından oldukça gelişmiş bir toplumdur. Mars'ta anlatılan siyasal sistem, idealize edilmiş ütöpik bir topluma aittir.

Bogdanov, *Kızıl Yıldız* aracılığıyla sosyalizmi, insanlığın daha adil, sürdürülebilir ve ilerici bir geleceğe doğru ilerlemesinin bir yolu olarak sunar. Eser, toplumun sosyal, ekonomik ve politik sistemlerini dönüştürerek insanların potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri bir dünya yaratmanın mümkün olduğunu gösterir. Bunun yanı sıra bilimsel ve teknolojik ilerlemenin önemini vurgular. Farklı katmanlarda farklı konulara değinen yazar, bu eseriyle devrime ve olması gerekene dair düşüncelerinin küçük bir anlatımını gerçekleştirir. Ütopya ve sosyal bilimkurgunun birleşiminden oluşan bu romanın, Rus bilimkurgusunun altın çağının yaşandığı Sovyetler Birliği'nde kaleme alınan çok sayıda bilimkurgu eserine ilham kaynağı olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Asimov, I. (2006). *Bilim ve Buluşlar Tarihi*. (Çeviren: Elif Topçugil). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bogdanov, A. (1925). *Krasnaya Zvezda*. (İzdaniye şestoye). Leningrad: İzdatelstvo “Kniga”.
- Booker, M. K. (2015). *Historical Dictionary of Science Fiction in Literature*. United States of America: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Dağ, Ü. (2019). *Geleceği Geçmişle Kurgulamak: Bilim Kurgu Romanları ve Çağcılaştırılmış Mitler*. Konya: Palet Yayınları.
- Gennagyeviç, İ. S. (2016). İntentivniye aspekti sotsialnoy fantastiki. *Filologičeskiye nauki. Voprosi teorii i praktiki*, 5-1/59, 85-88.
- Hosking, G. (2019). *Rusya ve Ruslar: Erken Dönemden 21. Yüzyıla*. (Üçüncü Baskı). (Çeviren: Kezban Acar). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Loktionov, M. V. (2021). Kontseptsiya idealnogo obşçestva v tvorçestve A. A. Bogdanova. *Polilog/Polylogos*, 5/3. (<https://polylogos-journal.ru/s258770110017254-1-1/>)
- Loktionov, M. V.; Şarova V. L. (2021). Ot redaktorov. Bogdanov – titan rossiyskogo Vozrojdeniya. *Aleksandr Aleksandroviç Bogdanov*. Moskva: Političeskaya entsiklopediya.
- Lyapunov, B. V. (1975). *V mire fantastiki*. Moskva: İzdatelstvo “Kniga”.
- Matonin, Ye. V. (2021). “Marsianskaya drama”. *Zvezda i smert Aleksandra Bogdanova. Aleksandr Aleksandroviç Bogdanov*. Moskva: Političeskaya entsiklopediya.

- Riasanovsky, N. V. ve Steinberg, M. D. (2014). *Rusya Tarihi: Başlangıçtan Günümüze*. (İkinci Baskı). (Çeviren: Figen Dereli). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Şarova, V. L. (2018). Revolyutsiya i utopiya: obrazı buduşçego v fantastičeskih romanah Aleksandra Bogdanova. *Polilog/Polylogos*, 2/4. (<https://polylogos-journal.ru/s258770110000062-0-1/>)
- Şulman, N. A. (2022). Hudojestvennaya spetsifika inoplanetnogo prostranstva v romane A. A. Bogdanova "Krasnaya Zvezda". *Elektronny nauçno-obrazovatelnyj jurnal VGSPU "Grani poznaniya"*, 78/1, 69-72.
- Teplyakov, D. A. (2017). Kontseptsiya sotsialistiçeskogo obşçestva v "Kraskoy Zvezde" Aleksandra Bogdanova. *Epoha sotsialistiçeskoy rekonstruksii: idei, mifi i programmu sotsialnih preobrazovaniy*. Yekaterinburg: İzdatelstvo "Uralskiy federalny universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B. N. Yeltsina".
- Vernadsky, G. (2015). *Rusya Tarihi*. (Üçüncü Baskı). (Çevirenler: Doğukan Mızrak ve Egemen Ç. Mızrak). İstanbul: Selenge Yayınları.
- Zalomkina, G. V. (2021). Luna kak obyekt osvoyeniya v vospriyatii russkoy nauçnoy fantastiki. *Jurnal "Semiotičeskiye İssledovaniya"*, 1/2, 47-54.
- Westfahl, G. (2005). *Hard Science Fiction*. D. Seed (Edt.). *A Companion to Science Fiction*. Malden: Blackwell Publishing.

93. A corpus-based study of problems in telephone interpreting

Özden ŞAHİN ER¹

APA: Şahin Er, Ö. (2023). A corpus-based study of problems in telephone interpreting. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1493-1512. DOI: 10.29000/rumelide.1379380.

Abstract

In telephone interpreting, the first type of remote interpreting, interpreters interpret in consecutive mode over the phone in community interpreting settings. While it has various advantages, such as fast access to interpreters, flexibility of working hours, and no commute, telephone interpreting literature also depicts various problems such as lack of visual information, overlapping speech, low remuneration, low professionalism, fatigue and stress, which negatively affect interpreters. This study aims to present the challenges and problems of telephone interpreters. Document analysis was used as the data collection tool; a corpus consisting of forty-three entries related to telephone interpreting in Proz.com was created. The corpus was then analyzed with the content analysis method conducted with Maxqda 2020. Six main themes emerged in the analysis: general options regarding telephone interpreting, industry-related aspects, interpreting process, equipment, charging, skills and training. The results show that while there are various advantages of telephone interpreting, disadvantages such as low remuneration, demanding nature and lack of visual information are demotivation factors for interpreters. In addition, charging methods and rates are regulated by global companies, driving the wages lower to attract governmental organizations. The landline norm of companies persists, and the interpreters point out the dangers of using mobile phones. The frequently cited problems during the interpreting process were also mentioned in the corpus. The study concludes with suggestions for special training in telephone interpreting.

Keywords: telephone interpreting, remote interpreting, working conditions, coordination in interpreting

Telefonla sözlü çeviride karşılaşılan sorunların bütüncü tabanlı bir incelemesi

Öz

Uzaktan sözlü çevirinin ilk türü olan telefonla sözlü çeviride çevirmenler, telefon aracılığıyla, toplum çevirmenliği ortamlarında, ardıl modda çeviri sunmaktadır. Telefonla sözlü çeviri, çevirmenlere hızlı erişim, çalışma saatlerinin esnekliği, evden çalışma gibi çeşitli avantajlar sunmakla birlikte, literatürde görsel bilgi eksikliği, üst üste binen konuşma, düşük ücret, düşük profesyonellik, yorgunluk ve stres gibi çeşitli sorunların da var olduğu görülmektedir. Bu çalışma telefonla sözlü çeviri hizmeti sunan çevirmenlerin yaşadığı zorlukları ve sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmış; Proz.com'da telefonla sözlü çeviriyle ilgili kırk üç girdiden oluşan bir bütüncü oluşturulmuştur. Bu bütüncü üzerinde Maxqda 2020 nitel veri analiz programı aracılığıyla bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analizde altı ana tema ortaya çıkmıştır: telefonla sözlü çeviriye ilişkin genel düşünceler, sektörle ilgili konular, telefonla sözlü çeviri süreci, ekipman, ücretlendirme, beceriler ve eğitim. Sonuçlar, telefonla sözlü çevirinin çeşitli avantajları

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Sakarya, Türkiye), ozdens@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2615-8127. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 29.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379380]

olmakla birlikte, düşük ücret, zorlayıcı yapısı ve görsel bilgi eksikliği gibi dezavantajlarının çevirmenler için motivasyonu düşüren faktörler olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, ücretlendirme yöntemleri ve oranları küresel şirketler tarafından düzenlenmektedir ve bu şirketler, kamu kurumlarının dikkatini çekebilmek için telefonla sözlü çeviri ücretlerini düşürmektedir. Şirketlerin telefonla sözlü çeviri için çevirmenlerden sabit hatta sahip olmalarını hâlâ beklediği görülmüştür. Buna ek olarak, bütüncedeki çevirmenler, cep telefonu kullanmanın tehlikelerine dikkat çekmiştir. Bunların dışında telefonla sözlü çeviri sürecinde sıklıkla dile getirilen sorunlara da bütüncede değinilmiştir. Çalışmanın son bölümünde, telefonda sözlü çeviri konusunda özel eğitimin gerekliliğine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: telefonla sözlü çeviri, uzaktan sözlü çeviri, çalışma koşulları, sözlü çeviride koordinasyon

1. Introduction

Telephone interpreting, also referred to in the literature as over-the-phone interpreting (OPI), tele-interpreting or telephonic interpreting (Gracia-Garcia, 2002), is generally defined as providing participants with access to an interpreter through technology via telephone or teleconference call (Kelly & Pöchhacker, 2015: 412). It is considered the oldest and most common type of remote interpreting and is closely related to community interpreting (Wang, 2017). Telephone interpreting is usually used in community interpreting settings in the consecutive mode (Kelly & Pöchhacker, 2015: 413). Emerging as a response to the immigrants' language problems in Australia, the first telephone interpreting service was introduced by the Australian Commonwealth Government as a public service. Telephone interpreting started in the USA in 1981 as a charity organization, but later, this service turned into a for-profit organization, which is now the leading global telephone interpreting company (Kelly, 2008). Various companies offer telephone interpreting as a practical alternative to on-site interpreting, which mainly attracts public institutions in multicultural countries (Gracia-Garcia, 2002). The COVID-19 pandemic catalyzed a fast shift to telephone and video-conference interpreting (Pielmeier, 2020: 31-39).

Telephone interpreting is provided in Türkiye by public and private organizations. International Patient Assistance Unit Interpretation and Call Center, affiliated with the Ministry of Health, provides telephone interpreting to foreign patients and tourists on a 7/24 basis. The center was founded in 2011 and provides telephone interpreting in German, English, Arabic, Russian, Persian and French. The center started its services with 847 calls in 2011, but due to the increase in Syrian immigrants, it received fifty thousand calls in 2014 (Dayıoğlu, 2015: 79-85). Apart from these, private language services providers also present telephone interpreting, focusing on its advantages, such as easy and fast access to interpreters.

However, various aspects of telephone interpreting differentiate it from other types. The frequently cited advantages such as easy and fast access to interpreters (Wadensjö, 1999; Mikkelsen, 2003; Phillips, 2013), no commute and flexible work hours (Lee, 2007), impartiality and confidentiality (Kelly, 2008: 85-86), protecting oneself from harm, such as emergency rooms and other traumatic locations (Gracia-Garcia, 2002). However, telephone interpreting has disadvantages, the most obvious being the lack of visual information (AIIC, 1997; Oviatt & Cohen, 1992). Problems with turn-taking and overlapping speech (Wadensjö, 1999; Lee & Newman, 1997; Ko, 2006; Cheng, 2015; Wang, 2018) are also more frequent in telephone interpreting due to the lack of visual information. Technical problems, bad voice

quality, not using suitable telephones, and background noise are some disadvantages for interpreters (Wang, 2018; NAJIT, 2009; Rosenberg, 2007).

This study aims to present the challenges and problems of telephone interpreters through a content analysis of entries related to telephone interpreting on Proz.com. The study aims to present a general view of the challenges and problems of interpreters from different countries, allowing for a general overview of persistent problems in telephone interpreting worldwide.

The article will present a literature review on telephone interpreting in the second section. In the third section, methods and materials for the corpus creation and content analysis will be explained. In the fourth section, findings will be presented in line with the main themes of the content analysis. In the fifth section, findings will be discussed in line with other studies in the literature. The last section will summarize the study and some recommendations regarding telephone interpreting.

2. Literature review

When the literature on telephone interpreting is analyzed, it is seen that two main strands of research approaches appear. The discourse-based studies depict the interpreting process, including problems in turn-taking and overlapping speech in the lack of visual information. In contrast, survey-based studies reveal professional problems, mostly related to the professional status of telephone interpreters and problems in the telephone interpreting market, dominated by global companies.

2.1. Discourse-based Studies on Telephone Interpreting

While there are similarities between on-site dialogue interpreting and telephone interpreting, many features make telephone interpreting different from other types of interpreting. Fernández Pérez (2017) lists the features that distinguish telephone interpreting as follows: the use of technology, the location of the interpreter, the lack of visual information and the quick access of speakers to the interpreter. Using the telephone may create a sense of isolation for interpreters, which may impact the decision-making process. The interpreter's physical location differs from at least one speaker, affecting the turn-taking. The lack of visual access negatively impacts the interpreter's capacity to contextualize speech, understand utterances correctly, manage the turn-taking, and coordinate the triadic communication. In addition, speakers can access the interpreter immediately, thus leaving no preparation time for the assignment.

Some discourse-based studies conducted in the early telephone interpreting literature reveal the specific features of this type of interpreting, especially its difference from on-site dialogue interpreting. Oviatt & Cohen (1992) analyze service-oriented telephone interpretation to develop an automated telephone interpretation system. The researchers analyzed a Japanese-English corpus consisting of transcriptions of 12 interpreting activities via telephone. Stating that telephone interpretation is complex because it is multilateral and mediated, the researchers stated that in order to identify situations in which interpreters assume the role of an independent agent and actively manage information, situations where interpreters leave verbatim rendering and offer additional information, omit information, present information to the speaker, or remind information they have forgotten were searched in the corpus, which they found in all transcriptions. In addition, it has been observed that interpreters use the first person singular for self-referral purposes while using the third person singular to express the party that is not speaking at the time. The researchers state that this clear expression style may have been applied

to avoid confusion due to the lack of visual information. These findings reveal that interpreters play an additional role in managing the turn-taking in telephone interpreting.

Wadensjö (1999), who compares on-site dialogue interpreting and telephone interpreting, aims to discover how these different environments affect interpreting as a social activity. The researcher, who considers interpreting a social interaction, analyzes how the speakers and the interpreter interact and coordinate in the process of taking testimony regarding the same event with the same speakers and interpreter. The same speakers discussed the same event, which was firstly interpreted via telephone, during which the speakers were in the same room, and the interpreter was connected via phone. The second time, conducted face-to-face, all participants were in the same room at the police station. There were some striking differences between these two activities. First, the speakers started to speak longer in the on-site interpreting, starting at an earlier phase than telephone interpreting. In addition, the on-site interpreting was shorter but more fluent, and the turn-taking was more frequent than telephone interpreting. The researcher attributes the frequent turn-taking to the non-verbal feedback in on-site interpreting. Furthermore, there were more examples of overlapping speech in on-site interpreting, but this did not disturb the speakers. The main speakers and the interpreter spoke faster due to sharing the same physical space. All participants spoke faster compared to telephone interpreting. In telephone interpreting, overlapping speech was a more serious problem, as the client was not accustomed to this type. In addition, the interpreter misunderstood long silences and tried to check the connection.

Rosenberg (2007) examines his corpus consisting of 1876 telephone interpreting activities and states that the difference in this type of interpreting arises not only from linguistic differences in face-to-face and telephone communication but also from the complexity of situational and extra-linguistic factors that arise due to the access of people from a wider area to the interpreter. The researcher reveals that very few of the interpreting activities in the corpus fit the generally accepted interpreting model. The speaker usually starts speaking directly to the other speaker without giving the interpreter information about the call's content. The researcher states that one of the first rules taught to interpreters is that it should always be interpreted in the first-person singular, but it is very difficult to apply this rule in telephone interpreting. The reasons for this difficulty are very diverse. First, the speakers address each other using the third-person singular and use the interpreter as a representative. Despite the researcher's warnings, 85% of the speakers continued to use the third-person singular in the interpreting activities using speaker phones, and 100% of the speakers in the interpreting activities where the single handset phone changed between the speakers. The researcher suggests that one of the reasons for this may be that speakers who are not accustomed to communicating with interpreters have suddenly access to interpreters. Dialects he had not heard before had difficulties understanding the names of places and people spoken in these accents made telephone interpreting more difficult than on-site interpreting. The researcher concludes that not having a common framework of reference with the speakers is the main factor that makes telephone interpreting more difficult than on-site interpreting. He emphasizes that non-linguistic and situational reasons should be investigated, unlike researchers who think the telephone is unsuitable for quality interpreting due to a problem inherent in telephone communication.

These studies reveal that telephone interpreting has its peculiarities due to the various conditions. First of all, the lack of visual information creates problems in turn-taking. Thus, to solve/avoid overlapping speech, the interpreter may have to do explicit coordination (Wadensjö, 1998: 105), indicated by non-renditions. In addition, the access of speakers not accustomed to working with interpreters from a large area and their failure to brief the interpreter create problems for interpreters while choosing the right context.

2.2. Survey-based Studies on Telephone Interpreting

The survey-based studies on telephone interpreting focus on the problems of interpreters. These are usually focused on the professional status of telephone interpreting and other aspects, such as the problems during the interpreting process. Lee (2007) conducted telephone interviews with 20 interpreters in Australia who provide telephone interpreting services in order to determine their views on this type of interpreting. Telephone interpreting jobs usually come from public institutions. For interpreters, the positive aspects of telephone interpreting were listed as not traveling, flexible working hours, no face-to-face contact, good service, and more focus. The lack of face-to-face contact was also the most important disadvantage, followed by technical problems, the feeling that telephone interpreting is useless, physical discomfort, and the fact that it is simple and tiring work. In addition, the uncertainty and irregularity of the work negatively impact interpreters, who cannot earn a professional income solely from interpreting over the phone. Cell phones are reported to cause ear and arm pain when interpreting over the phone. 60% of professional and 36% of semi-professional interpreters stated that they do not consider telephone interpreting a profession. They usually do telephone interpreting for additional income. Interpreters do not find the remuneration satisfactory. 44% of interpreters would consider giving up telephone interpreting due to low salaries.

Cheng (2015: 29-39) surveyed 21 interpreters providing telephone interpreting services in New Zealand and found that none do telephone interpreting full-time. They all work with a global telephonic interpreting company, but they reported that they do not have a mentor and do not know how quality processes are carried out. In addition, interpreters complained about not knowing the order in which they were called and who was prioritized. Some interpreters experience stress when they cannot pick up the phone because they think they are lower on the priority list. The researcher asked the participants about their opinions on the remuneration they receive for telephone interpreting and reached different opinions. While an inexperienced interpreter found the remuneration adequate, other interpreters found it very inadequate and stated that it was inappropriate to pay everyone equally regardless of experience.

Wang (2017) surveyed 465 interpreters working in Australia and providing interpreting services over the phone and found that interpreting over the phone is generally attractive for inexperienced interpreters and that interpreters leave interpreting over the phone as they gain experience. The researcher asked the respondents about their satisfaction with remuneration and received various responses. While 62% of the participants were dissatisfied with the remuneration policy, 31% found it acceptable. In addition, the researcher asked interpreters about the factors that affect the quality of interpreting over the phone. The main factors were the clients' speaking style and communication skills, voice quality, the content of the conversation, the context in which the conversation took place, the interpreter's skills and the availability of time.

These problems indicated by the abovementioned studies can be attributed to the low status of telephone interpreting. Experienced interpreters often quit due to low remuneration, while telephone interpreting companies often find inexperienced interpreters without screening and quality control processes. In addition, irregularity of workflow is also a stress factor for interpreters. While these studies were mostly conducted in Australia, where telephone interpreting first emerged, the problems mentioned in other countries persist. In the following sections, the results of a content analysis conducted on the problems of telephone interpreters from different countries based on a corpus of interpreters' entries are presented and discussed in line with the studies above and other studies in the literature.

3. Methodology

A qualitative study was conducted to examine the challenges and perceptions of interpreters in telephone interpreting. The study was based on analyzing the entries of interpreters about telephone interpreting in the forums section of Proz.com, one of the largest social platforms for translators and interpreters. Interpreters can ask questions regarding various aspects of translation and interpreting, and other interpreters answer these questions based on their experiences and opinions. A corpus was created by using the search tool of the platform. A total of 43 entries related to telephone interpreting were found and included in the corpus comprising 250 paragraphs, totaling 26.182 words. The entries started in April 2003; the latest was posted in January 2023. Only English entries were included in the corpus. The quotes were taken and presented in their original form. The content analysis method was employed to analyze the corpus, which required finding the themes and codes (Yıldırım & Şimşek, 2018: 242-254). A basic qualitative analysis was conducted with the Maxqda 2020 program, allowing fast text identification and analysis. Regardless of size, a text can be given one or various codes with the program, and various relationships can be established between codes. The previous coding systems in the literature and the codes emerging from the current corpus were employed during the coding process. Jiménez-Ivars (2021) conducted a similar study on interpreters' perceptions regarding two of the largest telephone interpreting companies in the USA. The coding developed in this study was taken as a foundation and enriched with the themes and codes emerging from the corpus in the current study. A total of six main themes were found. These are general options regarding telephone interpreting, industry-related aspects, interpreting process, equipment, charging, skills and training. Then, categories emerged under these themes. The categories were determined and identified in line with other studies in the literature (Wang, 2017; Lee, 2007) for a comparison of results.

4. Findings

In this section, findings of the content analysis on the created corpus are presented. The resulting themes and categories are presented in Table 1, along with their frequency in the corpus. In addition, some quotes are provided to illustrate the opinions and experiences of interpreters in the framework of telephone interpreting more comprehensively.

Table 1: Themes, categories and their frequencies

				Frequency
All codes				512
Main Themes	Categories	Sub-categories	Sub-categories-2	
Industry related aspects	Job distribution			41
		based on the time of the call		8
		based on language pair		16
	Settings in telephone interpreting			26
	Telephone interpreting companies			42
		unqualified interpreter employment		10
	Shift to telephone interpreting			16
Interpreting Process	participant distribution			4

	Interpreter Strategies	15
	Briefing	11
	Interpreting type in telephone interpreting	7
	Coordination effort	4
	Problems during the process	71
	Stress and fatigue	17
	Client related	14
	Content related	4
	Duration of call	5
	Speech	15
	Visual	8
	Equipment related	6
Equipment	Computer	3
	Skype	5
	Amplifier	4
	Headset	10
	Landline	22
	Phone	12
	Mobile	9
Training and skills	Required skills	8
	Training opportunities	6
Charging	Opinions on charging	54
	Reduced wages	20
	Charging method and rates	58
General Opinions on telephone interpreting	Disadvantages	35
	Advantages	27

4.1. General opinions on telephone interpreting

A total of 27 quotes contain the advantages of telephone interpreting. 12 quotes contain the idea of no commute as the most important advantage of telephone interpreting, followed by the idea of helping people. One interpreter stated its importance as follows:

"I enjoy helping my compatriots in that way. This is particularly applicable to interpreters of very rare languages. For the speaker of a rare language, having an interpreter can be a tremendous blessing, sometimes a lifesaving one!"

Five of the quotes presented telephone interpreting as an enjoyable activity. Another important advantage was extra income for interpreters; five quotes highlighted this idea. One of the quotes is as follows:

"I find it fairly lucrative, since I can do it between other jobs."

This quote reflects another important advantage of telephone interpreting: accepting telephone interpreting assignments between jobs. This advantage was mentioned two times in the corpus. Flexibility of working hours is another important advantage, which was mentioned three times in the corpus. One quote is as follows:

"Maybe telephonic interpreting is easy and comfortable, and you can fit it in your schedule easily while you are doing some translation at home"

Other advantages of telephone interpreting for interpreters were accommodating a disability, lifestyle choices (living in urban areas / being a stay-at-home mom), upskilling oneself, feedback, professional distance, and a variety of topics in telephone interpreting.

Apart from advantages, 35 posts contained disadvantages of telephone interpreting. Most of these disadvantages arose from payment. 13 of the posts contained the idea of "low rates". Rates are found "ridiculous, insulting". One of the quotes is presented as follows:

"My house-aid gets more than that per hour! Yes, I think you are being exploited. In fact, you'd earn more if you did housekeeping."

Apart from low rates, another important disadvantage is the demanding nature of telephone interpreting; it is found demanding, stressful and exhausting in eight posts. Some of these are presented as follows:

"you will be the interpreter - very often between medical doctor and foreign patient. Such calls can last an hour or longer, and it is highly exhausting."

"It is not so well paid as face-to-face interpreting and is much more demanding!"

Lack of visual information is also considered a disadvantage in five quotes. One interpreter discussed it as follows:

"I find it difficult to concentrate when I can't see the people"

Client-related problems are also frequently discussed in the corpus. Some problems are background noise (crying babies), overlapping speech, and tapping on the desk. One of the quotes is presented as follows:

"Also, some clients think the interpreter is a machine and they can just talk without being careful about making noise, talking at the same time or talking non-stop, talking to the phone and to the other side of the room alternatively or expecting the interpreter to stop the long interpretation because it's pointless or repetitive, etc."

Non-regular working hours (at night, holidays) are also cited five times as a disadvantage. Apart from these, some of the disadvantages found in the corpus are as follows: equipment-related problems (static in the telephone lines), telephone interpreting as a distraction for other assignments, problems related to telephone interpreting companies (non-payment), losing opportunities for better-paying jobs (due to waiting times for a call), repetitive nature of telephone interpreting calls, health problems (ears hurt due to earpiece for too long), and lastly face-threatening acts (clients shouting, cursing during the call).

4.2. Charging

Quotes on charging for telephone interpreting were found 132 times in the corpus, more than other themes. Three categories emerged during the coding process. These are charging methods and rates, reduced wages and opinions on charging.

The first category, charging methods and rates, is the most discussed in the corpus. 58 quotes discussed charging methods and rates in different countries and years. Some of the quotes are presented as follows:

"The problem is-they (companies) will find people (qualified or just amateurs) to do this job for the money they are offering and obviously never use the ones who demand any decent pay. That is the problem with the industry here. The agencies are charging up to 70% commission if you can believe that."

The charging method implemented by most telephone interpreting companies in the USA and the UK (most interpreters in the corpus are located in these countries) is based on per minute, but the seconds are not paid, according to most interpreters working for these companies. In addition, some interpreters working for private clients also demand a minimum duration, such as ten minutes or half an hour, for charging. Stand-by times, meaning logging into the system to receive the calls, are also not charged.

Most interpreters expressed their disappointment with the charging rates and methods. A total of 54 quotes also contain the opinions of interpreters on charging. Only three of these quotes included a positive approach to the charging. Some of the quotes, including the negative stances, are as follows:

"Per minute is too low for telephone interpreting or is this a belated April fool's joke?"

"Is there anyone else who is doing telephone interpreting and thinks we're being exploited?"

"I am getting too low per minute. Is this a slave trading?"

"I find these rates ridiculous, too. More than ridiculous - insulting, in my opinion. Yet, I know real people who slave away for these rates."

These and the remaining quotes present a bleak picture of telephone interpreting wages. Global telephone interpreting companies are usually blamed for reducing wages, which is the last category in this theme. It was mentioned in 20 quotes. Some of these are presented as follows:

"The rate paid by one big agency in the UK has been reduced twice over the last year or so. Both reductions were explained as caused by the recession and a difficult economic climate... When starting out in the profession very few can afford to be choosy and most try to make the best out of a bad situation."

"Some 'smart' companies started to take over the market, often from overseas, reduced the translators' rates - and I doubt if they did the same to the clients - and the newly set up wannabe companies followed them, preferably with even lower rates. They recruited 'interpreters' who were not tried and tested, because a lot of experienced interpreters were not prepared to work for the reduced rates offered. The clients are less satisfied and are less likely to pay well for inferior services and now the whole business is at a low ebb."

Most interpreters cite the low rates reduced even to a lower level as their reason to quit telephone interpreting. Both the global and new start-up companies are blamed for not considering professional interpreters. A general shift to outsourcing human resources to other countries is also cited for reduced wages.

4.3. Equipment

A total of 67 quotes were identified under the equipment theme. The interpreters discussed the tools and software they used for telephone interpreting. The following categories emerged under this theme: landline (22 quotes), Skype (5 quotes), computer (3 quotes), headset (10 quotes), amplifier (4 quotes), phone (12 quotes), and mobile phone as a sub-category of phone (9 quotes).

First, the telephone interpreting companies' landline requirement is discussed among interpreters. Most interpreters concur that the landline is the safest solution for telephone interpreting. In addition, telephone interpreting companies reimburse landlines used specially for telephone interpreting assignments. Some of the quotes in this regard are as follows:

"I am sure it is due to quality concerns (quality is higher in case of using a landline). But in our mobile world this is an "outdated" (though seemingly necessary) prerequisite."

"Because a landline call is clearer and does not rely on a signal that might be interrupted. Also: the voice quality on many mobile phones is very poor. A landline is better technology because the whole connection is hard wired, which means there is no interference."

"A landline telephone is much more reliable than a cell phone. You may easily lose connection with a cell phone. However, the probability of that happening with a landline is much lower. I think that difference in reliability alone is the prime reason why they prefer a landline telephone over a cell phone.... Voice quality is lower with a cell phone... When cell phones were not operating only hours after Hurricane Katrina (and others), landline infrastructure was completely operational. Think "reliability" again!"

While mobile phones dominate our world to the point that some houses do not have a landline, most companies still insist on landlines for the confidentiality, reliability and high quality of voice. This insistence is also highlighted in the quotes coded with "mobile phone".

"The voice quality on many mobile phones is very poor."

"I suppose mobile phones, i.e. the devices themselves, are more prone to defects than landline phones. A landline doesn't depend on battery power."

"Some telephone interpreting is intended to handle confidential situations, whether for industrial, commercial or government institutions."

The landline provides superior voice quality and confidentiality. There is no risk of charging down. In addition, with mobile phones, interpreters may be forced to accept jobs when they may not be suitable. Two quotes focused on this risk:

"Some years ago they tried to recruit me. We didn't even get around to talking about rates. They asked to tap into my cell phone. And then it hit me: without headphones, in heavy traffic, they were going to try to hang someone's parole or police charges on my hands. It was about as good an idea as when they sent someone with a police record down to the station to interpret."

"Then, the telephone system was introduced and they wanted to hook into my cell phone. I had to say no, as I cannot guarantee I will be 100% precise and accurate while simultaneously interpreting and, say, paying my bus fare or driving along the motorway -- which, on top of everything, is quite illegal (so I never had a chance to negotiate a phone rate). The system leaves a lot to be desired."

Some interpreters tried to use Skype for telephone interpreting but found the quality low. Some quotes describe the problems with Skype as follows:

"I use normal landline (about to buy a proper headset). I have tried to use Skype but it's not reliable. My mum tries to speak up when she calls me via Skype but it does not work! I often have customers

(LES -Limited English-speaking) who use Skype when they contact different institutions and the sound quality is very poor (echos and delays)."

"Skype seems to cut out when several voices speak at once"

While some companies use their mobile phone apps using VOIP, no interpreter mentioned using these apps for telephone interpreting assignments.

Other important tools for telephone interpreters are headset and amplifier. An amplifier increases the speakers' volume so the interpreter can hear better. Most of the interpreters in the corpus recommended the use of a headset and amplifier for telephone interpreting assignments. Some of the quotes are presented below:

"I can control both volumes (mic and headset) on the amplifier. Headset is plugged into the amplifier. The use of headset allows for hands to be free to take notes and to scratch your head when one or both parties keep changing directions in the middle of a sentence or go on afterburners at the same time."

"A headset would be useful at times to have my hands free to rifle through glossaries"

To summarize this theme, telephone interpreting requires minimum equipment: a normal phone, a landline, a headset and an amplifier. The cost of the landline is reimbursed to interpreters.

4.4. Training and skills

A total of 14 quotes were identified under the training and skills theme. The interpreters discussed the training opportunities, required skills in telephone interpreting, and whether it should be taught as a separate course. Two main categories emerged: required skills (8 quotes) and training opportunities (6 quotes).

According to interpreters, telephone interpreting requires emotional resilience, interpreting skills, and voice control. Some of the quotes are as follows:

"Your memory is one of your best tools and the second are fast handwriting to take good notes, third is your tone of voice to convey what is said."

"Telephonic interpreting requires just as much skill, if not MORE, than consecutive interpreting"

"Telephone interpreting, which is, in my opinion, much more difficult and stressful than on-site interpreting".

The interpreters have found telephone interpreting as difficult and stressful as on-site consecutive interpreting in three quotes, manifesting the demanding nature of telephone interpreting. In addition, increased memory and note-taking skills are mentioned. The importance of voice in telephone interpreting is also highlighted.

Regarding the training opportunities, interpreters focused on the training provided by the telephone interpreting companies and the necessity of telephone interpreting as a separate course taught at the undergraduate level at university. Some of the quotes are presented below:

"I guess telephonic & Skype with/ without a web-camera interpreting is becoming a growing segment in the market. So over-the-phone & Skype interpreting should be taught as a separate subject at the end of the course as far as I can imagine."

"It could be taught as a separate item as it is a different technique to liaison/community/face-to-face interpreting"

"By the way, a good agency would also give you adequate information about all aspects of telephone interpreting, may even provide some training, and they have set rates."

"There are training materials which can really help you master the art of controlling both parties on the phone - as it is normal for people to talk over each-other."

In summary, required skills in telephone interpreting may overlap with on-site interpreting at a certain level, but special training is necessary. The training, however, is presented by telephone interpreting companies, not undergraduate translation and interpreting programs at universities.

4.5. Industry-related aspects

As the second most frequent theme in the corpus, industry-related aspects were found 125 times. Four main categories emerged under this theme. These are telephone interpreting companies (42 quotes), job distribution (41 quotes), settings in telephone interpreting (26 quotes), and shift to telephone interpreting (16 quotes).

The policies of telephone interpreting companies are usually discussed in line with charging methods, rates, and reduced wages. In addition, a further sub-category was created under telephone interpreting companies entitled "employment of unqualified interpreters" (10 quotes), as this problem was frequently mentioned in the corpus. Some of the quotes are as follows:

"They have a serious shortage of trained interpreters, because most of us do not accept such conditions, unless in need and/or for other valid reasons... But as you see, they will keep on changing interpreters, it is not possible to hold out for a long period of time."

"The problem is-they will find people (qualified or just amateurs) to do this job for the money they are offering and obviously never use the ones who demand any decent pay. That is the problem with the industry here."

"The government's response was that the use of unqualified interpreters is essential given the alleged shortage of qualified ones. I see a problem with their logic, however: now that the agencies have taken over and rates are being slashed, why will people want to enter the profession? The government claims to be making efforts to address the shortage of interpreters, yet at the same time it is counteracting these efforts by sanctioning the use of unqualified interpreters."

The quotes highlight the problems of the telephone interpreting industry in terms of charging rates and a general tendency to employ unqualified interpreters as professional interpreters who reasonably do not accept wages. However, there is a shift to telephone interpreting in most of the countries mentioned in the corpus, which left interpreters unable to find government-supported jobs, as these are auctioned to telephone interpreting companies, which reduced the wages of interpreters. Some of the quotes regarding the shift to telephone interpreting are presented below:

"I also read recently that a large telephone interpreting agency won a four-year contract to work with the Irish police. Both the British and Irish authorities seem to prefer working with agencies rather than freelancers nowadays."

"The problem - certainly in the UK, and apparently in Ireland too - is that the police and the courts have signed contracts with the agencies (for four years in the case of the Irish police)."

"There are only a couple of agencies that have got all the government contracts and they have a very strict price - take it or leave it. And the price usually is not very good either"

"This is already happening, the outsourcing has started and I believe it will continue. Also telephone interpreting is likely to gradually replace most of f2f interpreting, including magistrates' court cases, and more and more police assignments. The unthinkable has begun."

The quotes depict the shift to telephone interpreting among government bodies. The austerity policies implemented in the countries meant a cut in travel expenses, which led these organizations to telephone interpreting companies to provide interpreting.

Settings in telephone interpreting are also closely related to government agencies such as hospitals, employment, and social work offices. Some of the quotes on settings in telephone interpreting are presented below:

"Most of the clients are DSS, GP Surgeries, Inland Revenue, Job Centres, London Ambulance Service, Immigration Service and Custom Service in Dover (for some Italian calls when they catch illegal immigrants on the back of Italian lorries)"

"The clients can be the police, ambulance, immigration, various local authority departments - particularly social services and educational services, job centers, hospitals, doctors, insurance companies, commercial clients like banks, travel agents, manufacturing companies, service providers, etc. In other words, the variety is enormous, and yes, you can get 30 calls a day, or more."

Apart from government agencies, some private companies such as customer service, banks, travel agents, and cell phone companies also use telephone interpreting to provide services.

The last category of industry-related aspects theme, job distribution, has been further sub-categorized under "based on language" (16 quotes) and "based on the time of call" (8 quotes).

According to the interpreters, some languages are not paid well and do not get calls due to their common language pair (such as EN-SP). However, lower diffusion languages (such as Somali and Polish) are paid better, and the interpreters receive more calls. One quote illustrates job distribution based on language as follows:

"My language pairs are English/Italian (I get 5% of calls) and English/Somali (95% of calls)."

In addition, some interpreters also mentioned that they do not receive calls due to their restrictions on weekends and after working hours. One quote highlights this policy as follows:

"I did not want to be disturbed at night or on weekends, so, probably because of that I was contacted several times in several months."

4.6. Interpreting process

The interpreting process was frequently cited in the corpus. As a result, it was regarded as a theme with six categories, which were then sub-categorized to create a fine-grained analysis of problems and experiences of the telephone interpreting process. A total of 112 quotes were identified under this theme. Then, categories emerged as follows: participant distribution (4 quotes), interpreter strategies (15 quotes), briefing (11 quotes), interpreting type in telephone interpreting (7 quotes), coordination effort (4 quotes), and lastly, problems during the process (71 quotes).

In terms of participant distribution, the interpreters in the corpus highlighted the equipment and participant distribution together. One quote illustrates this as follows:

"If the other two people are together, and you are the only one not there. Then they hear each other, of course. In that case the first thing you HAVE TO establish, is the call on a speakerphone, so both of them hear YOU at once, or they each hold a handset, which is much the same. Then all I said before will apply. But if they only have ONE telephone, and they have to pass it between them."

In terms of interpreter strategies, the interpreters implemented various strategies in telephone interpreting as follows:

"I always slow down my speech and pronounce as clearly as possible to make sure each party concerned can get 100% what they are supposed to get."

"They should hear the other person as well, even if they don't understand what they say. They will hear if it was a statement or a question, they will perceive the mood of the other person. Don't even think of silencing the line for the other party while you are listening!"

"Sometimes it makes sense to receive more information, ask two or three questions at once and for you to make more notes."

"I regularly have to be very patient when Dutch callers. But if I need to clarify something to both parties, I start by saying 'Interpreter speaking: ...' and then clarify what is going on or going wrong in the event of any misunderstanding."

The quotes show that interpreters favor letting the two main speakers hear each other, allowing for a common understanding despite not knowing each other's language. In addition, speaking slowly and clearly during telephone interpreting was frequently cited as a strategy in the corpus. Another important and related category was the coordination effort of telephone interpreters. A total of 4 quotes illustrate the coordination effort in the corpus. These quotes are presented as follows:

"Also bear in mind that you are connecting the two (or more) parties and you are the principal coordinator, so it's you who must make them obey the rules."

"Sometimes both parties would speak at the same time, and I had to instruct them to talk in turns to my cue. So you will be pretty much the director of the show, allowing for the directions of your main client"

"The interpreter has to then be assertive and interrupt and say, in both languages "Please speak up, the interpreter cannot hear every word"/"please speak slower/more clearly or whatever. I am not afraid to be assertive and am not always the "conduit"."

The quotes clearly show the coordination effort of the telephone interpreters. The interpreters coordinate the turn-taking, regulate the speech rate, and manage the overall process. The non-renditions in the quotes have a coordination function, which is also related to the briefing category under the same theme. A total of 11 quotes were coded with the briefing, during which the interpreter laid out the rules for the parties to manage the triadic interaction. Some of the quotes are presented as follows:

"Once all three parties are connected: Instruct the other two parties: -to speak in short sentences - to stop when you say a certain cue like "hold it, please, - to proceed when you say "please, proceed"

"What you can do is prepare a brief interpretation kit/guide for the parties involved, and give them some time to go through it, pointing they must strictly adhere to those instructions, for the interpretation process to be carried out smoothly. For example: ~ do not talk when I'm interpreting ~ do not talk before the other party has finished talking ~ do not send more than 5 sentences for interpretation in one reply to the other ~ bear in mind I'm just a human~ watch the interpretation dynamics ~ prepare yourself for the meeting (agenda, questions etc) etc. You can also read these instructions out loud for them at the beginning of a meeting and just hope they will stick to them, however, there is no guarantee."

"I agree that it's essential to set guidelines. I'll usually begin by saying something to the client along the lines of, 'Go ahead and speak directly to [the other party] and remember to stop after a few sentences so that I can interpret.' A few times I've had to interrupt a conversation. 'The interpreter needs to interrupt here: okay, I can't interpret if everyone is going to talk at once.' Usually one reminder is enough."

The interpreters actively provide the general rules for interpreting during the briefing process. However, the clients may not obey these rules as 71 quotes were identified with problems during the telephone

interpreting. The problems were further divided into sub-categories as follows: stress and fatigue (17 quotes), client-related problems (14 quotes), equipment-related problems (6 quotes) and content-related problems (32 quotes).

Equipment-related problems are usually related to phone lines. One quote illustrates this as follows:

"There are often technical difficulties; poor phone link; one speaker may be using a mobile phone!"

Client-related problems are related to speech rate, accents, turn-taking and overlapping speech problems. Some of the quotes are presented as follows:

"Usually when the service provider (I am mainly talking about social service interpreting here) couldn't see you, they tend to speak much faster, treat you like a machine, and they get annoyed when the patients/ service users get confused with whom they are really talking to."

"Also, some clients think the interpreter is a machine and they can just talk without being careful about making noise, talking at the same time or talking non-stop, talking to the phone and to the other side of the room alternatively or expecting the interpreter to stop the long interpretation because it's pointless or repetitive, etc."

A total of 32 quotes included content-related problems such as lack of visual information (8 quotes), duration of calls (5 quotes) and problems with the speech (15 quotes).

Lack of visual information is usually cited as a disadvantage of telephone interpreting and the source of most problems during the interpreting process. Some of the quotes are as follows:

"There are no facial expressions to give any clues, nor can the interpreter give any clues by writing something down and showing it to either party!"

"Since you can't see the person, you can't read body language."

Apart from the lack of visual information, the duration of calls is longer than recommended in the literature (Mikkelsen, 2003; Ko, 2006). Some of the quotes are presented to illustrate this problem:

"I had a call today of about 1 hour 20 minutes, and I had to stop the call myself and tell the users that I was too tired to carry on."

"The more "family like" approach by the British DWP personnel tends to extend the calls over 90 minutes sometimes."

Other problems encountered during the interpreting process are the usage of lingua franca, heavy accents and the need to repeat the messages. Some related quotes are presented below:

"Big difference: you do not see the people for whom you are interpreting/there are accents from all over the place; in my job I interpret for Scottish people, Welsh people, people from Birmingham, UK, London, Newcastle, and English people who all have different ways of speaking!!"

"Yet it also can be pretty difficult because interlocutors are not always native speakers and it takes me about a minute to get used to their manner of speaking."

"But I had to keep repeating what was being said to both parties and frankly it was so tiring!!"

The last category in this theme was fatigue and stress, which naturally arise due to the problems with clients, content and equipment. Some interpreters compared telephone interpreting to on-site consecutive and simultaneous interpreting in terms of its demanding nature. Some of the quotes are presented below:

"Telephone interpreting is much harder and more stressful than any other type of interpreting."

"It is in some ways more complicated than working face-to-face. Not least of the reasons for this would be the lack of visual clues to meaning, and the necessity to clarify and reconfirm spellings and numbers, etc. The other challenge is that telephone interpreters are rarely booked in advance, and most companies require the interpreter to answer unscheduled calls within two or three rings making the time logged on a fairly tense experience."

"Telephone interpreting, which is, in my opinion, much more difficult and stressful than on-site interpreting, even if you are dressed with your pajama and have slippers on..."

The interpreters in the corpus highlighted the demanding nature of telephone interpreting. One of the stressors for the interpreters is not having booked in advance. Other stressors can be the lack of visual information, long duration of calls and other content and client-related problems.

5. Discussion

In the previous section, the findings of the content analysis were presented under six main themes emerging from the corpus. Most of these findings corroborate with the previous studies in the literature. However, some of them indicate current problems faced by interpreters.

The quotes under the theme "general opinions on telephone interpreting" align with the previous studies in the literature. For instance, Lee (2007) and Wang (2018) also found that flexible working hours and no commute were advantages for interpreters, while technical problems, physical discomfort, and simple and tedious work were disadvantages. In addition, remuneration policy was frequently cited as a disadvantage (Wang, 2017; Jiménez-Ivars, 2021). Face-threatening acts are also frequently encountered in telephone interpreting, a form of indirect and distant communication (Lázaro Gutiérrez, 2021).

The findings under the theme "charging" also align with the existing literature (Wang, 2018; Gracia-Garcia, 2002; Lee, 2007; Cheng, 2015) regarding global markets' effects on lower remuneration. In addition, the employment of unqualified or inexperienced interpreters also saturated the market. Thus, qualified and experienced interpreters quit telephone interpreting for better opportunities (Jiménez-Ivars, 2021; Lee, 2007).

As for the "equipment" theme, the preference for landlines is still the norm for protecting confidentiality and ensuring voice quality (Kelly, 2008: 97; Ozolins, 2011). However, recent literature also revealed an increase in the use of mobile phones due to their convenience (Cheng, 2015: 46), but this may result in unsafe practices, such as interpreting while driving (Angellelli & Ross, 2021).

Under the theme "training and skills", the interpreters highlighted the prevalence of remote interpreting and the difference between telephone and on-site community interpreting. However, special training for telephone interpreting at the undergraduate or graduate level is uncommon globally. Thus, global telephone interpreting companies started training and certification programs (Kelly, 2008: 88), also cited in the corpus. In addition, a recent surge in the literature for developing training materials by the EU-funded Shift in Orality Project and role-plays (Fernández Pérez, 2015) can also be seen.

As per the "industry-related aspects" theme, it can be easily noticed that a general shift to telephone interpreting among governmental organizations (Ozolins, 2015; Gracia-Garcia, 2002) and telephone interpreting companies' unfavorable policies in terms of job distribution and charging negatively affect telephone interpreters, most of whom quit doing telephone interpreting, thus leaving the market to

unqualified interpreters, as also put forward by Jiménez-Ivars (2021). This general tendency may soon result in worse quality interpreting in community settings.

The findings under the “interpreting process” theme corroborate other literature studies. Oviatt & Cohen (1992) and Wadensjö (1999) also put forward the frequent overlapping speech, problems in turn-taking and the explicit coordination by telephone interpreters. In addition, the importance of explaining the interpreting process to the clients, especially to those who are not accustomed to working with interpreters, is frequently cited in the literature (Wang, 2017; Cheng, 2015; Hale et al., 2022; Amato, 2020; Xu et al., 2020; Kelly, 2008: 119). Furthermore, the existing literature also highlights the abovementioned stress factors in the corpus, such as lack of visual cues (Wadensjö, 1999), managing triadic communication (Rosenberg, 2007; Mikkelsen, 2003), duration of calls (Mikkelsen, 2003; Ko, 2006), problems in speech, such as accents and use of lingua franca (Rosenberg, 2007; Määttä, 2018).

6. Conclusion

In this study, a content analysis was conducted to examine the challenges and perceptions of interpreters in telephone interpreting. The study was based on analyzing the entries of interpreters about telephone interpreting in the forums section of Proz.com. A total of 43 entries related to telephone interpreting were found and included in the corpus, comprising 250 paragraphs. Six main themes were identified, and findings were presented with quotes from the corpus under relevant categories.

The results show that the low remuneration, demanding nature of telephone interpreting, lack of visual information and non-regular working hours are the main disadvantages for interpreters. At the same time, no-commute, flexibility, helping people and earning extra income are considered the main advantages. These results may indicate the low professionalism in telephone interpreting, and interpreters usually accepted telephone interpreting assignments between other main activities, such as on-site interpreting or translation, for extra, not main, income. Global telephone interpreting companies laid the charging method and rate, which reduced even to a lower level. The current rates are found to be very low by professional interpreters, who understandably quit telephone interpreting, leaving the market to unqualified and inexperienced interpreters. Regarding equipment, landline telephone interpreting companies persist in protecting confidentiality and ensuring voice quality. Mobile phones are also questioned regarding quality. In addition, unsafe practices, such as breaching confidentiality by accepting jobs in unsuitable places and interpreting while driving, are also cited as reasons for not using mobile phones. Training opportunities are limited to in-service training of global companies. Regarding industry-related practices, a general shift to telephone interpreting in some countries to replace on-site interpreting in community settings, led by telephone interpreting companies driving the telephone interpreting remuneration lower, emerged as a threat to interpreters in these countries. In the interpreting process, interpreters found the frequent overlapping speech, unheard accents, and usage of lingua franca problematic. In order to solve these, interpreters resorted to explicit coordination initiatives such as managing the beginning and end of the conversation, managing the turn-taking, as well as asking questions and speaking clearly. Stress and fatigue are frequently cited in the corpus, with long duration of calls, no booking in advance for telephone interpreting assignments, lack of briefing and lack of visual information are cited as reasons.

While telephone interpreting started in 1973 in Australia as a fee-free service for equal access to public services, it has been the fundamental line of business for the largest companies interpreting market, crossing national boundaries to outsource human resources and reaching wider areas to provide this

service, especially to governments who seek to minimize the costs in the face of austerity policies (Gracia-Garcia, 2002; Ozolins, 2011). The increase in remote working and distance education, especially after the COVID-19 pandemic, also increased the demand for telephone interpreting worldwide: In 2020, due to the COVID-19 pandemic, it is predicted that remote interpreting will become widespread as large segments of the population were previously unaware of telephone interpreting and video-conference interpreting will rapidly adopt these technologies (Pielmeier, 2020: 31-39). In a similar report published by Nimdzi, Hickey (2021) reveals the impact of the pandemic on telephone interpreting. In the report, which analyzed data from 35 of the largest interpreting companies in the world, the demand for telephone interpreting was 10% before the pandemic, which increased to 25% during the pandemic. Although demand fell to 15% after the pandemic, the report states that remote interpreting now has a significant market share. It is emphasized that there has been a significant increase in demand, especially in telehealth services.

In Türkiye, the International Patient Assistance Unit Interpretation and Call Center, affiliated with the Ministry of Health, provides fee-free service to numerous people, while the local companies also provide telephone interpreting. It can be predicted that telephone interpreting will soon be much more widespread nationally, following the global trends mentioned above. While there is a surge in the studies on telephone interpreting (Özkaya, 2017; Ross, 2021; 2019; Eraslan Kıncal, 2023: 50-53), further studies are needed to understand the challenges and problems of telephone interpreters in Türkiye as well as to explore the discourse aspects of triadic communication. Based on the findings of these studies, training materials, including role-plays, could be designed to enable trainee interpreters to be ready for the national and international interpreting market, which global companies lead with technology as their driving factor.

References

- Amato, A. (2020). Interpreting on the phone: interpreter's participation in healthcare and medical emergency service calls. *inTRAlinea Special Issue: Technology in Interpreter Education and Practice*.
- Angelelli, C. V., & Ross, J. M. (2021). Contextual diversity in telephone interpreting: Voices from healthcare interpreters in Scotland. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 20, 74–93.
- Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC). (1997). *Code d'utilisation des nouvelles technologies en matière d'interprétation de conférence*. Konferenzdolmetscher, April-May 1997, pp. 10-11.
- Cheng, Q. (2015). *Examining the challenges for telephone interpreters in New Zealand* (M.A thesis). Auckland University of Technology, Auckland.
- Dayıoğlu, B. (2015). Sağlık Turizmi Daire Başkanlığının Görevleri, Altı Farklı Dilde Çağrı Merkezi Hizmeti. (İçinde) Genç Tercümanlar Çalıştayı, Kasım 2014, Ankara: T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, 79-84.
- Eraslan Kıncal,Ş. (2023). *Sözlü Çeviri ve Teknoloji*. Kriter Yayınevi.
- Fernández Pérez, M. M. (2015). Designing Role-Play Models for Telephone Interpreting Training. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación.*, Special Issue 2. doi:10.6035/MonTI.2015.ne2.10
- Gracia-García, Roberto A. (2002). Telephone interpreting: A review of pros and cons. In Brennan, Scott (Ed.) *Proceedings of the 43rd Annual Conference*, pp. 195-216. Alexandria, Virginia: American Translators Association.

- Hale:, Goodman-Delahunty, J., Martschuk, N., & Lim, J. (2022). Does interpreter location make a difference? *Interpreting, International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 24(2), 221–253. <https://doi.org/10.1075/intp.00077.hal>
- Hickey, S. (30.03.2023). Nimdzi interpreting index: Ranking of Top Interpreting Service Providers. Nimdzi. Accessed from <https://www.nimdzi.com/interpreting-index-top-interpreting-companies/#Remote-interpreting-is-here-to-stay> on 17.06.2023.
- Jiménez-Ivars, A. (2021). Telephone interpreting for asylum seekers in the US: a corpus-based study. *The Journal of Specialised Translation*, (36), 125–146.
- Kelly, N. (2008). *Telephone interpreting. A comprehensive guide to the profession*. Bloomington: Trafford Publishing.
- Kelly, N., & Pöchhacker, F. (2015). Telephone Interpreting. In F. Pochhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 412–415). essay, Routledge.
- Ko, L. (2006). The need for long-term empirical studies in remote interpreting research: A case study of telephone interpreting. *Linguistica Antverpiensia*, NS5, 325–338.
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Analysis of face-threatening acts against telephone interpreters. *The Interpreters' Newsletter*, 26, 195–212. <https://doi.org/10.13137/2421-714X/33271>
- Lee, R. J. & Newman, J. A. (1997). *Pilot test of telephone court interpreting in Atlantic/Cape May-Essex-Hudson: Final report*. Trenton, New Jersey: Administrative Office of the Courts, CN-988, April 18, 1997
- Määttä: K. (2018). Accuracy in telephone interpreting: the case of French as a lingua franca in Finland. *The Interpreters' Newsletter*, 23, 1–17.
- Mikkelsen, H. (2003). Telephone interpreting: Boon or bane? In L. P. González (Ed.), *Speaking in tongues: Language across contexts and users* (pp. 251–269). Valencia: Universitat de València.
- National Association of Judiciary Interpreters and Translators (2009). *NAJIT position paper: Telephone interpreting in legal settings*. Accessed from <https://najit.org/wp-content/uploads/2016/09/Telephone-Interpreting-1.pdf> on 23.04.2023.
- Oviatt: & Cohen, P. (1992). Spoken language in interpreted telephone dialogues. *Computer Speech and Language*, Vol. 6, 1992, pp. 277-302.
- Ozolins, U. (2011). Telephone interpreting: Understanding practice and identifying research needs. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 3(1): 33 – 47.
- Özkaya, E. (2017). The Medium Turn in Interpreting Studies. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 108–119.
- Phillips, C. (2013). Remote telephone interpretation in medical consultations with refugees: Meta-communication about care, survival and selfhood. *Journal of Refugee Studies*, 26(4), 505-523.
- Pielmeier, H. (2020). *Interpreting in the Covid-19 Business Climate*. Common Sense Advisory.
- Rosenberg, B. A. (2007). A data-driven analysis of telephone interpreting. In C. Wadensjö, B. E. Dimitrova, & A.-L. Nilsson (Eds.), *The critical link 4: Professionalisation of interpreting in the community* (pp. 65–76). Amsterdam: John Benjamins.
- Ross, J. (2019). "Please pass the phone, I'll ask...": Communicative Configuration and Telephone Interpreting in Turkey', *InDialog3: Interpreter Practice, Research and Training: The Impact of Context*, Antwerp, Belgium, 21 November.
- Ross, J. (2021). *Different Situations, Configurations and Styles: Diversity in Practice among Healthcare Telephone Interpreters in Turkey*. [Online research presentation seminar]. Researching Interactional Variation across Settings: Impact on Interpreter's Role, Centre for Translation & Interpreting Studies in Scotland

- Shift in orality - shaping the interpreters of the future and of today (2015-2018)*. SHIFT in Orality - SHaping the Interpreters of the Future and of Today (2015-2018). (n.d.). Accessed from <https://site.unibo.it/shiftinorality/en> on 04.06.2023.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Longman.
- Wadensjö, C. (1999). Telephone interpreting and the synchronization of talk in social interaction. *The Translator*, 5(2), 247-264.
- Wang, J. (2017). 'Telephone interpreting should be used only as a last resort.' interpreters' perceptions of the suitability, remuneration and quality of telephone interpreting. *Perspectives*, 26(1), 100–116. <https://doi.org/10.1080/0907676x.2017.1321025>
- Wang, J. (2018). "It keeps me on my toes": interpreters' perceptions of challenges in telephone interpreting and their coping strategies. *Target. International Journal on Translation Studies* 30(3): 430–462.
- Xu, H., Hale, & Stern, L. (2020). Telephone interpreting in lawyer-client interviews: An observational study. *The International Journal of Translation and Interpreting Research*, 12(1), 18–36. <https://doi.org/10.12807/ti.112201.2020.a02>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

94. Oryantalizm ve oryantalist çeviri çalışmalarının Batı'ya yansımaları

Aşkın ÇOKÖVÜN¹

APA: Çokövün, A. (2023) Oryantalizm ve oryantalist çeviri çalışmalarının Batı'ya yansımaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1513-1521. DOI: 10.29000/rumelide.1379381.

Öz

Oryantalizmi ele alındığı bu çalışmada, Doğu ile Batı'nın birbirlerinden çok farklı, birbirlerine karşıt dünyalar olduğu ve Batı'nın kendini üstün ve tek gördüğü bakış açısı üzerinde durularak çalışmanın temel vurgusu, Doğu kavramının Batı tarafından kurgulanmış bir kavram olduğudur. Doğu bilimi, Şarkiyatçılık, olarak da bilinen Oryantalizm; Yakın ve Uzak Doğu toplum ve kültürleri, dilleri ve halklarının incelendiği Batı kökenli ve Batı merkezli araştırma alanlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır. Oryantalizm, Asya ve Kuzey Afrika uygarlıklarına ilişkin, antropoloji, arkeoloji, sosyoloji, iktisat, tarih, yazın ve kültür çalışmaları da dahil olmak üzere hemen her şeyi kapsamaktadır. Alan 13. yüzyılda ortaya çıkmakla birlikte Oryantalizm olarak adlandırılışı 18. yüzyıl itibarı ile mümkün olmuştur. Oryantalizm batının öteki olarak gördüğü doğuyu kendi değerlerine yabancılaştırma çabası şeklinde karşımıza çıkmaktadır ve oryantalistin temelleri İslam dünyası üzerine kurgulanmıştır. Oryantalizm her zaman "öteki" olarak gördükleri Doğu'yu kendi değerlerine yabancılaştırma çabası olarak karşımıza çıkmaktadır. Batı Doğuyu kendi olumsuz ötekisi olarak kabul etmiş ve bu tanımlamadan faydalanarak kendisine olumlu olarak addetmiştir. Tüm bu oluşumları Doğu ile sağladığı iletişim yoluyla ve en önemlisi kültürlerarası bir iletişim aracı olan çeviri yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çeviride ideoloji kavramı, çeviri ideolojisini gündeme getirmiştir. Bu anlayış çerçevesinde oluşturulan oryantalist doğunun keşfidir. Çalışma açısından ele alındığında oryantalistde, Batı'nın Doğu'yu algılama biçimi ve Doğu'nun ne olmadığı ile ilişkilidir. Doğu'nun kendini Batı algısında yorumlayabilmesi ve kendine Batı'nın bakış açısıyla değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Edward W. Said yaptığı çalışmalarla yeni bir paradigmanın oluşumunu ortaya koymuştur; Batının asıl hedefi Doğu üzerinde kendi ideolojik, kültürel, sosyolojik hegemonyasını kurmaktır. Bu çalışma ise bu paradigma oluşumunu incelemektedir.

Anahtar kelimeler: Oryantalizm, Doğu - Batı, öteki, çeviri, paradigma

Orientalism and the reflections of orientalist translation studies on the west

Abstract

In this study, Orientalism is examined by emphasizing the perspective that East and West are vastly different and contrasting worlds, with the West viewing itself as superior and singular. The primary focus of this work lies in the contention that the concept of the East is constructed by the West. Orientalism, also known as Oriental Studies or Oriental Scholarship, encompasses all Western-originated and Western-centered research fields that explore the societies, cultures, languages, and peoples of the Near and Far East. It encompasses various disciplines, including anthropology, archaeology, sociology, economics, history, literature, and cultural studies related to Asian and North African civilizations. Although the field emerged in the 13th century, the term "Orientalism" was

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), askincokovun@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8756-3153. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 21.07.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.xxxxx]

coined in the 18th century. Orientalism appears as an endeavor by the West to alienate the East, perceived as the "Other," and its foundations are constructed on the Islamic world. Throughout history, Orientalism has consistently sought to estrange the East, which they perceived as the "Other," from their own values. The West has embraced the East as its negative other and has, therefore, considered itself in a positive light. All these developments have been accomplished through communication with the East, primarily through the process of translation, which is a crucial intercultural communication tool. Within the context of translation, the concept of ideology has brought forth the notion of translation ideology. Accordingly, Orientalism constitutes the discovery of the East. In the perspective of this study, Orientalism pertains to the way the West perceives the East and what the East is not. The aim is to enable the East to interpret itself through the Western lens and to assess itself from the Western perspective. Edward W. Said's seminal work has revealed the formation of a new paradigm: the ultimate objective of the West is to establish its ideological, cultural, and sociological hegemony over the East. This study seeks to examine the formation of this paradigm.

Keywords: Orientalism, East-West, the Other, translation, paradigm

1.Giriş

“Oryantalizm” veya “Şarkiyatçılık” kavramları, Yakın Doğu ve Uzak Doğu toplumlarının, kültürlerinin, dillerinin ve halklarının araştırıldığı Batı kökenli çalışmaların tümüne verilen bir adlandırmadır. Bu çalışmamızda “Oryantalizm” kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Oryantalizmin, somut değer kazandığı tarih olarak 18. Yüzyıl belirtilebilir. Said, Oryantalizmi yeniden yorumlamaktadır. Said, bu yorumunu yaparken, Michel Foucault' nun L' Archéologie du savoir (Bilginin Arkeolojisi) ile Surveillers et Punir (Hapishanenin Doğuşu) adlı eserlerinden yararlanmıştır. Doğu üzerinde hegemonya kuran ve onu yeniden yapılandırmayı hedefleyen bir Batı algısı olarak bu eserlerde bir söylemsel metnin başka metinlerin nasıl ortaya çıktığını ve ayrıca birbirinden farklı metinlerin bir araya gelerek bir söylemin, bir bakış açısının ve bir ideolojinin nasıl oluştuğunu ortaya koymaktadır. Said'e göre Oryantalizm bir söylem olarak ele alınmalı ve irdelenmelidir. Aksi takdirde Aydınlanma sonrası Avrupa'nın Doğu'yu siyasi, sosyolojik, ideolojik, bilimsel, imgesel olarak yönetmesini hatta daha da ileri giderek Doğu'yu üretmesinde uyguladığı sistemli disiplini anlamamızın zor olduğunu vurgulamaktadır.

Said'in, oryantalizm kavramının metodolojisinin belirgin özelliği yirminci yüzyıl edebi eleştiri yönelimlerine uygun Marksist, yapısalcı ve postyapısalcı bakış açılarını yüklemesiyle oryantalizme yeni bir yön vermiştir. Oryantalizmin gerek akademik gerekse ontolojik-epistemolojik ayrıma dayalı her iki anlamı arasında bir bağ kurarak Batı ve Doğu arasında ayrımlar oluşturulmuş ve bu ayrımları Doğu'yu Batı'ya bağımlı kılmıştır.

Edward Said'in (1979:12) “Oryantalizm: Sömürgeciliğin Öncü Gücü” çalışmasında söylediği gibi Oryantalizm jeopolitik bir duyarlılığın estetik, akademik, ekonomik, sosyolojik ve tarihsel metinlere dağıtılmasıdır; sadece temel coğrafi bir ayrımın üstünde düşünmek değil, akademik buluşlar, psikolojik çözümler, doğa ve sosyoloji tanımlamaları aracılığıyla gerek yarattığı gerekse sürdürdüğü tam bir “çıklarlar” dizisi üstünde de durmaktadır. İfade edilenin ötesinde, zaten oldukça açık olan bir farkı, bazen kontrol etmeye, yönlendirmeye, hatta içermeye yönelik bir amaçla anlamaya dönük belli bir irade ve yönelimdir. Her şeyin ötesinde hem politik söylemle doğrudan ve tekabül eden bir ilişki içine girmeyen

bir söylemdir, fakat üretilen ve çeşitli iktidar türleriyle eşit olmayan etkileşimin içinde varolan, siyasal iktidarla, entelektüel iktidarla, kültürel iktidarla, ahlaki iktidarla karşılıklı etkileşimi içinde biçimlenen bir söylemdir.

Bu yaklaşımla oryantalizme yeni bir açı kazandırırken ilk olarak Marksist bir yaklaşımla, yapısalcı ve postyapısalcı kuramlarda ortak tartışma konusu olan söylem kavramına işaret etmesi, onu farklı bir konuma taşır. Kendisinin bu konumu Avrupa'nın Doğu'yu simgeleme (özümleme) üzerine yazılmış metinlerini bir söylem analizi çerçevesinde değerlendirmesi kendisini bu alanda diğer araştırmacılardan ayırır. Ayrıca yine Said'e göre Avrupa'nın Doğu'yu yönetmesi ve oluşturmasını sağlayan birçok alandaki metinleri bir söylem olarak ele alması, Avrupalı olmayan hakkında yazılan her metin, kendisinden olmayı manipüle etmek için "Öteki" leştirici bir tavır oluşturduğu gibi ötekini dışlamakta ve denetimi altına almaktadır. Bu anlayıştan yola çıkarak Avrupa kültürünü kutsayıcı metinler oluşturulmasındaki amaç Doğu'nun bilinmeyenlerini tarafsız ve nesnel bir şekilde ortaya çıkarmak değil, Doğu üzerindeki hâkim gücün söylemini zihinlere yerleştirmektir.

"Aslına bakılırsa Said'in analizleri, söylem, metin, yorum, anlam kuramı tartışmaları, eleştirinin ve entelektüelin fonksiyonları vb. konulardaki görüşleri olmaksızın açıkça anlaşılabilir. Bu yüzden Said gerek gördüğünde çoğu kez Foucault'ya başvurur. Foucault'nun bazı yönlerini alır, bazı yönlerini de eleştirir" (Turanlı, 2017:105).

Bu yöntem Foucault'un "söylemsellik" tartışmaları Said'e, bilgi/iktidar ilişkisi bağlamında Batı'nın Doğu'ya hâkim olma sürecindeki stratejisini ortaya koyuyor.

Batı'nın Doğu üzerinde kurmaya çalıştığı siyasi ve kültürel hegemonyasının temelleri iletişim üzerine kurulmaktadır. Doğu üzerine yazılmış metinleri bir söylem analizi üzerinden değerlendirilmiştir ancak kültürlerarası bir iletişim aracı olan çeviriyi ve onun oynadığı rol göz ardı edilmiştir. Oysa Doğu dillerinden Batı dillerine yapılan çok sayıda ve çeşitli yazın türlerinin çevirileri önemli bir rol üstlenmiştir oryantalist hareketlerin ideolojik, ekonomik, dini, diplomatik ve stratejik. Ötekini tanımak için bir köprü görevi görmüştür. Bu durumun, çevirinin değerini ortaya çıkardığı kadar önemli bir farkındalığı beraberinde de getirmiştir. O farkındalık çeviri etkinliğinin ideolojik boyutudur.

Avrupa merkezilik ve oryantalizmin ideolojik boyutu

Batılı değerlerin siyasi temsil merkezi olarak Avrupa Doğu ile ilişkilerini bir ideoloji olarak sayılan oryantalist düşünüş biçiminin uygulayıcısı olarak yönetir ve denetler. Bu bağlamda Doğulu toplumların gerek tarihleri gerekse gelenekleri konusundaki kavramlaştırmalar bu ideolojiye göre yapılır. Bunlar yapılırken öteki olarak ifade edilen toplumlar için gidilen yol ise modernleşmedir. Çağdaşlaşma ve modernleşme eğilimleri aynı zamanda bu ideolojik projenin detayları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir kavram olarak ideoloji belirsiz doğası onu salt bir şeye sınırlamaz. Oysa modernleşmenin öteki taraftan algılanma biçimi, bu kavramın gerçekliğini neredeyse tümüyle içerir. Terry Eagleton (1996) kavramın kanıtlarını yabancılaştırma meşrulaştırma, dışlama, kanunlaştırma, ötekileştirme vs. olarak belirler. Modernleşmenin temel unsurlarından biri olan salt milliyetçi, aslında ideolojinin kanıtları sayesinde oluşur. Bu bağlamda batı merkezli modernleşme projesinin Doğulu toplumlarda yer bulması adına öncelikli olarak ilerici olarak anılan bir kitlenin oluşmasında ön ayak olur. Oluşturulan ilerici sınıf karşısına öteki konumlandırılır. Bir tür diyalektik yöntemle karşı karşıya getirilen bu sınıflar, batılı manada bir çatışmanın ana unsurları haline gelirler. Oryantalist imge ve kavramlarla konuşan geri toplumun bu elit kesimi kendi toplumunu oryantalist düşüncenin Doğu'yu tanımladığı gibi tanımlar ve

bunlar geri diye vasıflandırdığı topluma oryantalist düşüncenin biçtiği yolu salık verir. Modernleşme ideolojileri doğrultusunda geliştirilen uygarlaştırıcı söylemler doğal seyrinde Avrupa merkezci bir yabancılaşmanın yolunu açar. Halka gösterilen yol, dini ve kültürel değerleri inkara doğrudur ve bu doğrultuda dünyanın modernleşmesi anlamına da gelebilen küreselleşme Batı'nın evrensel değerleri temsil ettiğini göstermez. Onun evrensel bir ideolojik proje olduğunu gösterir. Başka bir deyişle bu ideolojik yöntem “fikirlerin, olgulardan çıkartılması yerine, olguların niteliklerini belirleme edimini yönlendirmek için kullanılması” (Durkheim, 1982:86). Sistemleştirilmiş doğu araştırmalarının temelindeki amaç, Doğulu ulusların kendilerine yabancılaştırmaları, onların kendi özlerinde hareket etmelerini ve bir duruş sergilemelerini önlemektir. Nitekim Said (1998), Oryantalizmi; Batı dışındaki toplumların öğrenilmesi, yönlendirilmesi ve sonunda da kullanılması için sarf edilen gayretlerin tümü olarak tanımlar. Doğuyu kullanabilmek için onu batılı kavramlarla tanımlamaları gerekmektedir ve böylece kendilerini batı kavramlarıyla tanımlamaya başladıkları yerde onların eleştirilmesi ve asimilasyonu doğal bir sonuç olarak ortaya çıkacaktı.

Oryantalizmin kurucu unsuru ötekileşmedir. Doğu'nun batı tarafından konumlandırılmasındaki temel işlev kendini anlam merkezi olarak yerleştirmek başka bir deyişle merkezde yer almak. Doğuyu ise bu anlam merkezinin açıklayıcı aracı olarak belirlemektir.

Oryantalist zihniyetin bu şekilde oluşumuyla birlikte söz konusu imgeleri metinsel bir evrenin içine çeker. Batılı onu sadece bir fikir olarak değil, keşfedilmiş, kurtarılmış ve medenileştirilmiş Öteki olarak sunar. Bu doğrultuda ben ve öteki arasındaki ilişki Hayatın her alanına nüfuz eden bu yöndeki bakış açısı sanata da yansır. Benim merkezleşmesi, örneğin sanatta perspektifi doğurur. İlk kez rönesans ortaya çıkan perspektif her şeyi bakanın gözünde merkezler. Dolayısıyla, ben, biz, birey, ulus devlet, çağdaşlaşma gibi unsurlar öznenin kendi düzleminden bir bakış sunar. Her bir unsur kendini destekleyen bir ötekini inşa eder. Bunu da sömürü sisteminin oluşumu olarak görmekteyiz.

Avrupa'yı aralarındaki birçok ayrılığa rağmen bir arada buluşturan husus, batı kültürünün doğu kültürü üzerine entelektüel bir otorite sahibi oluşu idi. Çünkü hayali doğu, gerçek doğuya daima tercih edilir. Batının doğuyu idare etme yolundaki iradesi olarak beliren oryantalistizm, metinsel evrende tasarlanarak üretilmiş bir Doğuyu Batılı'ya anlatır. Bu bakımdan Doğu sözü edilen, eleştirilen kendisine öğüt verilen olarak Batı'ya göre tanımlanması gerektir.

Oryantalist söylem bir öteki olarak karşısında gördüğü kültür ve medeniyetleri denetlenir kılmanın yolunun onları olduğundan farklı sunmaktan geçtiğini keşfeder. Ötekileri yığımla ayıplı ve utançlı imgelere dolayarak sunan oryantalistizm böylece bir laboratuvar malzemesi karşısında elde etmiş olduğu meşruiyete, diğer kültür ve medeniyetler karşısında da sahip olur. Artık istenilen şekle sokulan, öteki üzerinden kendini tamamladığı bir nesnedir. Bu bağlamda metin bir varetmedir ve ele aldığını yeniden kurar.

Kudüs'te 1099'da, Haçlı Seferleri sırasında Batı kültürü ile Doğu kültürünün karşılaşmasında Haçlılar tarafından kente yaşayan çok sayıda Müslüman öldürülmüştür. Kültürlerin kaynaşması için onlarca yıl geçmiştir (Eruz, 2010:43).

Doğu kültüründe 7. Yüzyıldan itibaren Hintçe, Yunanca, Farça kitaplar Arapçaya çeviriler yoğun bir şekilde görmekteyiz. Bu yapıtlar Arabistan'da ve İran'da bilimsel çalışmaların yoğunlaşmasını sağlamıştır. Bağdat'ta ise 8. İle 10. Yüzyıllar arasında Abbasiler döneminde Beytül Hikme, Ortadoğu'nun en önemli kültür merkezlerinden biridir. Fuat Sezgin eserlerinde, İslam dünyasının 10.

ve 11. Yüzyıllarda öncelikle fen bilimlerinde Batı'dan çok daha önceleri büyük keşifler yaptığını ve Batı'nın bu keşiflerden çeviriler yoluyla yararlandığını ve Batı'nın bu keşiflerden çeviriler yoluyla yararlandığını belirtmektedir (Sezgin, aktaran Eruz, 2010:39).

Çeviri hareketi Mısır, Harran ve Mağrip'i de kapsayarak Endülüs'e yönelmiştir. Yunanca ve Süryaniceden yapılan çeviriler sayesinde aslında bir Bedevi dili olan Arapçanın geliştiği ve bir bilim dili olduğu vurgulanmaktadır. Emeviler 12. Ve 13. Yüzyılda Endülüs'ten ayrıldıklarında geride büyük bir hazine bırakırlar. 12. Yüzyılda Toledo kenti artık İspanyolların egemenliğine geçmiştir. Kilise Arapların mirası kitapları Arapçadan Latinceye ve Katalanca gibi yerel dillere çevirmeye başlamıştır.

İletişim ve kültür aracı olan çevirinin ideolojik boyutunun önemli bir rol oynamış olacağı yargısına varmak kaçınılmaz olacaktır. Edebi ve sanatsal eserlerden oluşan Doğu yazınının düşünsel temelleri genel olarak dil araştırmaları üzerine atılmıştır. Ayrıca Doğu kurgusunu oluştururken olguların söylem ve eylem dünyasına aktarılmasının en yaygın yolunu ve yönteminin çeviri eylemi olduğunu görmekteyiz. En geniş anlamda Batı literatüründen Batının üstünlüğünü işleyen akademik çalışmaların çevirileri ve batıdaki doğu imgesinin oluşumuna katkı sağlayan Antoine Galland, Binbir Gece Masalları/Arabian Nights gibi metinlerin Batı dillerine tercümelemleri hayali doğu kurgusunu inşa etmede önemli bir araç sayılmaktadır. (Öztürk,2018:28). Bu noktada bilgiye ulaşma isteğiyle ürettiği hareket sayesinde kendini tanımlamak ve bu düzende kendi konumunu görme ihtiyacı duyduğu bilgiye yine kendi bakış açısıyla kurgulanmış ve kendisinin, kendisi için var ettiği gerçeklik ilişkisi içinde üretilen bilimsel ve sanat eserleri sayesinde erişebilecektir.

Tarihte oryantalist okullar ve öncü oryantalistler

Avrupa'daki bilimsel yenilenme bir boyutuyla Antik dönemde Yunancadan Latinceye çevrilen eserlere, bir boyutuyla da 8. ve 9. yüzyıllarda Yunanca ve Latineden Arapçaya yapılan çevirilerin sonraki dönemlerde Arapçadan Batı dillerine çevrilmiş olmasına bağlıdır (Hatipoğlu 2021, Bölükbaşı 2021).

Oryantalizm ile ilgilenen ilk Batılı alimin kim olduğu ve hangi tarihte çalışmaya başladığına ilişkin kesin veri elde edilememiş olsa da tarihteki ilk oryantalistlerin İtalya'dan çıktığı ve oryantalizm akımına kilise rahiplerinin öncülük ettiği kabul edilmektedir. Örneğin Hıristiyan tabip Constantinus Africanus'un (1020-1087) ilk oryantalist çevirmenlerden olduğu kabul edilir. Büyük Haçlı seferleri döneminde de örneğin İngiliz Haçlılarından Bathlı Adelard (1080 -1152) gibi Batılı âlimler, Arapça eserlerden faydalanıp Avrupa'da eserler yayımlayarak ilmi çalışmalar yapmaktaydılar. (Kırpık 2008: 244-245)

10. yüzyılda önde gelen oryantalist rahipler Endülüs medreselerinin onayıyla Roma'ya dönmüşlerdir ve bunlar arasından papa seçilenler de olmuştur. Örneğin Gerard Gremone (1114-1187) Toledo okulunda Batlamyus'un *Almajeste* eserini ve İbni Sina'nın *el Kanun fi't Tıbb* eserini Latinceye çevirmiştir. Ayrıca örneğin 11. yüzyılda Chesterlı Robert adındaki İngiliz alim Harezmi'nin *el Cebr ve'l Mukabala* eserini, bunun yanı sıra Hermanus Dalmata *Kur'an ı Kerim* kitabını Latinceye çevirmiştir. (Sıbai 1993)

Daha erken dönemlerde Doğu'da Yunancadan Arapçaya gerçekleşen çeviri hareketinin ardından şimdi adeta ters yönde, yani Arapçadan Batı dillerine gerçekleşen ikinci bir çeviri hareketi söz konusuydu. Tıpkı günümüzde Doğu kültürünün Batı kültüründen çeviri yoluyla beslendiği gibi, bu ikinci çeviri hareketinde Batı dünyası Arapça eserler üzerinden kendi ilim ve kültür seviyesini yükseltmeyi amaçlamaktaydı. Bu bağlamda 14. yüzyılda Viyana dini meclisi, önem arz eden okullarda İbranice, Arapça ve Keldanice dillerinin öğretilmesini kararlaştırmıştır. Bu karara karşı çıkanlar da olmuştur

çünkü Avrupa'da Arapçanın yayılarak Hıristiyanların Müslümanlaşmasına yol açabileceği kaygısı da yayılmaya başlamıştı. 13.-17. yüzyılları arasında Avrupa'da oryantalistler tarafından Türkçeyle ilgili olarak "Codex Cumanicus", "Türkçe Lügati", "İtalyanca-Türkçe Lügati", "Türkçe Grameri", "Arapça, Farsça ve Türkçe'den Latince Lügati", Türkçe, Arapça ve Farsça dil bilgisi kurallarını dahil eden ve Latince yazılmış bir "Türkçe Grameri" ve bunun haricinde bir de Kur'an-ı Kerim çevirisi yayınlanmıştır. Bu eserlerin birisinin önsözünde oryantalizmin ortaya çıkış ve gelişmesine dair bir bölüm de bulunmaktadır. (Kırpık 2008: 245)

Doğu edebiyatı da Batı dillerine kazandırılmaktaydı. Örneğin Fransız kolejinde Arapça öğretmeni olan oryantalist Antoine Galland (1646-1715) "Binbir Gece Masalları" eserini Fransızcaya çevirmiştir. İlgili dönemde örneğin Padua Medresesi gibi önemli oryantalist merkezler vardı. Bunun yanı sıra Osmanlı devletinin etkileriyle 16. yy.'da Avrupa'da belirleyici oryantalist merkezlerde Doğu dillerinin öğretilmesi hızla yayılıyordu. Tüm bu gelişmelerin doğal sonucu olarak Osmanlı döneminde oryantalistlerin Doğu kültürünü konu alan eserlerinin sayısı yüksektir. İlgili dönemde ruhban sınıfının Hıristiyanlığı yayma emellerine alet etmek istediği oryantalizmin, daha ziyade Doğu Dillerinin ve kültürünün yayılmasını sağladığı söylenebilir. (Kırpık 2008: 245-246)

Tarihsel gelişmelere bağlı olarak ruhban sınıfının otorite kaybına bağlı olarak erken 17. yüzyılda ideoloji ve uluslararası diplomatik ilişkiler açısından farklılaşmış bir oryantalizm akımı ortaya çıkmıştır. Batı dünyasının söz konusu bu yeni oryantalist akımının, örneğin kapitülasyonlar konusunda elde ettiği başarılarının gösterdiği gibi ideolojik, diplomatik ve stratejik hedefleri olduğu açıktır:

Fransızların İstanbul Pera'ya ve İzmir'e gönderdikleri "dil oğlanı" denilen çocukların da ileride güçlü birer oryantalist olarak çıkmaları siyasi oryantalist faaliyetlerdendir. Fransa doğuda elçi veya konsolos olarak görev alacak olan öğrencileri özel olarak yetiştiriyordu. Önceleri bu öğrenciler Ermenilerden oluşuyordu. Daha sonra Fransız talebeler alınmaya başlamış ve bu Fransız talebeler İstanbul Mektebi'ne gönderilmiştir. (Kırpık 2008: 246-247)

1785 yılında Fransa kralı 16. Louis'nin (1774-1792) talimatı doğrultusunda, Doğu kültürüne ilişkin eski yazmalara yönelik oryantalist alimler tarafından yapılan tetkikler, izleyen dönemlerde gerçekleştirilecek olan Doğu araştırmalarının temel başvuru kaynağı olmuştur. Ancak yeni oryantalist çalışmalar aslında Fransız devrimi sonrasında 1795 yılında Paris'te, Fransızların 18. yüzyıldaki en baskın oryantalisti kabul edilen Silvestre de Sacy'nin kurup yönettiği *Şark Dilleri Mektebi*'yle başlamıştır. Bu okulda Batı dünyası için çok sayıda oryantalist yetiştirilmiştir. Almanya, Rusya, İngiltere ve İspanya üniversitelerinde kurulan Doğu araştırmaları enstitüleri de, *Şark Dilleri Mektebi*'nden atanan hocalarla donatılmıştır. Amerika üniversitelerinde de Doğu dilleri bölümleri açılmış olup yine çok sayıda Amerikalı oryantalistler yetiştirilmiştir. (Kırpık 2008: 247)

Oryantalizm araştırmalarında Silvestre de Sacy belirleyici bir rol oynamıştır. Başlangıçta oryantalizm filoloji ağırlıklıyken Sacy'nin çalışmalarıyla 19. yüzyıldan sonra söz konusu akım ilim odaklı bir nitelik kazanmıştır, yani bu dönem Doğu araştırmalarında filizlenen karşılaştırmalı dil araştırmalarının yanı sıra tarih, coğrafya ve din alanlarına da yer verilmiştir. Başta Hindistan'a daha sonra da İran'a odaklanan Alman oryantalistliği bağlamında erken dönemde Friedrich von Schlegel (1772-1829) belirleyici bir isim olmuştur. (Kırpık 2008: 247-248)

Doğu araştırmaları sebebiyle Avrupa'ya kaçırılan yazma kitapların sayısı 19. yüzyılda 250 binin üstündeydi. Salt Arapça yazmaları kapsayan bu sayı on yıllar boyunca sürekli yükselmiştir. 1873'te Paris'te ilk oryantalistler kongresi gerçekleştirilmiş olup bu isim altında tam yüz yıl boyunca toplam 29 adet kongre düzenlenmiştir. Daha sonra bu organizasyonun adı değiştirilerek Kuzey Afrika ve Asya

odaklı Uluslararası Beşerî Bilimler Kongresi şeklinde anılmaya başlanmıştır. Doğu araştırmaları verilerinin paylaşıldığı bu kongreler günümüzde de gerçekleştirilmektedir. Ayrıca Avrupa ve Asya araştırmacılarının etkileşimini sağlamak amacıyla cemiyetler kurulmuş ve yerel dergiler yayınlanmaya başlanmıştır.

Avrupa oryantalistleri

Ortaçağ tarihi odaklı araştırmalar yapmış oryantalistleri ve eserlerini ele almış olan Necip El-Akîkî'ye göre tarihsel anlamda önemli bir rol oynayan Fransız oryantalistler şöyle sıralanabilir: Guillaume Postel (1510-1581), Antoine Galland (1646-1715), Sylvester de Sacy (1758-1838), Marc Quatremere (1782-1852), J.T. Reinaud (1795-1867), Defremery (1822-1883), Ernest Renan (1823-1892), Ch. Schefer (1820-1902), Barbier de Meynard (1827-1908), J.A. Decordemanche (Ölm. 1915), Ed. Montet (1856-1927), A. N. Poliak (1910-1970), P. Pelliot (1887-1945), J. Sauvaget (1901-1950), R. Grousset (1885-1952), L. Massignon (1883-1962), Jean Deny (1879-1963), Claude Cahen (1909-1991), Levi Provençal Cantincau Georges Marçais(1894-1956), S. Munt (1805-1867), I. O. Koudas (1840-1916), Ed. Saussey (1899-1937). Bu oryantalistlerin birçoğu çok sayıda dil biliyor, önemli eserler vermiş ve önemli eserlerin çevirilerini yapmıştır. Ancak bu isimler arasında en belirleyicisi şüphesiz, Napoleon devri aristokratlarından Antoine Isaac Sylvestre de Sacy'dir. Sacy, "oryantalizm ile siyasi gücün arasını kurmuş olan bir kişidir" ve "birçok kişi tarafından [...] oryantalizmin babası sayılmaktadır" (Kırpık 2008: 250).

Yine Necip El-Akîkî'ye göre tarihte belirleyici bir rol oynayan bazı Alman oryantalistler ise şunlardır: M. Hartmann (1851-1918), P. Kraws (1904-1944), Carl Brockelmann (1868-1956), Franz Babinger (1891-1967). (Kırpık 2008: 254-255)

Burada isimleriyle sayılan bazı öncü oryantalistlerin yanı sıra Amerika, Rusya, Macar, İsveç, Hollanda, İngiltere ve İtalya oryantalistleri arasında da tarihsel önem taşıyan çok sayıda isim vardır (bkz. Kırpık 2008: 249-256).

Oryantalizm ve çeviri

Çeviribilimin altını çizdiği gibi çeviri eylemi kültürel bir eylem olması sebebiyle toplumun bir parçası yani insanla yürütülen bir süreçtir. Çeviri edincinin temel unsurları olarak kabul edilen, dil edinci, kültür edinci ve aktarım edinci gibi donanımlara sahip olmaları beklenmektedir çevirmenlerden. Çevirinin sosyolojik, ideolojik ve psikolojik boyutları gerçeği çevirmenin de yorum gerektiren ve eleştiriye açık yanını ortaya koymaktadır. Çeviri ürünüde ortaya çıkan estetiğin kültür olgusuna bağlı olarak göreceli bir değerlendirilmesi yapılması çeviri işinin ayrı bir katmanına işaret etmektedir. Çeviri, hem sinema, edebiyat, tiyatro ve resim gibi güzel sanatların etkinliğinde ideoloji yüklenmeye açıktır hem de siyasetin odak noktasında kalmayı başarabilmektedir. (Eser,2015:25)

Metne ilişkin bilgi, bulunduğu sosyal kültüre uygun didaktik bir işleve sahiptir. Çevirmenin üstleneceği bu bilgi aktarımı kendi öznel görüşü çerçevesinde gerçekleşecektir. Çevirmenler eserlerin ilk okuyucuları olarak görülmesi durumunda erek kültür ikinci okuyucular olarak kabul edilebilir. Çeviri eserlerin ilk okuyucusu olan çevirmen okuyucu ile dili ve normları paylaşırken aynı zamanda sosyokültürel normlarını da beraberinde paylaşır. Bu durumda çeviri metni, sosyokültürel olarak aracı bir rol üstlenir. Diğer bir deyişle çevirmen okuyucunun anlamasını ve erek kültürde çevirinin kabul görmesini sağlamak amacıyla zaman zaman birtakım açıklamalar (notlar ya da sözlükçe) sunmaktadır. Bu durum Berman'ın da bahsettiği gibi kaynak bigiyiaktarmak ve çeviriyi desteklemek için sözkonusu

üstmetin (metatexte) yani not ve sözlükçe kullanımı çevirmen kararlarını ve çeviri stratejisini belirlemektedir. (Berman, 1995:68)

Her dilde kendine özgü bir anlatım biçimi olan dil ve kültür özellikle birbirleriyle homojen olmayan kültürlerde çevirmenin erek dilin söz dizimi kurallarına uymaması çeviri metnin anlaşılabilirliğine zarar verme riskini taşır. (Zufferey ve Cartoni aktaran El Qasem 2016:15) Bu nedenle, çevirmenin erek dilin normlarına uygun bir çeviri gerçekleştirmesinin söz konusu kültürde kabul edilebilir bir çevirinin gerçekleştirilmesi için Toury'nin (1995) "çeviri normları" kuramında da bahsettiği gibi gerekli görmektedir.

Çeviri çok boyutlu bir olgu bilim ile yazın alanında ilerlemelerin kaydedilmesini sağlayan bir eylem olarak tarihi birçok bölümünde önemli roller üstlenmiştir.

Avrupa'da oryantalizm araştırmalarına bakıldığı zaman filoloji araştırmalarının baskın olduğu görülmektedir. Filoloji araştırmaları süreç içerisinde karşılaştırmalı dil çalışmalarının kapısını da aralamıştır. Bu noktada Doğu dillerinden Batı dillerine yapılan çok sayıda ve çeşitli yazın türlerinin çevirileri önemli bir rol oynamıştır. Çeviri bir boyutuyla oryantalist hareketlerin ideolojik, ekonomik, dini, diplomatik ya da stratejik olmak üzere çeşitli emelleri (Kırpık 2008: 257-258) için, öteki dünyayı tanımak için bir araç, bir köprü görevi görmüştür.

Başka bir boyutuyla 19. yüzyılda özellikle Fars edebiyatından Almancaya yapılan çeviriler, Alman edebiyatında yeni bir edebi türün oluşmasına sebep olmuştur.

"[Josef von] Hammer-Purgstall'ın İslami dönem Fars edebiyatından Almancaya yaptığı çeviriler, sadece birbirinden farklı iki kültür arasında bir transfer rolü icra etmemiş, aynı zamanda birbirlerine zaman ve mekân olarak da oldukça uzak olan iki medeniyetin poetik belleği arasında bir köprü vazifesi görmüştür. Hammer-Purgstall ile Fars şiiri üzerine mütalaa eden ve zaman içerisinde Fars şiirinin estetik, ahenk ve formundan etkilenen Rückert örneğinde görüldüğü gibi mistisizmin ve döneme hâkim olan romantik anlayışın yansımasıyla Alman şiirini zenginleştirmek amacıyla da Fars edebiyatından çeviriler yapılmıştır. Alman edebiyatının en büyük şairlerinden biri olan Goethe'nin Hammer-Purgstall aracılığı ile Fars şiirlerinin çeviri ve formları ile tanışması ve oradan aldığı ruhu kendi şiirine yansıması Almanca konuşulan dünyada Fars diline ve İran medeniyetine ilginin oluşmasında ciddi bir rol oynamıştır" (Avcı 2019: 73).

Görüldüğü üzere Farsçadan Almancaya yapılan çeviriler yeni bir edebi türün oluşmasını sağlamanın yanı sıra Alman şiirini zenginleştirme görevi de görmüştür.

Söz konusu çevirilerden, Alman edebiyatının öncü isimlerinden Johann Wolfgang von Goethe, Johann Gottfried Herder gibi isimler etkilenmiş ve Doğu dillerine hakim olmamalarına rağmen oryantalist eserler vermişlerdir (Avcı 2019: 71-72).

Sonuç

Edward Said'in oryantalizmin Avrupa'ya ait bir Doğu yorumlaması olduğu yönündeki ifadesi yeni bir oryantalizm tanımı doğurmuştur. Bu tanıma göre oryantalizm, entelektüel bir kesim tarafından metinler aracılığıyla kurgulanmış, Doğu kültürünü ötekileştiren dizgeli bir düşünce ürünüdür. Oryantalist yaklaşımda Batı Dünyası Doğu kültürünü seyyahlar üzerinden keşfetmiş, Doğu yazını üzerinden araştırmış, çeviri yoluyla aktarmış ve bir oryantalist algı oluşturarak Doğu dünyası üzerinde kültürel bir üstünlük, ideolojik bir erk sağlamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çeviri ilk bakışta kültürler arası bir

iletişim aracı gibi görünmektedir. Ancak oryantalist faaliyetlere bakıldığında çeviri bu dönemlerde ideolojik bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. (Öztürk/Gümüšoğlu/Gezer 2018: 37-38)

Batı'nın bir ürünü olan oryantalist Doğu algısı, çeviri aracılığıyla yaşatılan bir söylem olarak da kabul edilebilir. Batı dünyasında kanıksanmış bir ayrıştırma ve ötekileştirme, çeviri ve yazın eserlerinde yinelenerek imgenmiştir ve böylece Doğu kültürüne ilişkin hedeflenen algı oluşturulmuştur. Oryantalist çeviri politikaları dini, toplumsal, askeri, bilimsel ve ekonomik alanlara yansıtılmış olup toplumlarda kurgulanmış bir Doğu algısı oluşmasına sebep olmuştur. Oryantalist çalışmalar örneğinde görülebilen, Batı toplumu düzleminde gerçekleşen bu kadar etkili düşünsel bir evrilme de çevirinin ve çevirmenin kültür ve toplumları yeniden kurgulamakta oynadığı önemli role belirginlik kazandırmaktadır.

Oryantalist etkinlikler çerçevesinde irdelendiğinde çevirinin başka etkileri de somutlaşmaktadır. Bunlardan biri, Doğu dillerinden Batı dillerine ideolojik kaygılarla yapılan çevirilerin, Alman edebiyatını etkilemiş olması ve çeviriler haricinde de oryantalist eserlerin yazılmış olmasıdır. Bunun ötesinde oryantalist filoloji etkinlikleri çerçevesinde Doğu dillerinden Batı dillerine yapılmış olan çeviriler, Alman edebiyatına yeni bir tür kazandırmıştır. Bunun yanı sıra Farsçadan Almancaya yapılmış olan şiir çevirilerinin Alman şiirini biçimsel açıdan zenginleştirdiği de gözlemlenmektedir.

Kaynakça

- Avcı, R. (2019). Alman Oryantalizmi ve İslami Dönem Fars Edebiyatı: Bir Literal Geçişkenlik Örneği Olarak Josef von Hammer-Purgstall (1774–1856) . Studien zur deutschen Sprache und Literatur , (42) , 57-76 . DOI: 10.26650/sdsl2019-0017
- Berman, A. (1995): Pour une critique des traductions: John Donne. Paris: Gallimard.
- Bölükbaşı, M. (2021). Orta Çağ'da Arap-İslam Dünyasında Çeviri Faaliyetleri. Siirt Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Fikriyat Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi, 1 (1), s.18-26.
- Durkheim, E. (1982). The Rules of Sociological Method, Londra.
- Eagleton, T. (1996). Ideoloji. Muttelib Özcan (Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- El Qasem, F. (2016). La réception ambivalente de l'orientalisme d'Edward Saïd dans le monde arabe – une question de traduction ? Meta, 61(1), 221–236. <https://doi.org/10.7202/1036991ar>
- Eruz, S. (2010). Çokkültürlülük ve Çeviri. Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler. İstanbul: Multilingual.
- Eser, O. (2015). Çeviribilimde edineç araştırmaları. Ankara. Anı Yayınları.
- Foucault, M.(1994). İktidarın gözü: seçme yazılar -4 (3).İstanbul. Ayrıntı Yayınları:383. (2012). I. Ergüden (Çev.) Gallimard 1994 basımından çevrilmiştir.
- Hatipoğlu, R. (2021). Antik dönemde yapılan çeviri faaliyetleri: çevirilerin niteliği ve çevirmenlerin konumu üzerine bir inceleme. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (25), 1258-1280. DOI: 10.29000/rumelide.1032587
- Kırpık, G. (2008). *Oryantalizm ve Necip El Akiki'ye Göre Oryantalizmin Bazı Önemli Temsilcileri. Akademik Bakış, 243-258 , cilt2, Sayı3.*
- Öztürk, İ., Gümüšoğlu, T., Gezeri G. (2018). Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (The Journal of Social and Cultural Studies) Cilt/Volume: 4, Sayı/Issue: 8, Yıl/Year: 2018, ss. 17-45.
- Said, E. (1998). Oryantalizm. Nezih Usel (Çev.) İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Sibaî, M. (1993). Oryantalizm ve Oryantalistler. İstanbul, s. 34-35.
- Turan, G. (2017). Edward Said'in Oryantalist Söylem Analizi, Şarkiyat Mecmuası, Sayı 30.

95. Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri: *İki Dil, Bir Bavul* (2008) örneği¹**Aysun KIRAN²**

APA: Kiran, A. (2023) Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri: *İki Dil, Bir Bavul* (2008) örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1522-1536. DOI: 10.29000/rumelide.1379385.

Öz

Sinemada çok dillilik ve çeviri temsilleri özellikle 1990'lerden itibaren dünyada farklı bağlamlarda daha görünür hale gelmiştir. Türk sinemasında da 2000'lerin ilk yıllarından bu yana kurmaca çevirmen temsillerinin yer aldığı çok dilli filmler çekilmeye başlanmıştır. Ancak Türk sinemasındaki bu örneklerin çeviribilimsel bir bakış açısıyla dil ve çeviri temsilleri üzerinden çalışılması noktasında literatürde bir eksiklik olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu anlamda literatüre katkı sunmak amacıyla bu çalışmada Orhan Eskiköy ve Özgür Doğan'ın yönettiği 2008 yapımı *İki Dil, Bir Bavul* adlı filme odaklanılarak Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri temsilinin biçimleri ve işlevleri incelenecektir. Bunu yaparken, sinemada çok dillilik ve anlatı-İçİ çevirisi konusundaki çalışmalardan yola çıkılarak seçilen filmin yakından okuması yapılacak ve filmdeki karakterlerin dilsel ve kültürlerarası iletişime olan yaklaşımları, farklı dili algılama biçimleri ve yeni bir dili öğrenmeye ve öğretmeye olan tutumları tespit edilecektir. Anlatı-İçİ çevirisinin işlevleri incelenirken Giuseppe de Bonis'in (2016, s. 43) "bir filmde iki dilli bir karakterin o meslek alanında profesyonel olmaksızın belli bir anda dilsel-kültürel aracı olma rolü üstlendiği" durumlar olarak tanımladığı profesyonel olmayan çeviri kavramından yararlanılacaktır. Bunu yaparken anlatı-İçİ tercümanların yaşı ve cinsiyeti gibi ayrıntılara da çeviri ihtiyacı duyulan bağlamdaki sosyal dinamikler açısından veri sunacağı için ayrıca değinilecektir. İncelemenin sonucunda filmdeki çok dillilik temsilinin dilsel çeşitlilik ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan ihtiyaçlar konusunda seyircide farkındalık yaratma işlevi gördüğüne dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte, seçilen filmdeki çeviri temsillerinin farklı dili konuşan öğretmen ve dilsel-kültürel araçları arasında güvensizlik, önyargı ve iyi niyet suistimali gibi faktörler olmadığından iletişim zorluğu yaşayan taraflara yönelik empati duygusunu artırarak filmin eğitici yönünü öne çıkardığı ileri sürülmektedir.

Anahtar kelimeler: çok dillilik, anlatı-İçİ çevirisi, çok dilli film, Türk sineması

Multilingualism and translation in Turkish cinema: the case of *On the Way to School* (2008)**Abstract**

Multilingualism and translation on screen have become more visible in different contexts across the globe since the 1990s. Turkish cinema has followed suit and witnessed the production of multilingual films with the portrayals of fictional translators since the early 2000s. However, these examples have not been studied with a focus on language representation and translators from a translation studies perspective. To fill this gap, this study explores the forms and functions of multilingualism and

¹ Çalışma yazarın University College London'da Çeviri ve Kültürlerarası Çalışmalar alanında yazdığı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), aysun.kiran@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1551-3776. [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 02.09.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379385]

translation with a focus on Orhan Eskiköy and Özgür Doğan's *On the Way to School* (2008). Drawing on the scholarship on multilingualism and diegetic translation in cinema, it offers a close reading of the selected film and identifies the characters' stance on intercultural communication, perception of another language and approach to learning and teaching a new language. In analysing the functions of diegetic translation, it refers to Giuseppe de Bonis's (2016, p. 43) use of non-professional interpreting "in which a bilingual character in a film acts as a lingua-cultural mediator on a specific occasion, without necessarily being a professional in the field." The study also notes the gender and age of diegetic interpreters for their potential to reveal the social dynamics of the context of linguistic mediation. Accordingly, the analysis underlines that the film serves to raise awareness in its viewers about linguistic diversity and its accompanying aspects. Additionally, the portrayals of translation do not feature mistrust, bias and manipulation between the teacher and those acting as his lingua-cultural mediators. Thus, these representations arguably highlight the educational aspect of the film by cultivating the empathy for those involved.

Keywords: multilingualism, diegetic translation, multilingual film, Turkish cinema

Giriş

Sinemada çok dillilik ve çeviri temsilleri özellikle 1990'lerden itibaren dünyada farklı bağlamlarda daha görünür hale gelmiştir. Bu görünürlük özellikle 2000'lerden itibaren çeviribilim alanında da dikkat çekmiş ve bu özelliği ile öne çıkan görsel-işitsel metinler alandaki pek çok çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur (Dwyer, 2005; Wahl, 2008; Cronin, 2009; Bleichenbacher, 2012; O'Sullivan, 2021; Kaindl, 2014; King, 2017). Türkiye'de de 1990'ların ortalarından itibaren yerli yapımların sayısındaki artış ve ilk filmlerini üreten yeni yönetmenlerin ortaya çıkması ile Türk sineması yeniden doğuş ve yükseliş olarak nitelendirilen bir döneme girmiştir (Dorsay, 2003; Arslan, 2011). 2000'lerin ilk yıllarından bu yana da çeviri temsillerinin yer aldığı çok dilli filmler çekilmeye başlanmıştır. Bu filmler tek bir türle sınırlı kalmayıp *Son Osmanlı Yandım Ali* (2007), *Ertuğrul 1890* (2015), *Çiçero* (2019) gibi tarihi dönem anlatılarından *Nefes* (2009), *Ayla* (2017), *Türk İşi Dondurma* (2019) gibi savaş filmlerine, *Ay Lav Yu* (2009) ve *Bir Baba Hindu* (2015) gibi komedi filmlerinden *Büyük Adam, Küçük Aşk* (2001), *Sonbahar* (2008) ve *Gelecek Uzun Sürer* (2011) gibi politik filmlere kadar uzanan çeşitlilikte yapımları kapsamaktadır. Bu durum sinema yazarları, eleştirmenleri ve araştırmacıları tarafından dikkat çekici bir özellik olarak tespit edilmiş olsa da Türk sinemasının dilsel ve kültürel çeşitlilik temsillerini içeren anlatıları daha çok ulusal kimlik ve aidiyet, politik temsil, toplumsal hafıza gibi temalar üzerinden tartışılmıştır (Robins & Aksoy, 2002; Gökçe, 2009; Suner, 2010; Köksal, 2016). Ancak Türk sinemasındaki bu örneklerin çeviribilimsel bir bakış açısıyla dil ve çeviri temsilleri üzerinden çalışılması noktasında literatürde bir eksiklik olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu anlamda literatüre katkı sunmak amacıyla bu çalışmada Orhan Eskiköy ve Özgür Doğan'ın yönettiği ve Türkiye'de 2009 yılında gösterime giren 2008 yapımı *İki Dil, Bir Bavul* adlı filme odaklanılarak çok dillilik ve çeviri temsillerinin biçimleri ve işlevleri kültürlerarası iletişim, güç ve hiyerarşi dinamikleri, çeviri ihtiyacının bağlamı, yolculuk ve çeviri ilişkisi gibi noktalar üzerinden incelenecektir.

Diller arası iletişimin farklı biçimlerde ve işlevlerde temsil edildiği filmler hem üretildikleri bağlamdaki kültürlerarası ilişkilerin dinamiklerini yansıtmaları hem de dil, çeviri ve çevirmen algısı açısından veri sunmaları bakımından önemli bir potansiyele sahip olmalarıyla dikkate değer bir araştırma konusu teşkil etmektedir. Bu çalışmada da sinemada çok dillilik ve anlatı-İçerisi konusundaki çalışmalardan yola çıkarak seçilen filmin yakından bir okuması yapılacak ve filmdeki karakterlerin dilsel ve kültürlerarası iletişime olan yaklaşımları, farklı dili algılama biçimleri ve yeni bir dili öğrenme ve

öğretmeye olan yaklaşımındaki belirleyici etmenler tespit edilecektir. Anlatı-içi çevirisinin işlevleri incelenirken Giuseppe de Bonis'in (2016, s. 43) "bir filmde iki dilli bir karakterin o meslek alanında profesyonel olmaksızın belli bir anda dilsel-kültürel aracı olma rolü üstlendiği" durumlar olarak tanımladığı profesyonel olmayan çeviri kavramından yararlanılacaktır. Bunu yaparken anlatı-içi tercümanların yaşı ve cinsiyeti gibi ayrıntılara da çeviri ihtiyacı duyulan bağlamdaki sosyal dinamikler açısından veri sunacağı için ayrıca değinilecektir.

Seçilen filmi Türk sinemasında çeviri ve çevirmen temsilleri açısından incelemeye ve tartışmaya değer kılan noktalardan birisi filmin belgesel türünde olup Şanhurfa'nın Demirci köyünde az Türkçe bilen veya hiç Türkçe konuşamayan ve ana dili Kürtçe olan çocuklar ile o köye atanan Emre Aydın adlı ilkökul öğretmeni arasındaki iletişim kurma zorluklarını gerçek hayattaki deneyimlerden yola çıkarak ele almasıdır. Film İngilizcede "Okul Yolunda" (*On the Way to School*) adıyla tanıtılmış olsa da Türkiye'de gösterime giren resmi adı ülkenin batısında yetişmiş Denizlili bir genç öğretmenin ülkenin doğusundaki bir köye atanma ve bir valiziyle tek başına geldiği bu köye alışma, köy okulundaki çocuklarla bağ kurma sürecinde dilsel iletişimin ve engellerin rolünü net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu filmin bir diğer önemli yanı ise aşağıdaki bölümlerde daha ayrıntılı şekilde yer verileceği gibi ele aldığı konu itibarı ile yapıldığı ve gösterime girdiği dönemde siyasi ve toplumsal bağlamda yaşanan gelişmelerin etkisiyle medyada öne çıkmış ve tartışmaların odağında yer almış olmasıdır.

Makale temelde dört bölümden oluşmaktadır. İlk olarak, sinemada çok dillilik ve çeviri temsilleri üzerine literatürde kullanılan kavramların ve öne çıkan noktaların kısa bir özeti sunularak kavramsal çerçeve çizilecek ve izlenen araştırma yöntemi sunulacaktır. İkinci bölümde Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri temsillerini etkileyen yasal ve siyasal bağlamdaki dönüm noktaları tespit edilerek seçilen filmin alımlanmasına dair bilgi sunulacak ve böylece filmin hem tarihsel açıdan hem de dilsel iletişim ve çeviri temsili açısından önemi ortaya konacaktır. Üçüncü bölümde ise iki ayrı başlık altında filmdeki çok dillilik ile çeviri ve çevirmen temsillerinin özellikleri ve işlevleri tartışılacaktır. Sonuç bölümünde ise yapılan film incelemesi sonucunda varılan noktaların genel bir değerlendirmesi yapılarak gelecekte bu konu üzerine katkı sunacak muhtemel çalışma alanlarına dair öneriler sunulacaktır.

Sinemada çok dillilik ve çeviri temsilleri

Literatürde çok dillilik ve çeviri ile ilgili olarak vurgulanan ilk nokta birbiriyle yakından ve doğrudan ilişkili olmalarıdır (Meylaerts, 2010, s. 227). Buna göre, çok dillilik "(bir toplumda, metinde veya bireyin konuşma becerilerinde) iki veya daha fazla dilin bir arada bulunması" (Grutman, 2009, s. 182) olarak tanımlanabilir. Film gibi görsel-işitsel metinlerde de çeviri ve çevirmen temsilleri çok dilliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkarken anlatı-içi (*intra-diegetic*) ve anlatı-dışı (*extra-diegetic*) çeviri biçimleri arasında da bir ayırım yapılması gerekmektedir. Buna göre, anlatı-dışı çevirisi anlatının içinde yer almayan, seyircinin konuşmaları anlaması için ekranın veya sesin üzerine yerleştirilmek suretiyle sağlanan altyazı ve dublaj gibi çeviri türlerini ifade etmek için kullanılırken anlatı-içi çevirisi ise "bir filmin anlatı dünyasında yer alan çeviri biçimleri" (Cronin, 2009, s.116) olarak tanımlanabilmektedir. Bu noktada kavramsal netlik sağlamak adına bu çalışma kapsamında "anlatı-içi çevirisi" ifadesinin yazılı ve sözlü çeviri eylemini kapsayacak şekilde kullanıldığı, seçilen filmdeki anlatı-içi çevirmenlerden bahsedilirken temelde sözlü olarak iletişim sağlandığı için de "tercüman" ifadesinin ayrıca tercih edildiği belirtilmelidir.

Özellikle çok dilli bir filmde bir anlatı-dışı çeviri örneği olarak altyazının yer alması metin içindeki dilsel çeşitliliğin temsil edilmesi ve seyircinin bunu metnin bir özelliği olarak fark edebilmesi açısından önemli

bir işlevi yerine getirmektedir. Bu anlamda, dublajla karşılaştırıldığında altyazı çevirisi dublajdan farklı olarak seyircinin orijinal metni duymasına izin verirken metin içinde duyulan ve/veya temsil edilen öteki dilleri ve kültürleri daha görünür kılabilmektedir (Cronin, 2009, s. 115). Bundan farklı olarak dublaj ise çok dilli bir filmin merkezinde yer alan çeşitliliğin temsilini tamamen ortadan kaldırma ve tek sesli bir metin olduğu izlenimini yaratma etkisine sahip olabilmektedir. Bu noktada bir ulusun kültürel ve dilsel kimliği bu faktörlerin yaratacağı etkide belirleyici olmaktadır (Danan, 1991, s. 606). Örneğin, Fransa’da dublajın hâkim olması kısmen “ulusal dili yabancı etkisine karşı koruma arzusu”na bağlanabilmektedir (Yau, 2014, s. 493). Buna benzer şekilde 1930’larda Almanya, İtalya ve İspanya gibi ülkelerde dublajın standart uygulama olması film içeriklerini koruma amacıyla yapılan sansür uygulamalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Mereu, 2012, s. 297). Örneğin, aynı dönemde İtalya’da Mussolini dublajı yapılmamış yabancı filmlerin ülkede gösterime girmesini yasakladığı için dublaj çevirisi izin verilen tek çeviri biçimi konumundaydı (Díaz-Cintas, 2018, s. 5).

Dolayısıyla, çok dilli bir filmde anlatı-dışı çeviri tekniklerinden hangisinin kullanıldığı veya kullanılmadığı da çok dilliliğin görünürlüğünü azaltma veya artırma gibi bir etkide bulunabilmektedir. Ancak bu etkinin belirleyiciliği anlatı-içi çevirisinin varlığına veya yokluğuna bağlı olarak da değişebilmektedir. Örneğin, dublaj ve/veya altyazı çevirisi gibi herhangi bir anlatı-dışı çeviri tekniğine yer verilmeyen bir durumda filmde çevirmen rolünü üstlenen karakterlerin sağlayacağı çevirinin seyircinin olay akışını takip etmesini mümkün kılması ve çeşitliliğin böylece görünür kılınması da söz konusu olabilir. Bir diğer deyişle, anlatı-içi çevirisinin işlevleri böyle bir durumda metnin sınırlarını aşarak anlatı-dışı bir işlevi de üstlenebilmektedir.

Sinemada bir filmin konusuna ve bağlamına göre çok dilli karakterler ve bunlar arasındaki farklı dillerdeki etkileşimler farklı işlevleri yerine getirebilmektedir. Örneğin, Fransız sinemasındaki çok dilli filmlere odaklandığı çalışmada Gemma King (2014, s. 78) çok dillilik ve buna eşlik eden çeviri temsillerinde “farklı dil ve kültürlerin bir araya geldiği ve kültürlerarası çatışmaların belirleyici olduğu bir sosyal ortamda çevirinin oynadığı hassas ve önemli rol” üzerinde durmaktadır. Bu gibi ortamlarda çok dillilik güç ve hâkimiyet kurma, kişiler arasında ve/veya toplumda var olan hiyerarşileri yeniden düzenleme aracı olarak kullanılabilir (King, 2015, s. 162). Benzer şekilde, Shohat ve Stam (1985, s. 54) çok dilli bir filmde karakterlerden birinin sadece tek bir dilde konuşup karşısındaki kişiden de aynı dilde iletişim kurmasını beklediği, karşısındakinin dilini konuşabilmesine rağmen bu dilde iletişim kurmayı reddettiği dilsel karşılık vermeme (“*linguistic non-reciprocity*”) yaklaşımının stratejik bir hamle olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu hamlenin amacı ve işlevi karakterler arasındaki ilişkinin niteliğine ve konuşulan dillerin özelliğine göre değişebilmektedir. Örneğin, göçmen olarak yaşadıkları bir ülkede bir ailede ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkilerdeki gerilimi temsil etmek adına anadilde konuşan bir ebeveyne göçmeni oldukları ülkenin resmi diliyle cevap vermeyi tercih eden çocuk tarafından benimsenen dilsel karşılık vermeme durumu nesiller arasındaki çatışma ve kuşak farkı gibi temaları öne çıkarma işlevi görebilmektedir. Buna ek olarak, çocuğun ana dili yerine göçmen statüsünde olduğu ülkenin dilini tercih etmesi dillerle kurduğu bağdan bağımsız şekilde o dillere atfedilen anlam ve güç ile de ilişkilendirilebilir ve o bağlamda çocuğun daha güçlü ve etkili olarak gördüğü resmî ve çoğunluğun konuştuğu dili kullanması kendisini çatışma içeren bir diyalogda daha muktedir hissetmeyi amaçladığı şeklinde de yorumlanabilir.

Burada vurgulanması gereken bir başka nokta da çok dilli filmlerde geçen bütün diyalogların seyirci tarafından anlaşılması gerekliliğinin olup olmadığıdır. Temsil edilen dilsel ve kültürel çeşitliliğin ve buna eşlik eden temaların seyirci tarafından anlaşılması önem arz ederken çok dilli bir filmde öncelikli amacın “filmi seyircinin tamamı tarafından daha anlaşılır kılmak değil, filmdeki karakterlerin dilsel

çeşitliliği deneyimlediği haliyle temsil etmek” olduğunun vurgulanması gerekir (Berger & Komori, 2010, s. 9). Dolayısıyla, seyircinin görsel-işitsel bir metinde anlamadığı bir dilde yapılan ve çevirisi anlatı-ıçî veya anlatı-dışı yollarla sağlanmayan konuşmalarla karşılaşması bir yabancılaştırma etkisi yaratmak amacı taşıyabilir. Böyle bir durumda, çevirinin dahil edilmesi senaristin ve yönetmenin amaçladığı bu etkiyi ortadan kaldırma riski doğuracaktır. Bu anlamda, çok dilli bir filmde çok dilliliğin sonucu olarak ortaya çıkan çeviri temsillerinin metnin konusuna, vermek istediği mesaja ve yapıldığı toplumsal bağlama bağlı olarak farklı işlevleri yerine getirdiği görülebilmektedir.

Çeviri eyleminin güç ile olan ilişkisi de çevirinin oynayacağı rolün nasıl temsil edileceğini belirleyebilmesi açısından bahsedilmesi gereken önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Buna göre güç ilişkilerinin ve hiyerarşilerin yeniden düzenlenmesinde çevirmenler ve tercümanlar güçsüzün yanında yer alarak onları güçlendirme işlevini görebilecekleri gibi tam tersi güçlünün yanında durup baskıcı bir yaklaşımın devamını sağlayan bir görevi de üstlenebilirler (Baker & Pérez-González, 2011, ss. 44-45). Böyle bir durumda çevirmenin yaklaşımları ve alacağı kararlar kadar çevirinin yönü ve hangi diller arasında gerçekleştiği, bu diller arasında eşit bir ilişki olup olmadığı ve buna bağlı olarak çevirinin varlığı veya yokluğu da çok dilli bir film üzerinden o bağlamdaki çeviri ve güç dinamiklerine ve konuşulan diller arasındaki ilişkilere dair bilgi sunabilir (Lee, 2012, s. 445; De Ridder & O’Connell, 2018, s. 401).

Bununla bağlantılı olarak, literatürde özellikle diller ve kültürlerarası iletişimin öne çıktığı çok dilli sinema anlatılarındaki kurmaca çevirmen temsillerinde güven ve bağlılık temaları da sıkça işlenen bir konu olarak dikkat çekmektedir (O’Sullivan, 2011, s. 87; Chiaro, 2016, s. 28). Gemma King (2014, s. 79) tercüman karakterlerin çoğunlukla “elindeki gücü kullanma potansiyeli ile donatılmış bir figür” olarak resmedildiğinden bahsetmektedir. Benzer şekilde, özellikle savaş ve çatışma anlatılarında, tercümanlık görevini üstlenen karakter kültürlerarası iletişimi sağlayan aracı rolünde olabildiği gibi muhbir, manipülasyona meyilli bir öğretmen veya hain gibi birbirinden farklı rollerde karşımıza çıkabilmektedir (Takeda, 2014). Bu nedenle, başarılı bir iletişimin çeviri yoluyla sağlanabileceğine duyulan güven iki dile de hâkim olan tercüman rolündeki karakterin elindeki gücü hangi amaçlarla kullandığı, bir çıkar ilişkisi veya ideolojik bir angajmanı olup olmadığı ve gücünü suistimal edip etmediği ile doğrudan ilişkilidir.

Burada çok dilli filmlerin çeviri temsilde dikkate değer bir başka nokta da çevirmen karakterlerin profesyonel veya amatör statüsünde olup olmadıklarıdır. Burada profesyonellik tanımının belirleyicileri arasında çevirmenlik eğitimi almış olması ve çeviri yaptığı konuda uzmanlığının olması öne çıkmaktadır. Bir filmin anlatı dünyasında çeviri ihtiyacı bu mesleğin eğitimini almış ve çevirmenlik hizmetini para karşılığında sunan profesyonel bir tercüman tarafından karşılanabileceği gibi meslekle ilgili herhangi bir pedagojik eğitim almamış fakat iki dili de anlayıp konuşabilen ve ihtiyaç anında orada bulunduğu için birbirini anlayamayan karakterler arasında iletişimi kolaylaştıran amatör tercümanlar aracılığıyla da sağlanabilmektedir. Bu anlamda, Giuseppe de Bonis (2016, s. 43) bu profesyonel olmayan tercümayı “bir filmde iki dilli bir karakterin o meslek alanında profesyonel olmaksızın belli bir anda dilsel-kültürel aracı olma rolü üstlendiği” durumlar olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada *İki Dil, Bir Bavul*’da özellikle öğretmen Emre Aydın için “dilsel-kültürel aracı” rolü üstlenen karakterlerin amatör olması nedeniyle de Bonis’in kullandığı tanıma başvurularak bu nokta üzerinde de durulacak ve filmdeki profesyonel olmayan tercüman temsillerinin özellikleri ve işlevleri tartışılacaktır. Anlatı-ıçî tercümanların yaşı ve cinsiyeti gibi ayrıntılara da çeviri ihtiyacı duyulan bağlamdaki sosyal dinamikler açısından veri sunacağı için ayrıca değinilecektir. Bunun öncesinde seçilen filmin önemini ortaya konabilmesi için yapıldığı ve gösterime girdiği dönemde Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri temsilleri açısından kolaylaştırıcı ve teşvik edici olarak nitelendirilebilecek faktörlere yer verilecektir.

Tarihsel bağlam

2000'li yılların başında 10-11 Aralık 1999'da düzenlenen Avrupa Birliği (AB) Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin resmen AB'ye aday ülke olarak tanınmış olmasının da etkisiyle bir dizi reformun yapılmasına tanıklık edilmiştir (Hale, 2003, s. 108). Bu reformlar içerisinde Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri temsillerinin önünün açılmasına katkı sunması açısından özellikle üç reform dikkat çekmektedir. İlki Ağustos 2002'de Ceza Kanunu'nun 159. maddesinde yapılan değişikliktir. Değişiklikten önce "Cumhuriyet'i, 'Türklük'ü, Büyük Millet Meclisi'ni, hükümeti, bakanlıkları, askeri ve güvenlik güçlerini ve yargının ahlaki karakterini/yapısını aşağılamak ve alay konusu yapmak" gibi eylemler suç kapsamında değerlendirilirken değişiklikten sonra "hakaret veya aşağılama niyeti olmaksızın yapılan eleştiriler suç teşkil etmeyecektir" şeklinde bir ifade eklenmiştir (Özbudun, 2007, s. 184). Yapılan ikinci değişiklik 2003 yılının temmuz ayında Terörle Mücadele Kanunu'nun 8. maddesinin kaldırılmasıdır. Üçüncü değişiklik Türkçe dışındaki yerel dillerin kullanılmasına izin vererek ifade özgürlüğünün kapsamının genişletilmesini kapsamaktadır (Özbudun, 2007, s. 184). Bu anlamda verilebilecek önemli bir örnek ödüllü yönetmen Özcan Alper'e Hemşince dilinde çektiği 2001 yapımı deneysel kısa filmi *Momi* nedeniyle Terörle Mücadele Kanunu'nun 8. maddesini ihlal ettiği gerekçesiyle 2000 yılında dava açılmış olmasıdır. Bu maddenin kaldırılmasından sonra Alper'e karşı açılan bu dava da düşmüştür (Dönmez-Colin, 2014, s. 38).

Bu noktada Türk sinemasında dil ve çeviri temsilleri açısından bir başka önemli referans noktası 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi'nin ardından askeri rejim döneminde getirilen dil yasağının 2002 yılında kaldırılması olmuştur. Buna göre, Türkiye'de konuşulan fakat Lozan Antlaşması'na göre resmi olarak azınlık statüsünde olmayan dillerin konuşulması yasaklanmış olup 2932 nolu kanununun 28. maddesine göre yasaklanan dillerde herhangi bir yayın yapılması da aynı şekilde yasaklanmıştır (Hale, 2003, s. 117). Bu yasak 26 Mart 2002'de kaldırılmıştır (İnce, 2012, s. 174). Bu durumda 1980'lerden 2000'lere kadar yapılan filmlerin dil ve çeviri temsilleri açısından tabii olduğu kısıtlamalar da kaldırılmıştır.

Bu reformlara ek olarak, AK Parti hükümeti 2004'te Türkiye tarihinde ilk kez sinema üzerine bir yasayı yürürlüğe koyarak daha önce kanunen cezalandırılabilme ihtimali olan film projelerini desteklemiştir. Örneğin, o dönem hem Kültür ve Turizm Bakanlığı hem de Eurimages Özcan Alper'in ilk uzun metraj filmi *Sonbahar*'ın yapımını desteklemiştir. Üniversite öğrencisiyken açlık grevlerine katılan siyasi tutuklu Yusuf'un sağlık sorunları nedeniyle serbest bırakılmasının ardından Doğu Karadeniz'deki memleketine dönmesini ve annesinin yanında geçirdiği son günleri anlatan ve Hemşince, Gürcüce, Rusça diyalogların yer aldığı 2008 yapımı filmin gösterimi öncesinde veya sonrasında Alper *Momi*'de yaşadığı gibi herhangi bir sansür veya kısıtlama ile karşılaşmamıştır. Dolayısıyla hem yapılan yasal değişiklikler hem de atılan yenilikçi adımlar o dönemde Türk sinemasında resmî ideolojinin eleştirisini de içeren ve politik açıdan hassas olarak nitelendirilebilecek konuların ele alınmasını kolaylaştırmıştır. Bir sonraki bölümde de gösterileceği gibi bu çalışmada odaklanılan ve 2009 yılında gösterime giren *İki Dil, Bir Bavul* filminin dağıtımı ve sonrasındaki alımlanmasında da benzer etkenlerin kolaylaştırıcı etki yarattığı öne sürülebilir.

İki Dil, Bir Bavul (2008)

Türkiye-Hollanda ortak yapımı olan ve yapımcılığı Bulut Film ile Perişan Film tarafından üstlenilen *İki Dil, Bir Bavul* 22 kopya ile az sayıda sinemada gösterime girerken Antalya Altın Portakal Film Festivali ve Adana Altın Koza Film Festivali gibi Türkiye'nin en önemli festivallerinde ödüller kazanmış ve eleştirmenlerden övgüler almıştır. Açılış jeneriğinde de görülebileceği gibi film ayrıca Kültür ve Turizm

Bakanlığı'ndan post-prodüksiyon desteği almıştır. Burada dikkat çekici olan nokta daha önce Handan İpekçi'nin 2001 yapımı *Büyük Adam, Küçük Aşk* filmi Bakanlık'tan benzer bir destek almış olmasına rağmen medyada devlet ve bakanlık tarafından içinde Kürtçe diyalogların olduğu bir filme ilk kez destek veriliyormuş gibi sunulmuş olmasıdır. İpekçi'nin durumunda film yukarıda sözü edilen yasal değişikliklerden ve siyasi alanda benimsenen yenilikçi yaklaşımdan önce gösterime girdiği için yönetmen ve filmi Özcan Alper'in *Momi* filmi nedeniyle yaşadığı türde kısıtlamalarla karşılaşmıştır. *İki Dil, Bir Bavul*'un basın ve medyada algılanmasında ise daha çok AK Parti hükümetinin o dönemde başlattığı demokratik açılım hamlelerinin etkisi olduğu öne sürülebilir. Ana akım medyada belgesel hükümetin kendi politikalarına kamuoyu desteğini artırma çabasının bir parçası olarak gösterilirken yönetmenler Eşkıya ve Doğan belgeseli 2007'de çekmeye başladıklarını söyleyerek bu iddialara karşı çıkmışlardır. Bununla birlikte, filmin yapımı ve dağıtımı sürecinde başka bir dönemde olsa karşılaşabilecekleri engellerle karşılaşmamaları açısından ortamın kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu da kabul etmişlerdir.

Daha sonra, 2010'da dönemin Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan yaptığı bir konuşmasında aralarında *İki Dil, Bir Bavul*'un da olduğu bir grup filme atıfta bulunarak bu filmlerde resmedilen eşitsizlik, yoksulluk ve dışlanma hikâyelerinin hükümeti bu sorunların üstesinden gelme konusunda harekete geçirdiğini vurgulamıştır (*Cumhuriyet*, 2010). Benzer şekilde 2016'nın aralık ayında Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin öğrencilerini iyi davranışlara yönlendirme konusunda sinemayı kullanmalarını teşvik amacıyla bir tavsiye edilen filmler listesi hazırlamış ve belgeseli de bu listeye dahil etmiştir (*Yeni Şafak*, 2016). Bakanlık'ın bu belgeseli eğitici ve öğretici bir film olarak tanımış olması eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmenlerin bu filmin hedef kitleleri arasında olduğunu teyit etmesi açısından önemli görülebilir ve böyle bir çalışmanın odak noktası olmaya değer olmasını açıklayan bir gerekçe de sunmaktadır.

Filmdeki çok dillilik işlevleri

Belgeseldeki açılış sahnesinde baş karakter Emre'nin öğretmen olarak atandığı bölgeye ve köye dışarıdan gelen "oralı olmayan bir yabancı" olduğunu vurgulamak için yolculuk temasının öne çıkarıldığı görülmektedir. Kamera köye doğru yol almakta olan minibüsün içerisindeki Emre'ye odaklanırken bir yandan da yöre halkını seyirciyle göz göze getirmektedir. Emre'nin çıktığı bu yolculuğun kişisel bir meraktan veya keşif duygusundan ziyade memuriyeti nedeniyle görev icabı olduğu bilgisi Emre'nin dilsel ve kültürlerarası iletişimde yaşayacağı zorluklara olan yaklaşımını da belirleyecek olması açısından önem taşır. Dolayısıyla, Emre'nin sadece ülkenin doğusunda uyum zorluğu yaşayan Denizli'den gelen genç bir öğretmen olmayıp o köyde devleti ve devletin resmî duruşunu temsil ediyor olması öğrencileriyle ve köylülerle olan sınıf içi ve sınıf dışı diyaloglarındaki konumlanışını, çok dillilik ve çeviri ihtiyaçları konusundaki görüşünü de şekillendirmektedir. Örneğin, köydeki tek öğretmen olarak Emre farklı seviyelerdeki öğrencileri aynı sınıfta okutmaya karar vermesinden okulun ısınması ve tadilat isteyen noktalara kadar pek çok konuda sorumluluk sahibi tek kişi olarak görünmektedir. Kendisinin de tabii olduğu eğitim sisteminin eksik yönlerinden mustarip olduğu halde Emre'nin yaşadığı zorluklar karşısında eleştirel veya sorgulayan bir tutum almadığı görülür. Burada Emre'nin kurumsal kimliğinin kameranın varlığıyla birlikte düşünülünce belgeselde nasıl temsil edileceğine dair kaygıyı da beraberinde getirdiği ve bu noktanın zorlukları kabullenmeye hazır tutumunda etkili olduğu düşünülebilir.

Buna benzer bir yaklaşım Emre'nin özellikle Türkçe anlamayan ve konuşamayan öğrencileriyle yaşadığı iletişimsel sorunlarda da gözlemlenmektedir. Örneğin, Emre köydeki ve sınıftaki misyonunun bir

parçası olarak Shohat ve Stam'in (1985, s. 54) bahsettiği "dilsel karşılık vermeme" stratejisini benimseyerek öğrencilerden sınıfta sadece Türkçe konuşmalarını ister. Bunu açıklarken de kendisinin Kürtçe bilmediğini ve aksi takdirde kendilerini anlayamayacağını sebep olarak gösterir. Burada Emre'nin öngörmediği bir engelle karşılaşmış olması Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğretim konusunda pedagojik bir formasyon almamış olduğu gerçeğini de vurgular. Bu nedenle, Emre bu engeli aşabilmek adına danışacağı ve yardım alacağı bir birim olmadığı için dil engeline kendi başına çözüm yolları bulmaya çalışırken yaşadığı çaresizlik anları da resmedilir. Bu amaçla aynı cümleyi tekrar tekrar söylediği, kelimeleri hecelediği veya kendini ifade edebilmek için el kol hareketlerini kullanma yoluna gittiği görülür. Bu çözüm yollarının hiçbirinin işe yaramadığı durumlarda ise sistematik bir yaklaşım eksikliğini ortaya koyacak şekilde ya Türkçe cevap vermeyen öğrencileri tahtanın önüne çıkarır ya da kendi koyduğu kuralı ihlal ederek Türkçe bilen diğer öğrencilerden kendisini anlamayan öğrencilerle aralarında iletişim kurmalarını ve tercümanlık yapmalarını ister. Sınıf içi sahnelerle ilgili dikkat çekici bir başka ayrıntı da Emre'den övgü ve takdir kazanmak isteyen öğrencilerin sınıfta sadece Türkçe konuşma kuralını ihlal eden arkadaşlarını şikâyet etmesidir. Bu ayrıntı Emre'nin iyi niyetli de olsa pedagojik olmayan yaklaşımının sınıf içinde öğrenciler arasında hiyerarşik ve asimetric bir ilişki yarattığını ve Türkçe bilmeyen öğrencilerin bilenlere göre kendilerini daha güvensiz hissetmelerine neden olabileceğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Sınıf içinde yaşadığı engellere ek olarak Emre'nin köydeki hayatının ilk zamanlarında uyum zorlukları yaşadığı da görülür. İlk defa bu atanma sayesinde Türkiye'nin doğusuna geldiğini belirten Emre Demirci köyündeki yaşam koşullarını ülkenin batısındaki kendi memleketi olan Denizli ile karşılaştırır. Su ve elektrik erişiminde yaşadığı sorunların yarattığı hüsrân hissinin yanı sıra Emre bir yabancılaşma duygusu da yaşamakta ve bu durum yöre halkını algılayış biçimini de şekillendirmektedir. Örneğin, köydeki sekizinci gününde kendisine doğru yaklaşan bir köylüye bakarken ve onu tanıyamazken hepsinin birbirine benzediğini ve birini diğerinden ayırt edemediğini söylediği duyulur. Kendisi onlardan ne kadar farklıysa onun gözünden doğudaki bu köylüler de bir o kadar birbirine benzemektedir.

Belgeselin odağında Emre'nin öğretmen olarak deneyimleri aktarılırken yönetmenler öğrencilerin aldıkları eğitimle olan etkileşimlerine dair fikir verebilmek adına ayrıca ev ortamlarındaki hallerine, anne-babalarıyla olan iletişimine ve okul dışındaki gündelik hayatlarına dair bilgi sunarlar. Bu sahnelerde ebeveynlerin kendi dertleriyle meşgul oldukları, çocukların çalışmak için kendilerine ait bir alanları olmadığı ve ödevlerini yere koyarak yaptıkları görülür. Evdeki büyük kız çocuklarının ev işlerinden ve küçük kardeşlerinin bakımından sorumlu olduğu, nehirde çamaşırları yıkayıp taşlara sererek kurdukları da resmedilir. Yönetmenlerin öğrencilerin sınıftaki performanslarına ek olarak gündelik hayatından kesitler sunmayı önemsemesinin temelde iki işlevi yerine getirdiği öne sürülebilir. Bir yandan, bu sahnelerde öğrencilerin yoksunluk ve yoksulluk halleri gözler önüne serilerek eğitime öncelik vermeyi zorlaştıran dezavantajlı bir ortamda yetiştikleri vurgulanır. Öte yandan da Emre'yle olan diyaloglarında ve Türkçe eğitimde yaşadıkları zorluğun kaynağı olarak evde anne-babalarıyla konuşurken, arkadaşlarıyla oyun oynarken ve şakalaşırken dil olarak Türkçeyi kullanmadıkları ve kendi anadilinde iletişim kurdukları gösterilir. Bu anlamda bu sahnelerin çocukların sınıf içinde Türkçe öğrenme ve Türkçe konuşma konusunda yaşadıkları zorluklara dair seyircide bir empati ve duyarlılık uyandırma işlevi gördüğu de iddia edilebilir.

Filmdeki anlatı-ıçi çevirisi ve çevirmen işlevleri

Emre'nin Türkçe konuşamayan ve anlamayan öğrencilerle ve ebeveynlerle yaşadığı iletişim sorunu yukarıda da belirtildiği gibi hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bu kişilerle iletişimini sağlayacak bir tercüman ihtiyacı duymasına sebep olur. Böyle durumlarda köyün yerlilerinin de Bonis'in (2016, s. 43) ifadesiyle Emre için "dilsel-kültürel aracı" rolü gördükleri ve bunu yaparken de dil bariyerini aşmanın ötesinde Emre'nin yabancı olduğu bölgenin aşına olmadığı yönlerine dair bilgi sahibi olmasına ve köye alışmasına yardımcı oldukları da görülebilmektedir. Bu anlamda, Emre için sunulan çeviri eyleminin bu anlatının ötesine geçerek Emre gibi atanan öğretmenlerin yaşadığı sorunların farkında olmayan seyirciler için sağlanan bir kültürlerarası iletişim kurma işlevi gördüğü de söylenebilir.

Emre için tercüman ihtiyacının doğduğu en dikkat çeken durumlardan biri Zilkif adlı öğrencisiyle sınıf içerisinde yaşadığı diyaloglarda karşımıza çıkar. Zilkif'i diğer öğrencilerden ayıran yanı sessizliği ve Türkçeyi öğrenme konusundaki direncidir. Derslerin ilk gününde Emre öğrencilerin her birine isimlerini sorarak kayıt ve yoklama alırken sıra Zilkif'e gelince defalarca sormasına rağmen bir cevap almakta zorluk çeker. Aşağıda Örnek 1'de verilen diyalogda da görülebileceği gibi, kendisine sorulan soruyu anlayamayan Zilkif ancak Emre'nin isteğiyle ve izniyle bir sınıf arkadaşı tarafından soru tercüme edilince sessizliğine son verip kendisine sorulan soruya cevap verebilir.

Örnek 1

Emre: Adın ne senin? Adın ne?

Zilkif: ...

Emre: Zülküf mü senin adın?

Zilkif: ...

Emre: Ses ver!

Zilkif: ...

Emre: Senin adın Zülküf mü?

Zilkif: ...

Emre: Çocuklar, bir soru sorun buna.

Öğrenciler (Kürtçe): Zilkif, diyor ki adın ne.

Zilkif: Zilkif.

Burada önemli olan bir diğer nokta da Emre'nin Zilkif'in konuşmasını sağlamak için öğrencilerden açık ve doğrudan bir şekilde tercüme yapılmasını istememesi ve tercüme yerine "çocuklar, bir soru sorun buna" şeklinde dolaylı bir şekilde yardım istemesidir. Bu durum Emre'nin sınıfta devleti ve devletin resmî ideolojisini temsil eden kişi olarak yukarıda da söz edilen çekincelerine ve kamera ile yapılan çekimden kaynaklı kaygılarına bağlanabilir. Buna ek olarak, bu diyalogun dilsel ve kültürlerarası iletişim açısından dikkat çekici bir yanı da Emre'nin ve çocukların söz konusu öğrencinin ismini farklı şekilde telaffuz etmesidir. Öğrencinin, arkadaşları ve ailesi tarafından kullanılan adı "Zilkif" iken Emre aynı ismi Türkçe versiyonuna dönüştürerek "Zülküf" olarak ifade eder. Dolayısıyla, bu diyalog Emre'nin yabancı olduğu bölgedeki bütün köylüleri fiziksel açıdan birbirine benzetip birbirinden ayırt edememesindeki yabancılaşma duygusunun bir uzantısı olarak ona farklı gelen dildeki sesler ve isimler ile de ancak aşinalık bulabildiği ölçüde bağlantı kurabildiğini göstermektedir.

Cronin (2009, s. 113) çeviri kavramının iki dilin bilgisine sahip olma ve bir dildeki anlamın bir başka dile aktarılması olarak tanımlanabileceğini belirtirken yolculuk yapan kişi için bu bilginin her zaman

halihazırda bulunmayabileceğine de dikkat çeker. Buna rağmen, her seyahat deneyimi o yolcu için karşılaştığı “yabancı dilin üstesinden gelmek adına bir baş etme stratejisi bulma zorunluluğu” anlamına da gelir (Cronin, 2003, s. 157). Bu noktadan hareketle Cronin (2009, s. 113) bir yerden başka bir yere seyahat eden veya yolda olan kişiler için “yolcu-çevirmen” veya “gezgin-çevirmen” (*traveller-translator*) ifadesini kullanır ve şunu ekler:

Seyahat eden kişiler oranın dilini bilmezler, ama yine de kendini içinde buldukları durumu veya yeri anlamlandırmak için bir “çeviri yapma” girişiminde bulunmak zorundadırlar. Böyle durumlarda, yolcu-çevirmen etrafındaki sesleri, el kol hareketlerini ve yüz ifadelerini korku, neşe, endişe, tehdit veya kayıtsızlık gibi kendisine aşına gelen duygularla ilişkilendirmeye çalışacaktır.

Bu anlamda Emre'nin kendisine yabancı gelen kişileri, durumları ve isimleri kendisine aşına gelene dönüştürme eğilimi bir yandan köye dışarıdan gelmiş bir yolcu ve yabancı olmasına bağlanabilir ve dili bilmese de girişmek zorunda olduğu bir “çeviri eylemi” olarak görülebilir. Öte yandan burada Emre'nin temsil ettiği dil ve bakış açısı ile ona yabancı gelen çevre ve bu çevrede konuşulan dil arasındaki ilişkinin asimetrik ve hiyerarşik bir ilişki olmasının da, “Zilkif”i “Zülküf”e dönüştürmesindeki gibi, Emre'nin yaptığı “çeviri”nin biçim ve içeriğini belirlediği söylenebilir. Bu anlamda, Emre'nin yolcu-çevirmen olarak aldığı kararların, Kaindl'in (2016, s. 72) de belirttiği çeviri ve tercüman temsillerinin çevirinin toplumsal sonuçlarını yansıttığı ve temsil edilen bağlamdaki çeviri ve çok dillilik algısına dair yaklaşımlara ışık tuttuğu noktasını desteklediği söylenebilir.

Cinquemani (2006, s. 65) de yolcu-çevirmen açısından çeviri eyleminin sadece diller arası bilgi aktarma şeklinde olmayacağını ve aynı dilde yorumlama, temsil etme, açıklama, örneklerle izah etme gibi iletişim kurma ve anlamlandırma biçimlerinin de bir çeviri yapma eylemi ve çabası olarak görülebileceğini belirtir. Buradan hareketle, Emre'nin sınıfta Türkçe öğretirken daha geniş bir perspektiften bakıldığında bir tür çeviri eyleminde bulunarak dilsel ve kültürel bariyeri bu sayede aşmaya çalıştığı da söylenebilir. Buna göre, Emre'nin dil öğretimi sırasında gerçekleştirdiği çeviri biçimi “nane”, “ceviz” veya “ayı” ya da “kelebek” gibi hayvan isimlerini tarif edip açıklamalı olarak anlatmayı ve çocuklar için anlaşılır kılmayı kapsamaktadır. Bunu yaparken resimler kullanarak örnekler yoluyla açıklasa da öğrencilerde aşinalık duygusu uyandırabilmek için Türkçede “nane” kelimesini “yeşil, taze kokan ve yenilebilir bir ot” olarak tanımlaması gerekir. Bu sahnelerle öğrencilerin sadece kelimeleri tanımaktan yoksun olmayıp aynı zamanda kelimenin işaret ettiği ceviz ya da nane gibi yiyeceklerle de tanışmamış oldukları açığa çıkar. Böylece belgesel Emre açısından içinde bulunduğu şartlarda Türkçe öğretmenin ne açıdan özellikle zorlayıcı olduğunu da bir çeviri eylemi girişimi yoluyla göstermektedir. Buna ek olarak bu yoğun çabaların Zilkif gibi öğrencilerin durumunda yetersiz kaldığı filmin sonunda Emre ve Zilkif arasında yıl sonu karnesini verirken geçen ve Örnek 2'de verilen konuşmada çarpıcı bir şekilde görülmektedir.

Örnek 2

Emre: Zülküf Yıldırım. (Elini uzatır) Öp bakem.

Zilkif: (Elini tutmadan öpmeye çalışır)

Emre: Oğlum tutsana bir, tut.

Zilkif: (Anlamaz, tutmadan öne eğilerek elini öpmeye çalışır)

Emre: (Elini nasıl tutacağını gösterir) Lan tutacaksın, tutacaksın. (Tutması için tekrar uzatır)

Zilkif: (Anlamaz, Emre gibi elini uzatır)

Emre: Al. Heh, öp şimdi. Alnına da koy, gafana da koy. Oldu, Zülküf. Kitap okuyacan mı yazın?

Zilkif: Hayır.

Emre: (Gülümseyerek) Ne demek hayır, lan. Ne yapacan sen yazın? Kitap okumayacan mı?

Zilkif: Evet.

Emre: Kitap okuyacan, di mi?

Zilkif: Evet.

Bunlara ek olarak Emre'nin sınıf dışında Türkçe bilmeyen bazı öğrencilerle ve ebeveynleriyle de tercüman aracılığıyla iletişim kurmaya ihtiyaç duyduğu görülebilmektedir. Bu anlamda, filmde Emre için tek bir kişiden ziyade duruma göre o sırada bu konuda yardımcı olabilecek kim varsa farklı yaş ve statüde köyün yerlisi olan kişiler tercüman rolünü üstlenebilmektedir. Örneğin, okulun ilk gününde öğrencilerden hiçbiri gelmeyince Emre kendisine hem rehber hem de tercüman olarak yardım eden bir çocuğun eşliğinde bu öğrencilerin evini tek tek ziyaret edip okula gelmelerini söyler. Bir başka durumda ise dersler başladıktan sonra devamsızlık yapan bir öğrencinin neden okula gelmediğini anlamak için köyün yerlisi bir yetişkinin eşliğinde bu eve giderek öğrenci ve ailesiyle görüşür. Bu açıdan, belgesel film tercümanların dilsel anlaşmazlıkların ve yanlış anlamaların çözümünde oynadığı kilit rolü vurgulamaktadır. Öte yandan, çevirmen ihtiyacının kaçınılmazlığı Emre pozisyonundaki bir yabancı açısından “dilsel karşılık vermeme” (Shohat & Stam, 1985, s. 43.) yaklaşımının böyle bir ortamda geçerli olmayan bir iletişim stratejisi olduğunu da öne çıkarmaktadır. Bu nedenle, tercüme sahneleri eğitim sisteminde Emre'nin iyi niyetli yaklaşımına rağmen pedagojik açıdan dil öğretimi konusunda hazırlıksız ve yetersiz kaldığını gözler önüne sermektedir.

Bununla birlikte, köyde Emre'ye tercümanlık yapan kişilerin eğitim seviyesi ve cinsiyeti gibi noktalara baktığımızda bahsedilen örneklerden de görülebileceği gibi profesyonel çevirmenlik eğitimi almış kişiler olmadığı ve dili bildikleri ölçüde yardımcı olabildikleri görülebilmektedir. Bu anlamda Emre'nin eğitimci pozisyonundan ötürü kendisine saygı ile yaklaşmalarına rağmen belli durumlarda kendilerinin Emre için mecburi bir ihtiyaç olduğunu ve kilit rolde olduklarını hissettirdiklerine de tanık oluruz. Örneğin, Emre'nin öğrencilerin sınıf performansını görüşmek ve bazı taleplerini iletmek için okulda düzenlediği veliler toplantısına katılan iki kadın velinin Türkçe bilmediği, toplantıya veli olarak katılan muhtarın bu veliler için Emre'nin taleplerini izin alarak tercüme ettiği görülür. Bu örnek bütün film boyunca çeviri sahnelerinde görülen “amatör erkek tercüman” figürünü özellikle daha da görünür kılmaktadır. Emre için dilsel ve kültürel aracılık yapan hem çocuk hem de yetişkin yaştaki köylülerin içinde kadın olmaması ve çeviri eyleminin erkeklerce sunulması devlet memuru bir öğretmen de olsa Emre'nin bölgeye dışarıdan gelen ve orali olmayan yabancı bir erkek olmasına bağlanabilir. Öte yandan bu durum söz konusu ortam dinamiklerine göre kadınların ev dışında nispeten daha az görünür olduğunu ve erkeklerin sosyalleşme ve yabancılarla iletişim konusunda daha önde yer aldığını göstermesi açısından da kayda değer bulunabilir.

Dil bariyerini aşma ve kültürlerarası iletişimi kurma konusundaki yardımlarına ek olarak anlatı-içi çevirmenlerinin belli durumlarda öğretmen rolü üstlenebildikleri ve resmi dili konuşan karakterlerin daha az bilinen veya daha az kişi tarafından konuşulan dilleri belli ölçüde öğrenmesine katkı sundukları da görülebilmektedir (Takeda, 2014, ss. 104-105). Takeda'nın belirttiği bu durum özellikle uluslararası ilişkilerin öne çıktığı çok uluslu savaş ortamlarında görülebilirken çevirmenin öğretmen rolü üstlenmesi doğrudan talep üzerine veya dolaylı olarak çeviri eyleminin bir sonucu olarak gerçekleşebilir. *İki Dil, Bir Bavul*'da bu durumlardan ikincisi söz konusudur. Örneğin, Emre'nin kendisi için tercümanlık yapan kişilerden böyle bir talebi olmasa da sınıfta öğrencilerin tercüme sırasında kendi aralarındaki konuşmalarından edindiği bir aşinalıkla basit kelimeleri öğrendiği görülebilmektedir. Bu noktayı destekleyen bir örnek filmde veliler toplantısında muhtarın tercüman olarak aracılık yapacağı sahnede geçmektedir. Emre sınıf içinde iletişim zorlukları yaşadığını belirtip velilerden evde Türkçe konuşulmasını teşvik etmeleri konusunda yardım ister. Aşağıdaki Örnek 3'de görülebileceği gibi,

öğrencilerle sınıf içindeki diyaloglarından örnekler verdiği sırada sorduğu Türkçe sorulara onların Kürtçe cevap verdiğini söylerken bu sayede bazı Kürtçe kelimeleri öğrendiğini de belli eder.

Örnek 3

Emre: Ercan sınıfa deftersiz kalemsiz geliyor. Sınıfa geliyor. Bütün öğrencilere diyorum ki, ona alıştılar artık, defterlerinizi çıkartın diyorum. Hepsini çıkarıyor. Ercan diyorum, defter var mı diyorum. “Na” diyor bana. “Na” da “hayır” demek galiba. Türkçe de değil. “Na” diyor bana.

Muhtar: Ne güzel Hocam, bak burada yabancı bir dil öğreniyorsun.

Bu örnekte, muhtarın tebessümle araya girerek Emre’nin bunu yeni bir dil öğrenme fırsatı olarak görebileceği yorumunda bulunması ve bunun karşısında Emre’nin sessiz kalması iki açıdan değerlendirilebilir. Birincisi, muhtarın diğer velilere göre köyde sahip olduğu yetki açısından daha güçlü pozisyonda olduğu ve toplantıda tercüman olarak iletişimi sağlama rolü üstlendiği de düşünüldüğünde King’in (2015, s. 162) dikkat çektiği çok dilliliğin kişiler arasında veya toplumda var olan hiyerarşileri yeniden düzenleme işlevinin burada kısmen geçerli olduğu iddia edilebilir. Emre’nin öğretmen olarak otoritesini sarsmak ve/veya ona saygısızlık etmek gibi bir amacı olmamakla birlikte muhtarın bu yorumuyla kişilerden çok söz konusu diller arasındaki hiyerarşinin algılanma biçimine dair değişik bir bakış açısı benimsetmek istediği söylenebilir. İkincisi, Emre’nin sessizliği bir yandan kameraların varlığına ve kendisinin köyde devleti ve resmî ideolojiyi temsil eden bir memur olarak bulunmasına bağlanabilir. Öte yandan, pozisyonundan bağımsız olarak köye dışarıdan gelen bir yabancı olarak fikrinsel tartışmalara girmeden köyün sakinleriyle iyi ilişkiler kurma ve bu diyalogu koruma çabası olarak da yorumlanabilir. Cronin (2000, s. 75) bir yere dışarıdan gelen bir gezginin veya yolcunun “yerli bakış açısıyla yapılan açıklamalar”a (*indigenous explanations*) karşı çıkma veya bunları çürütme becerisini zayıflatan bir noktanın o yabancının sadece geçici bir süreliğine orada bulunması olduğunu belirtir. Burada da Emre’nin mecburi hizmetinin bir parçası olarak bu köye atanmış, orali olmayan bir öğretmen olmasının ve filmin sonunda da görüldüğü gibi yaz tatili için okul kapandığında köyde kalmayıp memleketine dönen bir yolcu olmasının bu tür diyaloglardaki sessizliğinde rol oynadığı iddia edilebilir.

Sonuç

Bu çalışmada *İki Dil, Bir Bavul* adlı belgesel filmdeki çok dillilik ve çeviri temsilleri işlevleri ve biçimleri açısından incelenmiştir. Bunu yaparken filmin üretildiği ve dağıtımına girdiği toplumsal ve siyasi bağlamın belirleyici özelliğine dikkat çekilerek söz konusu eserin Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri temsili açısından sahip olduğu önem ile tartışmaya açtığı ve farkındalık kazandırdığı noktaların üzerinde durulmuştur. Bu anlamda yasal değişiklikler ve bakanlık düzeyinde maddi desteklerin Türkiye’de sinema alanında özellikle o dönemde dilsel çeşitliliğin görünür olmasına katkı sunduğu tespit edilmiştir. Spesifik olarak, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2016 yılında hazırladığı tavsiye edilen filmler listesine belgeseli ekleyerek eğitici-öğretici bir film olarak sunmuş olması eğitim sisteminin bir parçası olan kişilerin farkındalık kazanmak adına bu filmi izlemelerinin resmi düzeyde desteklendiğini göstermesi açısından önemli görülebilir.

Filmdeki analiz bölümünde Emre Aydın’ın tercüman ihtiyacı duyduğu bağlamlarla ilgili olarak çeviri eylemine karşı bir önyargının olduğu, Emre’nin pozisyonu itibarıyla çeviri ihtiyacını dolaylı yollardan ifade etmek zorunda hissettiği noktalar tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilkökul öğretmeni olarak atandığı köyde Türkçe bilmeyen çocuklara dil öğretimi konusunda pedagojik olarak yetersiz ve desteksiz kaldığını göstermesi açısından hem Emre’nin hem de öğrencilerinin sistemsel açısından bir çaresizlik içerisinde oldukları ve iletişim kurmak adına kendi çözüm yollarını buldukları da görülebilmektedir. Dolayısıyla, tercüme eylemi dilsel ve kültürel aracılık sunma amacıyla gerçekleşirken taraflar arasında

bir güvensizlik veya itimat eksikliği gibi faktörlerin geçerli olmadığını da vurgulamak önemli olacaktır. Bu noktayı önemli kılan bir ayrıntı Emre'ye tercümanlık yapan kişilerin amatör köylüler olması ve tek özelliklerinin o sırada Emre'ye yardım edecek ölçüde dil becerilerinin olmasıdır. Manipülasyon ve güç suiistimali gibi ihtimallerin belirleyici olmadığı bir etkileşimde dilsel çeşitlilik ve aracılık temsillerinin konuya ve bölgeye aşına olmayan seyirci açısından bu resmedilen iletişim zorlukları karşısında empati duygusunu artırma işlevi gördüğü iddia edilebilir.

Gelecekteki çalışmalarda sinemada çok dillilik ve çeviri temsilleri açısından yönetmenlerin ve yapımcıların bu konudaki motivasyonlarını anlamaya yönelik bir araştırma varılan bu sonuçların teyit edilmesi ve desteklenmesi açısından yol gösterici olabilecektir. Benzer şekilde çok dilliliğin ve çeviri temsillerinin seyirci tarafından alınmasına yönelik akademik çalışmalar da yapılabilir ve böylece bu filmlerin hem kültürlerarası iletişimin hem de profesyonel olmayan çevirinin kilit rolüne dair seyircide farkındalığın artırılması yönünde eğitici bir işlevi olup olmadığı tespit edilebilir. Son olarak, bu çalışmada tek bir örneğe odaklanılmışken gelecekteki çalışmalarda Türk sinemasında çok dillilik ve çeviri temsillerinin komediden savaş filmlerine kadar uzanan farklı film anlatılarında görülmesi noktasından yola çıkılarak daha geniş bir bütüne üzerinden bu konu çalışılabilir. Böylece çeviri ve çevirmen temsillerinde öne çıkan özelliklerin ve işlevlerin film türleri arasında ne şekilde benzerlik ve farklılık gösterdiği de tespit edilerek Türk sinemasına dair daha kapsayıcı bir sonuç sunulabilir.

Kaynakça

- Arslan, S. (2011). *Cinema in Turkey: a new critical history*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, M. & Pérez-González, L. (2011). Translation and Interpreting. J. Simpson (Ed.) içinde, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (ss. 39-52). London: Routledge, 2011.
- Berger, V. & Komori, M. (2010). Introduction. V. Berger & M. Komori (Eds.) içinde, *Polyglot cinema: migration and transcultural narration in France, Italy, Portugal and Spain* (ss. 7-12). Berlin: LIT Verlag Münster.
- Bleichenbacher, L. (2012). Linguicism in Hollywood movies? Representations of, and audience reactions to multilingualism in mainstream movie dialogues. *Multilingua*, 31(2-3), 155–176.
- Chiaro, D. (2016). Mimesis, reality and fictitious intermediation. R. Antonini & C. Bucaria (Eds.) içinde, *Non-professional interpreting and translation in the media* (ss. 23-42). Bern: Peter Lang.
- Cinquemani, A. M. (2006). Milton translating Petrarch: Paradise Lost VIII and the Secretum. C. G. d. Biase (Ed.) içinde, *Travel and translation in the early modern period (Approaches to Translation Studies 26)* (ss. 65–88). Amsterdam: Rodopi.
- Cronin, M. (2000). *Across the Lines: Travel, Language, Translation*. Cork: Cork University Press.
- Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. London: Routledge.
- Cronin, M. (2009). *Translation goes to the movies*. London and New York: Routledge.
- Cumhuriyet*. (2010). Bizim bir gönül yaramız var. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/bizim-bir-gonul-yaramiz-var-128742>, [erişim 8 Mart 2016].
- Danan, M. (1991). Dubbing as an expression of nationalism. *Meta: Journal des traducteurs*, 36(4), 606–614.
- De Bonis, G. (2016). Mediating intercultural encounters on screen. The representation of non-professional interpreting in film. R. Antonini & C. Bucaria (Eds.) içinde, *Non-professional interpreting and translation in the media* (ss. 43-64). Bern: Peter Lang.
- De Ridder, R. & O'Connell, E. (2018). Minority languages, language planning and audiovisual translation. L. Pérez-González (Ed.) içinde, *The Routledge handbook of audiovisual translation* (1st ed.) (ss. 401-4017). London: Routledge.

- Díaz-Cintas, J. (2018). Film censorship in Franco's Spain: the transforming power of dubbing. *Perspectives*, 1-19.
- Dorsay, A. (2003). Back from near oblivion, Turkish cinema gets a new lease on life. *Film Comment*, 39(6), 11-12.
- Dönmez-Colin, G. (2014). *The Routledge dictionary of Turkish cinema*. London: Routledge.
- Dwyer, T. (2005). Universally speaking: *Lost in translation* and polyglot cinema. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 4, 295-310.
- Eskiköy, O & Doğan, Ö. (Yönetmen). (2009). *İki Dil, Bir Bavul* [Film]. Bulut & Perişan Film.
- Gökçe, Ö. (2009). (Cannot) remember: landscapes of loss in contemporary Turkish cinema. D. Bayrakdar (Ed.) içinde, *Cinema and politics: Turkish cinema and the new Europe* (ss. 268-280). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Grutman, R. (2009). Multilingualism. M. Baker & G. Saldanha (Eds.) içinde, *Routledge encyclopaedia of translation studies* (ss. 182-185). London and New York: Routledge.
- Hale, W. (2003). Human rights, the European Union and the Turkish accession process. *Turkish Studies*, 4(1), 107-126.
- İnce, B. (2012) *Citizenship and identity in Turkey: from Atatürk's republic to the present day*. London and New York: I.B. Tauris.
- Kaindl, K. (2014). Going fictional! Translators and interpreters in literature and film. K. Kaindl & K. Spitzl (Eds.) içinde, *Transfiction: research into the realities of translation fiction* (ss. 1-26). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kaindl, K. (2016). Fictional Representations of Translators and Interpreters. C. V. Angelelli & B. J. Baer (Eds.) içinde, *Researching Translation and Interpreting* (ss. 71-82). New York: Routledge.
- King, G. (2014). The power of the treacherous interpreter: multilingualism in Jacques Audiard's *Un prophète*. *Linguistica Antverpiensia, New Series-Themes in Translation Studies*, 13, 78-92.
- King, G. (2015). Code-switching as power strategy: multilingualism and the role of Arabic in Maïwenn's *Polisse* (2011). *Australian Journal of French Studies*, 52(2), 162-173.
- King, G. (2017). *Decentring France: multilingualism and power in contemporary French cinema*. Manchester: Manchester University Press.
- Köksal, Ö. (2016). *Aesthetics of displacement: Turkey and its minorities on screen*. London: Bloomsbury Academic.
- Lee, T. (2012). Translation and Language Power Relations in Heterolingual Anthologies of Literature. *Babel*, 58(4), 443-456.
- Mereu, C. (2012). Censorial interferences in the dubbing of foreign films in fascist Italy: 1927-1943. *Meta: Journal des traducteurs*, 572, 294-309.
- Meylaerts, R. (2010). Multilingualism and translation. Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.) içinde, *Handbook of translation studies* (ss. 227-230). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- O'Sullivan, C. (2011). *Translating popular film*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- O'Sullivan, C. (2021). Multilingualism at the multiplex: a new audience for screen translation? *Linguistica Antverpiensia, New Series-Themes in Translation Studies*, 6, 81-95. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v6i.181>.
- Özbudun, E. (2007). Democratization reforms in Turkey, 1993-2004. *Turkish Studies*, 8(2), 179-196.
- Robins, K. & Aksoy, A. (2002). Deep nation: the national question and Turkish cinema culture. M. Hjort & S. MacKenzie (Ed.) içinde, *Cinema and nation* (ss. 203-222). London and New York: Routledge.
- Shohat, E. & Stam, R. (1985). The cinema after Babel: language, difference, power. *Screen*, 26(3-4), 35-58.

- Suner, A. (2010). *New Turkish cinema*. New York: I.B. Tauris & Co.
- Takeda, K. (2014). The interpreter as traitor: multilingualism in *Guizi lai le (Devils on the doorstep)*. *Linguistica Antverpiensia, New Series-Themes in Translation Studies*, 13, 93–111.
- Wahl, C. (2008). “Du Deutscher, toi Français, you English: beautiful!” - The polyglot film as a genre. M. Christensen & N. Erdoğan (Eds.) içinde, *Shifting landscapes: film and media in European context* (ss. 334-350). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Yau, W. (2014). Translation and film: dubbing, subtitling, adaptation and remaking. S. Bermann & C. Porter (Eds.) içinde, *A companion to translation studies* (ss. 492-503). New Jersey: John Wiley & Sons Ltd.
- Yeni Şafak*. (2016). MEB öğretmenlere bu filmleri tavsiye etti. <https://www.yenisafak.com/hayat/meb-ogretmenlere-bu-filmleri-tavsiye-etti-2577619>, [erişim 8 Mart 2016].

96. Çeviriyle ‘Doğa’ tarihine yolculuk: *Belon Seyahatnamesi*’nde Anadolu bitki adları

Zuhal EMİROSMANOęLU¹

APA: Emirosmanloğlu, Z. (2023) Çeviriyle ‘Doğa’ tarihine yolculuk: *Belon Seyahatnamesi*’nde Anadolu bitki adları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1537-1560. DOI: 10.29000/rumelide.1379398.

Öz

Çeviri, ortak bilimsel mirasın dolaşımında başat tarihsel ve kültürel aktörlerden biridir. Uzmanlık alanlarında ortak bir dilin kurulması ve bilimsel bilginin gelişimi açısından ise çeviribilim ve terimbilim çalışmaları önem kazanmaktadır. Tıp ve eczacılık temelinde botanik alanının tarihsel gelişimi bitkilerin adlandırılmasını önemli bir konu haline getirmiştir. Bilimsel dil bitkiler için Latince ikili adlandırma sistemini benimsemiştir. Anadolu botanik araştırmalarının temel referansları Boissier’in Latince ve Davis’in İngilizce floralarıdır ve bitki adları Latince’dir ve alanyazında bu bir sorundur. Türkçe bitki adları sorunu ekseninde Türkçe flora yazımı projesinde bu sorun güncel tartışmaları da beslemiştir. Doğabilimci-gezinlerin Anadolu seyahatnameleri bilimsel değerleri nedeniyle önemli kaynaklardır. Bitki adları sorunundan yola çıkan bu makalede *Pierre Belon Seyahatnamesi*’nde bitki adları incelenmiştir. Kaynak metinde Belon’un tanıdığı bitkileri Fransızca adlarıyla, eski botanikçilerin hatalı adlandırmalarını farklı kültürlerdeki yerel adlarıyla karşılaştırarak, Eski Yunanca, Latince ve başka dillerdeki adlarını da olduğu gibi verdiği görülmüştür. Erek metin incelendiğinde yaygın Fransızca bitki adlarının doğrudan Türkçeye çevrildiği, Latince adların ödünçlendiği, diğer dillerde ve yerel adlarıyla anılan bitkilerin ise italik olarak ödünçlenmesine ek olarak parantez içinde Latince bilimsel adı ile Türkçe karşılığı/karışıklarıyla yer aldığı görülmüştür. Erek metinde düşünölen çok sayıda dipnotta, bitki ad ve tanımlarıyla ilgili ayrıntılı açıklamalar, terim kararlarıyla metnin uzman bir editoryal çalışmayla botanikçi bir okur kitlesi hedeflenerek yapıldığını göstermektedir. Sonuç olarak, bitki adlarındaki bu çokdilliliğin botanik alanının doğası gereği tarihsel, coğrafi, sosyal, kültürel ve dilsel dinamiklerine bağlı olduğu görülmüştür. Bu yönüyle konu çeviribilim ve terim araştırmaları açısından oldukça önemlidir. Yapılacak çalışmalar botanik, çeviribilim ve terimbilim araştırmalarını karşılıklı olarak besleyecek ve disiplinlerin bilgi, dil, terim ve iletişim sorunlarında çeviribilimi daha görünür kılacaktır.

Anahtar kelimeler: Çeviribilim, Botanik çevirisi, Botanik terimleri, Pierre Belon Seyahatnamesi, Türkçe bitki adları.

A journey into the history of “nature” via translation: Names of Anatolian plants in Belon’s *Observations*

Abstract

Translation is one of the main historical and cultural actors in the circulation of common scientific heritage. Translation Studies and terminology studies are important for the establishment of a common language in specialized fields and the development of scientific knowledge. The historical development of botany on the basis of medicine and pharmacy has made the naming of plants an

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakóltesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Türkiye), zuhalkaraca@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7545-5398 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 11.09.2023- kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379398]

important issue. The scientific language adopted the Latin binary naming system for plants. The main references of Anatolian botanical research are Boissier's Latin and Davis's English floras and plant names are in Latin and this is a problem in the literature. This problem has also fed the current debates in the Turkish flora writing project on the axis of the problem of Turkish plant names. Anatolian travelogues of naturalist-travelers are important sources for their scientific value. Based on the problem of plant names, this article examines the plant names in Pierre Belon's "Observations". In the source text, it was observed that Belon gave the French names of the plants he recognized, compared the erroneous names of ancient botanists with their local names in different cultures, and gave the names in Ancient Greek, Latin and other languages as they were. When the text was examined, it was seen that the common French plant names were directly translated into Turkish, Latin names were borrowed, and the plants mentioned in other languages and with their local names were italicized, as well as their Latin scientific name in parentheses and their Turkish equivalents/mixtures. The many footnotes, detailed explanations of plant names and definitions, and terminological decisions in the original text indicate that the text was edited by an expert editorial team targeting a botanical readership. In conclusion, it has been observed that this multilingualism in plant names is due to the historical, geographical, social, cultural and linguistic dynamics of the field of botany. In this respect, the subject is very important for the interaction between botanic, translation studies and terminology research. Further studies will feed translation and terminology research in botany and make translation studies more visible in the knowledge, language, terminology and communication problems of the disciplines.

Keywords: Translation studies, translation in botanical field, botanical terms, Pierre Belon's "Observations", Turkish plant names.

Giriş

Bu makalede Fransız gezgin Pierre Belon'un Hazal Yalın çevirisiyle 2020 yılında Kitap Yayınevi tarafından basılan *Belon Seyahatnamesi*'nde bitki adları incelenecektir. Seyahatname Anadolu'da bitki çeşitliliğini kaydeden ve botanik açıdan değer taşıyan ilk metinlerdendir. İncelemeyi yönlendiren temel soru bütüncemizde bitki adlarının Türkçeye nasıl aktarıldığıdır. Seyahatname eski Fransızcayla yazıldığı ve Türkçeye sadece Türkiye'yi ilgilendiren bölümler çevrildiği için sistematik bir terim karşılaştırması amaçlanmamıştır. Bu nedenle bitki adlarına dönük inceleme kaynak ve erek metin üzerinde genel bir incelemeye sınırlı tutulmuştur ve terimlerin aktarılmasında çeviri stratejileri gözlemlenmiştir.

Terimler belli özel uzmanlık alanlarında ortak bir dilin kurulması ve bilginin gelişiminde önemli unsurlardır. Doğa tarihinin ayrıcalıklı alanlardan biri olarak botanik, kendine özgü dinamikleriyle bitkilerin adlandırılmasında süregelen bir değişime tanık olmaktadır. Antik Çağdan günümüze, Anadolu'yu gezen seyyah/doğa bilimciler bitki çeşitliliğini kayıt altına almışlardır. Eski Yunanca ve Latince alan klasiklerinden beslenen başta tıp ve eczacılık alanlarından gezginlerin doğa gözlemlerine yer veren seyahatnameler Anadolu'da biyoçeşitliliğe ışık tutan önemli kaynaklardır. Bu metinlerin çevirisi günümüzde biyoçeşitlilik çalışmaları açısından da oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın amacı öncelikle botanik terimleri içinde bitki adları konusunda yaşanan terim sorununu ortaya koymak, arından bu sorunu çeviribilim ve terimbilim alanlarına açmaktır. Bitki adlandırmaları konusunda Türkçede terimbirliğine varılamaması güncel bilimsel çalışmalarda kendini başat bir sorun olarak ortaya koymaktadır. Tıp, eczacılık, botanik, ziraat ve ormancılık başta olmak üzere ilgili disiplinlerde bilginin gelişimini temelden etkileyen bu sorun, terim konusunda alanyazında güncel

tartışmaların ve 'açmazlar'ın odağındadır. Botanikçiler tarafından özellikle "Türkiye Bitkileri Listesi"nin hazırlanması Türkçe bitki adlandırma belli bir standartlaşmaya gidilmesi olarak okunabilir. Bu alandaki terim sorunu disiplinlerarası araştırmalar için önemli ve geniş bir konudur. Bu açıdan alandaki terim tartışmalarına çeviribilim ve terimbilimin katılımı ve sunacakları katkı ve perspektif değerlidir. Botanik alanyazında bitki adları için belirlenen Latince ortak dil ve terimler, farklı dillerdeki karşılıkları ve de yerel adlandırmalar çokdilli/çokkültürlü bir terim gerçekliğine ve olguya işaret etmektedir. Alanyazındaki terim dinamikleriyle bitki adlarının özellikle dilsel, coğrafi, tarihsel ve kültürel açıdan değişkenlik gösteriyor olması çeviribilim araştırmalarına da önemli bir rol vermektedir. Özetle sorunun çeviri ve "terimbirliği" sorunu olarak adlandırılması çeviribilim ve terimbilim araştırmalarının botanik alanına sunacağı perspektifin görünür olması açısından son derece önemlidir.

Tüm bu tartışma ve sorunlar ışığında bu araştırmada seyahatnamenin Türkçeye çevirisinde bitki adlarının nasıl karşılandığı ve çeviride benimsenen yöntem ve stratejilerin neler olduğu sorularına cevap aranacaktır. Bu bağlamda kaynak ve erek metinden kesitler üzerinde yapılacak incelemede başvuru terim karşılama stratejileri, çeviri işlemleri ve editoryal kararlar incelememiz kapsamındadır.

Bilimsel dil ve terimlerin önemi

Botanik alanı Türkiye'de güncel tartışmaların hâkim olduğu alanlardan biridir (Güner, A. ve ark., 2012; Güner, 2014; Şahin, 2016). Türkçe bitki adları konusu terim sorunları açısından ormancılık gibi ilgili alanları da tartışmalara dahil etmektedir (Sevgi ve Tecimen, 2008). Bitki adlandırmaları alanı sahiptir ve her ne kadar "botanik, eczacılık, ormanbilim, ziraat gibi çeşitli fen bilim alanlarının kendi bakış açılarıyla yaptıkları çeşitli çalışmalar (özellikle terim çalışmaları) çerçevesinde gündeme gelmişse de yapılan araştırmaların halkın ve bilim dünyasının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak" olduğu görülmektedir (Şahin, 2016, s. 775).

Vardar ve arkadaşları terimi "Özel bir bilgi ya da etkinlik alanına, bir bilim, uygulamaya ya da uzmanlık dalına özgü sözcük" olarak tanımlamaktadır. Buna göre, "terimler uzmanlar arasında etkin bir bildirişim sağlanması için gerekli, temel nitelikli öğelerdir. Genel dilde geçerli olan çokanlamlılığa karşın, terim alanında tekanlamlılığa yönelik görülür. Bu olguya bağlı olarak daha hızlı bir yenileniş süreci ve yaratım etkinliği gözlemlenir" (Vardar ve ark., 1988).). "Uzmanlık metni" kavramından uzmanlık alanına özgü belli bir metinsel örgü ve alanın terimleri kullanılarak, genelde konunun uzmanı bir hedef kitle için üretilen metinler anlaşılmaktadır" (Ayık Akça, 2012, s. 34). Terim standartlarına göre bir dilde tutarlılığı korumak açısından bu alanda çalışmalar önemlidir (Kurmel, 2005). Terimler aynı zamanda yeni bilimsel bilgilerin alan araştırmacılarınca paylaşımını sağlayan bilimsel araçlardır. "Bilginin doğru bir biçimde dile getirilmesinde, sonraki çalışmalarda başvurulabilecek güvenilir bilgilerin aktarılmasında terimlerin rolü büyüktür" (Uysal, 2013)

Çeviribilim araştırmaları açısından farklı uzmanlık alanlarında terim sorunlarını ele alan çalışmalar özellikle terim karşılamada başvuru çeviri yöntem, strateji ve çeviri işlemlerini incelemektedir. Turgay Kurultay çeviri işlemini "çeviri sürecindeki ön kararların ve mikrostratejilerin, anlatım araçları düzlemine uygulanması (veya yansması) olarak gerçekleştirilen aktarımın biçimi olarak tanımlamaktadır (Kurultay, 2000, s. 52), Terimler erek dile aktarılırken varılan sonuçta çeviri işleminin sonucudur. (Ayık Akça, 2012, s. 13) Mine Yazıcı bilgi üretimindeki artışla birlikte gittikçe artan terim sayısının farklı alanlarda kaçınılmaz bir kargaşa yarattığını vurgulamaktadır. (Yazıcı, 2007, s.108) Bütüncemiz etrafında başlıca çeviri işlemlerinden bahsedecek olursak bunlar arasında yabancı kökenli terimlerin aktarımı olarak ödünçleme, yabancı terimin olduğu gibi doğrudan aktarılması, yeni terim

türetme ve açıklama gibi işlemlerin ön planda olduğunu söyleyebiliriz. (Yazıcı, 2007, s. 108; Ayık Akça, 2012, s. 14).

Bitki adları ve Anadolu Florası

Botanik tıp ve eczacılık başta olmak üzere biyoloji, zooloji, ziraat, ormancılık gibi disiplinlerin bilgi ve araştırma alanı içinde yer almaktadır. Eski çağlardan günümüze bitkiler tıp ve eczacılık alanında ilaç olarak kullanıldığı için bitki adları terimleşmiş ve bu konuda yapılan bilimsel araştırmalar disiplinlerarası bir boyut kazanmıştır. Rönesansla birlikte bu bilimlerin modern temelleri atılmıştır. Bu hümanizma anlayışı içinde Yunanca ve Latince klasiklere dönüş bu dillerden İngilizce ve Fransızca başta olmak üzere diğer dillere yapılan çevirilerle gerçekleşmiştir. Ancak botaniğin söz dağarcığı ve dili konusu oldukça geniş bir konudur (Baillaud, 2005: s. 43). Rönesans döneminde yeni Latince botanik alanında sınıflandırma pratiğinin sonucu olarak bitki adları, çeviri açısından da önemli bir sorun olmuştur (Selosse, 2008). Örnek olarak Fransızca adlandırmada uzman olmayanlara yönelik yayınlarda gelenekselcilerin tutumu uluslararası Kodeks'teki bilimsel adını değil, bitkilerin geleneksel Fransızca adlarını koruma yönündedir (Baillaud, 2005: s. 47). Her toplumun, her etnik topluluğun kendi etnobotaniği vardır. Bu alandaki araştırmalar “deneme yanılma yoluyla edinilmiş ve uzun bir zaman süreci sonucunda nesilden nesile aktarılarak günümüze kadar ulaşan çok değerli bilgileri yansıtan içerikleri ile bitkilerin bilimsel olarak değerlendirilmelerine önemli katkıda bulunmaktadır” (Kendir & Güvenç, 2010). Bitkilerin adlandırılmasının bir diğer ve belki en önemli yüzü, halkın kullandığı adlarla bilimsel adlandırma arasındaki kopukluktur. Turhan Baytop'a göre, “Halk, botanik kitaplarında yazılı olan bitki adlarını hemen hemen hiç bilmemektedir. Buna karşılık halkın kullandığı bitki adlarının büyük çoğunluğu da botanik kitaplarında ve sözlüklerde bulunmamaktadır” (Baytop, T, 2015, s. 1). Bu durum Türkiye bitkileri üzerine yapılan araştırmaları zorlaştırmaktadır.

Floralar; gözlemlenen ve numuneleri toplanan bitkileri Latince ikili isimleri, keşfeden botanikçi, teşhis edildikleri bölge ve yer adları ile ayrıntılı tür tanım ve özellikleriyle kaydeden bilimsel botanik metinleridir. Bitkiler 18. yüzyıla kadar birkaç sözcükle adlandırılırken botanikçilerin keşfettikleri yeni bitkilerin sayısının hızla artmasıyla adlandırmanın belli kurallara bağlanması zorunluluğu doğmuştur. Bu şekilde Carl Linnaeus'la birlikte adlar taksonomide Latince ortak “binominal” yani ikili adlandırma sistemiyle bir standarda kavuşmuştur. Linnaeus yazdığı *Species Plantarum*'da (Bitki Türleri) (1753) 6 bin dolayında bitki türü için ikili adlandırma sistemini kullanmıştır. Bugün bitkilerin bilimsel adları bu temel kaynaktan hareket etmektedir. Bununla birlikte bu alan, coğrafi dağılımlarıyla yeni bitki ve türlerin keşfedilmesi ve yeniden sınıflandırmalarla adlandırma açısından sürekli gelişim içindedir.

Latin ve Antik Yunan botanik klasiklerinde ayrıcalıklı inceleme sahası olarak Anadolu, modern botaniğin gelişiminde de önemli bir uğrak noktası olmuştur. Yerli ve yabancı birçok botanikçi gerek seyahatname gerekse flora çalışmalarıyla bu alanda önemli eserler bırakmışlardır. Günümüz bilimsel flora araştırmaları açısından Anadolu coğrafyası için temel başvuru kaynakları İsviçreli botanikçi Edmond Boissier'nin 1867-1888 yılları arasında 6 cilt olarak Latince yazdığı *Flora Orientalis* ile Peter Hadland Davis'in 1965-2000 yılları arasında 11 cilt olarak yayımlanan İngilizce *Flora of Turkey and the East Aegean Islands* adlı eserleridir.² Davis'in *Florası*'nın son cildinin yazımına, aralarında Türkiye botanik tarihi araştırmalarının öncü ismi Asuman Baytop'un da yer aldığı çok sayıda Türk botanikçi katılmıştır. Boissier ve Davis'in floralarının Türkçe çevirileri yoktur. Turhan Baytop'un belirttiğine göre, metinler içinde bilimsel Latince adlarıyla kaydedilen bitkilerin Türkçe adlarına yok denecek kadar az yer

² Bundan böyle *Davis'in Florası* olarak anılacaktır.

verilmiştir ve dizin bulunmadığı için örneğin *Davis'in Florası*'nda kayıtlı Latince adların Türkçe karşılıklarını bulmak çok zordur (Baytop, T, 2007: s. 7).

Boissier ve Davis'in florasını temel alan Türkiye florasıyla ilgili en güncel çalışma ilk cildi 2014'te yayımlanan *Resimli Türkiye Florası*'dır. Bu floranın en önemli özelliği ise Türkçe ve resimli olmasıdır. Türkçe Türkiye florası için sunulan proje Cumhuriyet'in kuruluşunun 100. yılına armağan olarak hazırlanmak üzere Cumhurbaşkanlığı tarafından desteklenmiştir.³ Hâlâ devam etmekte olan Türkçe güncel flora yazım çalışmaları Türkçe bitki adları konusunda terminoloji tartışmalarına konu olmuştur.⁴ Adil Güner baş editörlüğünde yürütülen proje kapsamında Türkiye Florası'nın yeniden ve Türkçe olarak yazılması için 2005 yılında Flora Araştırmaları Derneği kurulmuş⁵ ve Türkçe bitki adları sorunun önüne geçebilmek için öncelikle Türkiye bitkileri listesi çıkarılmış ve kitap olarak yayımlanmıştır (Güner vd., 2012).

Emine ve Galip Alçitepe'nin kaleme aldığı *Botanik Terimlerini Türkçeleştirme Çalışmaları* (2016) botanik terimlerinin Türkçe karşılıklarını bulma yönündeki tartışmalara eklenmektedir. Çalışma, sadece bitki adlarından oluşmayan genel bir terim listesi sunmaktadır. Alçitepe ve Alçitepe terim Türkçeleştirme çalışmalarının Cumhuriyet dönemiyle birlikte, ilk kurulduğu andan itibaren Türk Dil Kurumu'nun önemli konu başlıklarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda İsmet İnönü'nün girişimiyle botanik terimleri sözlüğü çalışmaları da resmi dil politikaları içinde ağırlık kazanmıştır. Alçitepe ve Alçitepe'nin bu küçük hacimli çalışması girişimin günümüze kadar gelmemiş olmasına vurgusu açısından önemlidir ancak bu çalışmanın sistematik bir çokdilli bitki adları listesi sunmadığını da kaydetmek gerekir.

Botanik Alanı Klasiklerinin çevirisi

Çeviri kültürlerarası etkileşimin başat aktörlerinden biri olmasının ötesinde tüm bilim alanlarında bilimsel bilginin coğrafyalararası hareketinin ve gelişiminin de temel dinamiklerindedir. Botanik alanı klasikleri Yunanca, Latince ve Arapça olmak üzere çokdilli bir kültürel mirası temsil etmektedir. Kültürler arası etkileşimin ve ortak bir bilim mirasının oluşumu açısından botanik alanının Antikçağ yazarlarının bugünün bilimine zemin oluşturan temel metinlerinin Türkçeye ya henüz hiç çevrilmediği ya da 2000'li yılların son çeyreğinde kazandırıldığı görülmektedir. Botanik klasikleri içinde *Hipokrates Külliyyatı* 16. yüzyılda Latinceye, 18. yüzyılda Fransızcaya, 2018 yılında ise Nur Nirven tarafından Türkçeye çevrilmiş⁶ ve Pinhan Yayınları'na basılmıştır. Aristoteles'in *Doğa Bilimleri Üzerine (Parva Naturalis)* 2004 yılında Elif Günce tarafından çevrilerek Morpa Yayınları tarafından yayımlanmıştır. İskenderiyeli Botanikçi Theophrastus'un (M.Ö. 371-M.Ö. 287) dünyada botanik alanyazının en önemli kaynakları arasında yer alan *Historia Plantarum* ve *De causis plantarum* eserleri Türkçeye çevrilmemiştir.

Anadolu bitkileri üzerine alanyazının temellerinde Anadolu coğrafyası ve etrafındaki gözlemlerinin bir ürünü olarak Plinius Secundus'un 37 ciltlik doğa tarihi vardır. Bu 37 cilt arasında Türkçeye sadece *Doğa tarihi 1. ve 2. cilt* (2022) ve *Doğa Tarihi 28., 29. ve 30. cilt* (2022) olmak üzere iki ayrı kitap olarak

³ Türkiye florası yeniden ve Türkçe yazılırken. <https://www.zdergisi.istanbul/makale/turkiye-florasi-yeniden-ve-turkce-olarak-yazilirken-4>

⁴ Güner, A. *Türkiye e-Florası*, "Önsöz". <https://www.turkiyeflorasi.org.tr/onsoz.html> çevrimiçi. 16.08.2023.

⁵ Flora Araştırmaları Derneği web sayfası <https://flora.org.tr/hakkimizda/>. Derneğin kurucuları arasında Hayrettin Karaca, Ali Nihat Gökyiğit, Tema Vakfı

⁶ Yaptığımız bir görüşmede bu konuda çalışan Doç. Dr. Mustafa Yavuz bu kitabın Fransızca çevirisini üzerinden çevrildiğini kaydetmektedir.

çevrilmiştir. Botanik açısından değer taşıyan Dioskorides ve İbn-i Sina'nın⁷ temel metinleri ise günümüz Türkçesine henüz yeni çevrilmiştir. M.S. 1.yüzyılda yaşamış olan Dioskorides'in *De Materia Medica* adlı eserinin el yazması Eski Yunancadır, 6. yüzyılda Latinceye çevrilmiştir. Bu eser Antikçağın en önemli eczacılık kitaplarından biridir. İlk botanikçilerden Theophrastus'un ünlü eseri *Historia Plantarum*'a 200 yıl sonra 100'den fazla bitki eklemiştir. *Kitab al-Haşaîş fi't-Tıbb* adıyla Eski Yunancadan Arapçaya çevrilmiştir. Eserin tıpkıbasımı 2013 yılında Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı tarafından yapılmış, 2019 yılında ise Prof. Dr. Esin Kahya tarafından yapılan Türkçe çevirisi Nobel Yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Bu çeviri uzun soluklu bir çalışmadır. Kahyalı ayrıca İbn-i Sina'nın 5 ciltlik *Kanun el fit Tıp*'ını da Arapçadan Türkçeye çevirmiştir. Kahyalı bitki adlarına Arapçada da hakimdir. Biruni'den yaptığı çeviri için de kitapta bitki adlarının çokdilli olduğunu ve bir dilci tarafından incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.⁸ *Kanun el fit Tıp*'ın bir diğer çevirisi 2020 yılında Prof. Dr. Ömer Anlar tarafından yapılarak Eski Yeni Yayınlarından çıkmış ve ikinci baskısını yapmıştır.

Plinius Secundus'un *Doğa Tarihi* örneği

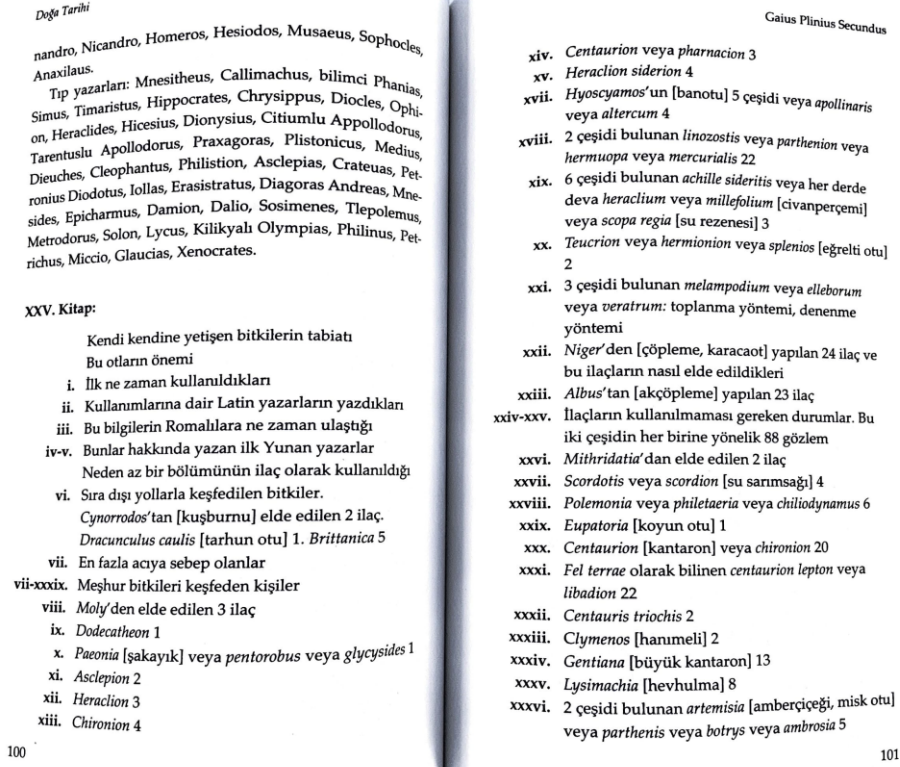
Yaşlı Plinius olarak da bilinen doğa bilimci Plinius'un 37 ciltlik yapıtının 1 ve 2. ciltlerinin tek kitap halindeki Türkçeye çevrildiğini belirtmiştik.⁹ Çeviri, İnanç Pastırmacı tarafından yapılmış, 2017 yılında Say Yayınları'na basılmıştır. Eserin botanikle olan ilişkisine baktığımızda esasen 8'den 11. cilde kadar hayvanbilim (zooloji, kara hayvanları, deniz hayvanları, kuşlar, böcekler), 12. ila 19. ciltler arası botanik, 20. ve 27. kitaplar ise bitkilerin sağaltıcı özellikleriyle ilgilidir. Bu ciltler Türkçeye çevrilmemiştir. 28'den 30'a kadar olan ciltlerde farmakoloji konuları yer almaktadır. Plinius'un bu eserinin farmakoloji üzerine olan 28., 29. ve 30. ciltleri Türkçeye 2022 yılında Doğu-Batı Yayınları tarafından Sema Sandalcı çevirisiyle kazandırılmıştır.

İncelediğimizde 1 ve 2. ciltleri tek kitap halinde Türkçeye çevrilen *Doğa Tarihi*'nde 37 kitabın genel dizininin çevirisi yer almaktadır. Bu dizin kapsamlı olarak bitki adlarını da listelemektedir. Aşağıda bir kesitini verdiğimiz bu dizinde bitki adlarının Latince adlarının italik olduğu, yer yer köşeli parantez içinde Türkçelerinin verildiği görülmektedir. Eski adlandırma sistemine göre eski Latince adların birkaç istisna dışında genel olarak Latince ortak ikili adlandırma sisteminde verilmediği görülmektedir. *Belon Seyahatnamesi* incelemesine geçmeden önce, çeviri alanyazında bitki adları sorununu örnekleme açısından çeviriden bir kesite bakabiliriz.

⁷ Eser, daha önce 18'inci yüzyılda bir hekim olan Tokatlı Mustafa tarafından epeyce özetlenerek Osmanlı Türkçesine çevrilmiştir. 1982 yılından bu yana *El Kanun Fi't-Tıbb*'in çevirisiyle ilgilenen Bilim Tarihçisi Prof. Dr. Esin Kahya, eserin 18'inci yüzyıldaki çevirisinin orijinal metinden çok uzak olduğunu dile getiriyor. Bu konuda "Benim bugün Arapçadan yaptığım çeviri, Tokatlı Mustafa'nın yaptığı çeviriden çok farklı. Karşılaştırma yaptığımda bilhassa bitki özellikleri ile ilgili çok fazla farklılık olduğunu gördüm" der.

⁸ Türk Tarih Kurumu Youtube sayfası #YaşayanTarih serisi 6. bölüm "Prof. Dr. Esin Kahya ile yaşam öyküsü üzerine söyleşi". <https://youtu.be/ZNYmzlvY88s> Çevrimiçi. 03.06.2023

⁹ Kesin olmamakla birlikte Fransızcası üzerinden çevrildiği söylenmektedir.



Şekil 12-- xxx. Doğa Tarihi s. 100-101

Plinius dizini sayfa 101'de XIV numaralı başlıkta 'centaurion' için karşılık verilmemişken XXX.cu başlıkta 'kantaron' olarak köşeli parantez içinde verilmiştir. Temsili bir örnek olarak yukarıda '[koyun otu]' olarak verilen *Eupatoria*'yı, en kapsamlı güncel Türkçe bitki adlarını listeleyen *Bizimbitkiler*¹⁰ üzerinde aradığımızda *fitkotu* karşılığı çıkmaktadır. *Albus* için arama yaptığımızda *ak banotu*, *tavşanbaklası* karşılıkları verilirken *Albus* burada '[akçöpleme]' olarak karşılanmıştır. *Bizimbitkiler*'de 'Çöpleme' olarak aradığımızda "Helleborus orientalis Lam." karşılığı çıkmaktadır. Güncel flora çalışmaları kapsamında hazırlanan Türkiye Bitkileri Listesi (Damarlı Bitkiler)'in çevrimiçi sürümü olarak *Bizimbitkiler*'e başvurmamızın nedeni bitki adlarının çevirisinde terim birliğini sorgulama amacına dönüktür. Özetle bu birkaç örnekten çıkacak sonuç, *Doğa tarihi* dizininde terim karşılama ortak bir strateji benimsenmediği, burada güncel bilimsel Türkçe bitki adlarının çevirisinde sorunlar olabileceği, çeviride sadece bulunabilen karşılıklara yer verildiğidir. Buraya kadar ortaya koyduğumuz bitki adları sorunu çerçevesinde ve alanyazın klasiklerinin çevirilerindeki eksik ve gecikmeler ışığında araştırmamızın ana bütüncesi Pierre Belon seyahatnamesinin incelenmesi aşağıdaki başlıkta ele alınmıştır.

Pierre Belon (1517- 1564) Seyahatnamesi¹¹

16.yüzyıl Orta Avrupa ülkeleri için bitkilere ve doğa tarihine ilginin arttığı ve modern anlamda botanik biliminin doğmaya başladığı yüzyıldır. Avrupa'da doğa bilimcilerin öncüleri de hekimlerdir. Yabancı ülkelere bitki ve hayvanlarla ilgili numune toplamak, toplumu tanımak için gitmişler, dönünce de

¹⁰ Flora Araştırmaları Derneği, Nezahat Gökyiğit Botanik Bahçesi ve Ali Nihat Gökyiğit Vakfının katılımıyla yapılan Türkiye Florası yazım projesinin bir çıktısı *bizimbitkiler* web sayfası. <https://bizimbitkiler.org.tr/list.html>.

¹¹ "Anadolu'ya ilk gelen doğa bilimci Pierre Belon'nun seyahatnamesi" radyo programı <https://acikradyo.com.tr/botanitopya/anadoluya-ilk-gelen-doga-bilimci-pierre-belonnun-seyahatnamesi>

gözlemlerini seyahatname olarak yayımlamışlardır. Gezinlerin Anadolu'dan topladıkları bitki numuneleri bugün doğa tarihi müzelerinde saklanmakta, Edmond Boissier Herbaryumu gibi ünlü herbaryumlarda numuneler için düşünülen farklı dillerde bitki adlandırıyla fişlenmiş olarak saklanmaktadır.

Asuman Baytop Anadolu'da bitki toplayan gezgin ve doğabilimcilerle ilgili çok sayıda araştırma kaleme almıştır. Bu konuda yapmış olduğu araştırmaları farklı bilimsel dergilerde Türkçe veya Fransızca yayımlamış ve tüm araştırmalarını botanik alanının başyapıtlarından olarak nitelendirilen *Botanik Tarihi Araştırmaları*'nda¹² (Baytop, A., 2004) bir araya getirmiştir.

Fransız doğabilimci, eczacı ve gezgin Pierre Belon coğrafya, zooloji ve botaniğe ilgi duymuş ve eczacılık yapmış; klasik Antik Çağ ile ilgilenmiş bir Rönesans bilim insanıdır.¹³ Kanunî Sultan Süleyman döneminde 1546-1549 yıllarında Yunanistan, Mısır, Filistin, Batı Suriye, Anadolu ve Trakya'yı gezmiştir. Belon bu seyahatlerinde çok sayıda bitki toplamıştır.¹⁴ Belon'un XVI. yüzyıl Türk toplum hayatı



bakımından oldukça önemli bir kaynak olan seyahatnamesi ilk defa Paris'te 1553'te basılmış, 1554, 1555 ve 1588'de Paris'te yeni baskılar yaparak çok okunan bir kaynak olmuştur. Fransızca baskının dışında 1589'da Antwerpen'de Latince çevirisi yayımlanmıştır. Seyahatname Türkiye bitkilerini floristik açıdan incelemekle birlikte modern botanik bilimi adlandırmasını kullanmamıştır, ancak Türkiye florası hakkında bilgi veren ilk basılı yayın olma özelliği taşımaktadır.

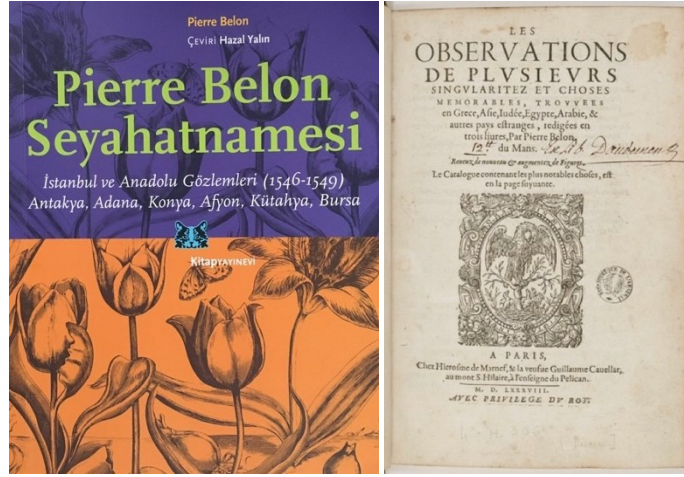
Pierre Belon Seyahatnamesi, Asuman Baytop'un *Türkiye Botanik Tarihi Araştırmaları*'nda ele aldığı ilk kaynaktır (Baytop, A, 2004) ve Baytop eserin 1588 tarihli Fransızca baskısını incelemiştir. Baytop

seyahatnameyi Türkiye'nin yerli bitkilerinden bahsetmesi ve bitki listelerine yer vermesi nedeniyle Türkiye florasıyla ilgili ilk araştırma, Belon'u da yerli bitkileri kaydeden ilk batılı bilgin olarak tanımlamaktadır (Baytop, 2004, s. 3). *Belon Seyahatnamesi* Türkçe ilk baskısını 2020 yılında Hazal Yalın çevirisiyle Kitap Yayınlarından yapmıştır. İç kapak sayfasında Yayın yönetmeni Çağatay Anadol dışında çeviri için Hazal Yalın, düzelti için ise Fevzi Göloğlu'nun adı geçmektedir. Künyede özel olarak bir editör adı anılmamıştır. Aşağıda, Belon'un Fransızca adıyla *Les observations de plusieurs singularitez et choses mémorables, trouvées en Grèce, Asie, Judée, Egypte, Arabie et autres pays estranges* başlıklı seyahatnamesinin öncelikle Fransız Millî Kütüphanesi "gallica.bnf.fr" portalı üzerinden eriştiğimiz 511 sayfalık eski Fransızcası üzerinden incelemesi sunulmuştur.

¹² Bundan sonra *Botanik Tarihi* olarak anılacaktır.

¹³ "Pierre Belon'un seyahatnamesi" radyo programı <https://acikradyo.com.tr/podcast/225417>

¹⁴ "Pierre Belon", *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*. <https://bit.ly/30XtB2k> erişim 24.01.2020
İstanbul, TDV İslâm Ansiklopedisi 5. cilt, s. 425-426, 1992



Şekil 13- Kapak sayfaları

Çeviri, seyahatnamenin sadece Türkiye coğrafyasıyla ilgili bölümleriyle sınırlı tutulmuştur. Türkçe yazılan önsözde (Belon, 2020, s. 9-10) seyahatnamesinden sadece Türkiye'yi ilgilendiren bölümlerin çevrildiği belirtilmektedir. Birinci kitap, normal akışında 76 bölümdür. Çeviri, kaynak metinde 21. bölümden başlamakta, 59. bölüme atlanmaktadır. Yani birinci kitapta Anadolu'yla ilgili 21. bölüm, 59. bölüm, 60-76 arası bölümler çevrilmiştir. İkinci kitapta ilk 15 bölüm, ardından 103-115 arası bölümler; üçüncü kitapta ise 11-52 arası bölümler çevrilirken yine Türkiye coğrafyasının dışında kalan kısımlar çevrilmemiştir. Bu makalenin asıl amacı bu olmamakla birlikte, Fransızca-Türkçe sistematik bir karşılaştırma için bu kısmi çeviri bir kısıtlılık oluşturmuştur.

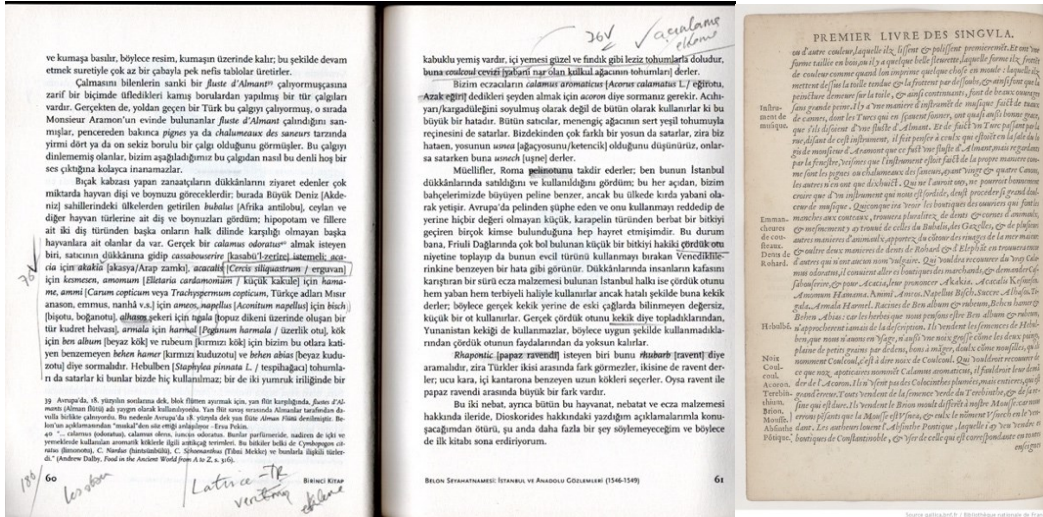
Pierre Belon'un önsözü

Belon, seyahatnamesinde kendi önsözünde bitkilerin tarihsel olarak, kültürden kültüre ve coğrafyadan coğrafyaya değişen adlandırmalarıyla ilgili olarak şu açıklamaya yer vermektedir:

"Toprak, Asklepios'un öğretmeni Kherion Centaur'un adını taşıyan kantaron otuna can verdi müddetçe, onun adı da insanların belleğine kazılı kalacaktır. Gentiyan da [sütlü güşad otu], Slovanya Kralı Gentius'u, onun bütün zenginlerinden daha şöhretli kılmamış mıdır? Makedonya Kralı Lisimahos ile Trakya'ya hükmeden Eupator, isimlerini bitkilerle bırakmamışlar mıdır? [Lysimachia/altın kamaş ve Eupatorium ayapana/Ayapana veya Eupatorium cannabinum/koyunbutrağı] Moritanya Kralı Juba, Yunanlı Akhilleus [Achillea ageratum/Dülger otu], Teukros [Teucritum Chamaedrys/Kısa mahmudotu], [Arkadya] Kralı Kleomenes [Cleomene arabica/Kleom] ve daha başka birçok büyük şahsiyet de isimlerini belli nebatata vermiş ve bu sayede şöhret kazanmış değiller midir?" (2020, s. 13-14)

Belon kitabın başında bitki ve hayvanların gündelik hayatta genel adlandırmasına yer verdiğini ve bunların eskilerin tanımlarına uymayabileceğine ve yanlışlıkların bulunabileceğine dikkat çekmektedir. Gezgini, bazı bitki ve hayvanların halk arasında bilinen adını da hataları göstermek için vereceğini söylemektedir. Ona göre, bitkilerin farklı topluluklar ve halklar tarafından farklı tarihlerde kullanılması da adlarıyla ilgili bir diğer değişkendir. Belon buna örnek olarak Roma Kilisesi'nin bahçelerinde yetiştirilene kadar Latinlerin ne naneyi ne de nane türlerini tanıdığını ne zufaotunun (hysope) ne de kekiğin eski Yunanların tıpta kullandıklarıyla aynı olduğunu söylemektedir. Dioskoskorides'e atıfla Yunanların halk arasında *tiribi* dedikleri *thymbra*'nın esasen kekik olduğu örneğini vermektedir. Bahçelerde yetiştirilen türlerle yabancıları ve tıbbi olarak kullanılanlar arasındaki ayrıma da yine önsözünde yer vermektedir (Belon, 1553, s. 60-61). Bu satırlar bize bitki adları konusunun coğrafi olarak

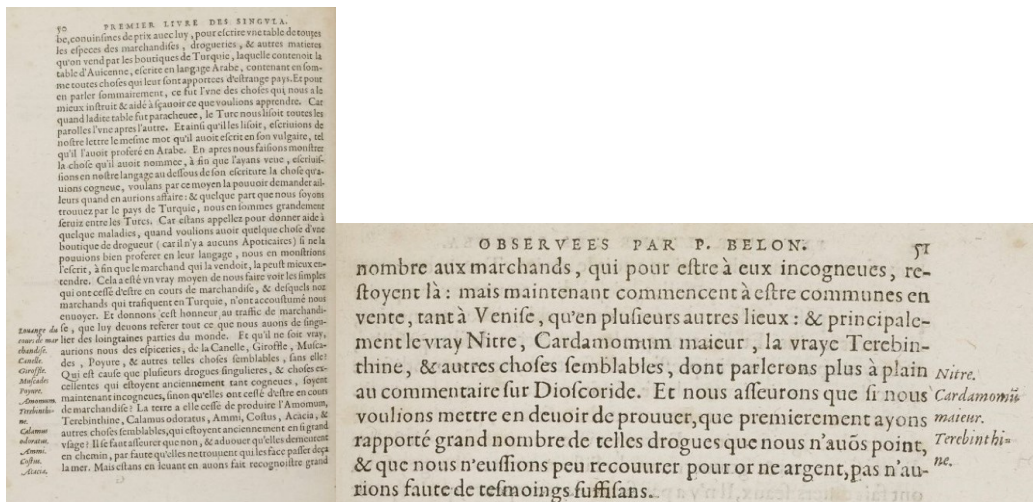
Aşağıdaki sayfalara bakıldığında, editörünün önsözde de belirttiği üzere, bitki adları ya doğrudan Türkçe **Pelinotu** ya da Latince ve/veya Türkçesiyle köşeli parantez içinde verilmiştir. Aşağıda buna dair metin kesiti ve örnekler sunulmuştur.



Şekil 15- Türkçe Belon Seyahatnamesi s. 60-61- Fransızca Kaynak metin- s. 76v

“Burada çok miktarda **pelin** ve **ambrosia [zaylan]** bulduk. Konya Ereğli ovası çok bereketlidir ve toprak her yerde işlenmiştir, çok sayıda köy de vardır, zira dağlardan akan dereler **şeftali, kızkılık, erik, elma, armut, badem, nar, portakal** gibi her türlü meyve yetişen bahçe ve bağların toprağını sular.” (s. 122)

Bu örnekte, yaygın meyve ağacı adları Türkçe verilmişken italik olarak **'ambrosia'** olduğu gibi ödünçlenerek köşeli parantez içinde **'[zaylan]'** karşılığı eklenmiştir.



Şekil 16 Kaynak metin Latince bitki adları- Kaynak metin (s. 51)

Erek metinde sayfa 20'de geçen bitki adları eski Fransızca kaynak metinde birinci kitap 21. Bölüm 50. sayfada yer almaktadır. Burada metin içinde geçen bitki adlarının sayfa kenarında yine Fransızca veya

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

Latince olarak listelendiği görülmektedir. Kaynak ve erek metinde eşleştirme yapabildiğimiz kadarıyla örnek verecek olursak, Türkçede italik vurgularla Latince bitki adlarının ödünçlendiği, Fransızcaların çevrildiği görülmektedir:

Tablo 1: Fr-Tr karşılaştırma	
Fr. Kaynak Metin (1553 baskısı)	Türkçe çeviride (s. 20)
Canelle, giroffle, Muscade, Poivre, Amonium, Terebinthine, calamus odoratus, Ammi, Costus, Acacia (s. 50)	Tarçın, Karanfil, Hindistancevizi, biber; (italik olarak) ¹⁵ <i>amomum, calamus odoratus, ammi, costus, akasya</i> ¹⁶
Nitre, Cardamomum majeur, La vraie terebintine (s. 51)	Güherçile, kakule, hakiki terebentin (s. 20)

Belon'un botanik alanı klasiklerine yaptığı göndermeler

Yukarıda Şekil 4'teki Fransızca kaynak metne ayrıntılı bakıldığında Belon'un bitki adlarını Fransızca/Latince vermesinin dışında *xantium* için Dioskorides'le karşılaştırma yapmıştır. Botanik amaçlı yapılan seyahatnamelerde, daha önce o coğrafyaya yapılan gezilerde gözlemlenen bitkilerin kıyaslandığı ve farklı adlandırmaların anıldığı görülmektedir. Daha önce de belirttiğimiz üzere Belon, zaten bitkilerin halk arasındaki adını verdiğini önsözünde belirtmiştir. Yani seyahatname bitki adları konusunda metin içinde alanyazını klasiklerine göndermelerle tarihsel, bilimsel, kültürel ve coğrafi farklılıkları da tartışması bakımında değerli kaynaklardır. Aşağıdaki örnekte, *Dioskurides'in savin juniper* dediği bitkiyi bir olasılık olarak *Theophrastus ve Homeros'un mazısıyla*¹⁷ karşılaştırmaktadır. Türkçe çeviride bitkinin adı italik alıntılanarak köşeli parantez içinde '[karaardıç]' eklenmiştir. '*styrax* [ayfındığı]' içinde aynı şey geçerlidir.

"Toros dağlarında... gecenin bizi yakaladığı yerde kamp kurarak uyuduk; soğuk bir gece olduğundan birkaç küçük çınar, sandalağacı, zakkum ve kocayemiş kestik, kuru harnup dallarıyla güzel bir ateş yaktık... Ayrıca *styrax* [ayfındığı] ağaçlarıyla kızılçam da gördüm. Dağın zirvesine varmamız yarım gün sürdü, çıkınca buranın karla kaplı olduğunu gördük. Burada ayrıca, *Dioskurides'in tarif ettiği* bir tür olan *savin juniper* de [karaardıç] bulduk; ama bu belki *Theophrastos ve Homeros'un mazi ağacı* da olabilir." (s. 119)

Belon; *Sarıçam* ve *Kök nar* ağaçları ormanlarının içinden geçtiklerini (Belon, 2020, s. 194-195) ve Latinlerin *Larices* dedikleri cinsten bir melezden bahsederken, bunların "*Asya'da ve Yunanistan'da yetişmediğinden ne eski devirlerin Yunan müellifleri ne de Theophrastos ve Dioskorides onlardan bahsetmez*" diyerek bu ağaçlara yabancı olduğunu söylemektedir. Belon ayrıca *Dioskurides'in*¹⁸ bunlardan bahsettiğini belirtirken "*Plinius'un mazi ağacından bahsederken Homeros'un bu ağacı anmış olduğunu söylemesine şaşırırım*" diyerek bu yanlışın kaynağını söyle açıklamaktadır:

"*Picea* [ladin] diyeceği yerde *larix* [*Larix decidua*, Avrupa melezi] demiştir. Buraya melezin bir resmini koyacağım, ancak tarifini burada değil daha sonra diğer iğne yapraklı ağaçlarla birlikte yapacağım. Ertesi gün dağdan aşağı indik, burada kozalakları serçe parmağımızdan azıcık daha geniş olan bir tür *ladin Picea orientalis*, bulunduğunu gördüm." (Belon, 2020, s. 195)

¹⁵ "Terebinthine" çeviride atlanmıştır.

¹⁶ Bu adlarla ilgili ayrıntılı bir seçenekler dizisi makalenin editör dipnotları bölümünde yer almaktadır. Erek metinde italik yazılışlarıyla verilmiştir.

¹⁷ Alt çizgi, kaynaklarla karşılaştırılan kesitleri kolay ayırt edebilmek için tarafımızca kullanılmıştır.

¹⁸ Ardişık iki cümlede Dioskorides ve Dioskurides olarak geçmektedir.

Bu örnekte de yine Latince adı kaynak metinde-ki gibi italik korunmuş ve köşeli parantez içinde bilimsel Latince ve Türkçe adı verilmiştir.

Belon tarafından farklı dil ve kültürlerde yerel adlarıyla anılan bitkiler

Belon'un satırlarında bitki adlarının kültürden kültüre, coğrafyadan coğrafyaya ve tarihsel olarak değiştiği aşağıdaki örneklerde görülebilir. Bitki adlarını genel olarak Latinler ve Yunanlar için karşılaştırmalı verirken, yer yer Almanlar, Fransızlar ve Araplar, "eski kişiler"e İtalya'da "yerel halk"lar tarafından adlandırılmalarına da yer vermektedir. Kitapta ayrıca Belon'un Toros Dağları'nda gördüğü sedir ve kızılgaç için çizimleri de yer almaktadır. (s. 120)

"Latinlerin **abietes** dedikleri **köknar** ağaçları burada kesinlikle yok, bunlar sedire öyle çok benzerler ki, **sedir** olduklarını veya köknarın da bir sedir cinsi dahi olduğunu düşündüm. Sedirden sonra bunun da bir resmini koymanın uygun olacağını düşünüyorum." (s. 121)

"Burada bulunmayan diğer ağaçlar, Latinlerin **larix**, Fransızların **suiffes** dedikleri **sapinus** [**köknar**] ve diğer adı **pinasteri** olan **aleno**'dur [sahilçamı]. Fontainebleau'da, Kanada'dan getirip de Kral François'ya hayatağacıyla birlikte hediye ettikleri bir **sahilçamı** da vardır." (s. 121)

Köşeli parantez içinde 3 farklı Türkçe karşılığın verildiği dikkat çekici bir diğer örnek aşağıdaki **tatoula**'dır. Belon Arap ve Yunanların aynı bitkiye verdikleri adları anarken, bitkinin teşhisinde tereddüt nedeniyle anılan '**nepenthes**' olasılığı için Türkçede köşeli parantez içinde Latince bilimsel karşılığı eklenerek Türkçe 'Bardakağacı' verilmiştir.

"Bir eczacıya gidip ve **tatoula** [**tatula/boruotu/cinotu...**] tohumu isterler ki bunun için bir akçe öderler. Tatula, *Arapların nux metel* ve *Yunanların da solanum somniferum* dedikleri şeydir. Bu tohumun ne olduğunu bilmezler, ancak bu **nepenthes**'tir [eğer **Nepenthes phyllamphora** ise **Nepent/Bardakağacı**]." (s. 208)

Aşağıdaki kesitte kaynak metin içinde italik olarak **jujube** alıntılanan ve köşeli parantez içinde Türkçesi **hünnap** karşılığı verilen bitki için, Belon Yunanların sokak adıyla **ziziphia** dediklerini aktarmaktadır. 1.yüzyılda yaşamış bitkibilim yazarı *Columella*'nın bitkiye verdiği ad Türkçede doğrudan '**beyaz hünnap ağacı**' olarak karşılanmıştır.

"*Columella*'nın **beyaz hünnap ağacı** dediği, rengi dışında yemişleri şehir pazarlarında satılan hünnap ağacının yemişlerine benzeyen bir ağaçtan yapılmış çitlerle çevrili, sürülmüş bir toprağa ulaştık. Yunanlar buna, sokak ağzıyla **ziziphia** derler ki, aslında *jujube*'den [hünnap] bozmadır." (s. 122)

Aşağıdaki örnekte Almanların adlandırılmasıyla "**keller kraut**" erek metinde olduğu gibi alıntılanmış ve köşeli parantez içinde Latince bilimsel karşılığı ile Türkçesi verilmiştir.

"... Almanların **keller kraut** [**Daphne mezereum/mazaryon**] dedikleri nebattan da gördüm." (s. 111)

"Üvez ve **atkestanesi** ağaçları, **menengiç**, Latinlerin **alaternus** [**Rhamnus Alaternus, cehri**], İtalya'daki Terni ve Narni ahalisinin **alaterno** dedikleri **eleprinos** da gördük." (s. 105)

"Latincesi **picea** olan ve Tarare Tepesi'nde yetişene benzeyen bir **kızılçam** ormanı buldum." (s. 109)

"Fransızların **sycomore** dedikleri bir **beyaz dut ağacının** altında durduk." S. 112

"Fransızların **alisier** dediği **sorbus torminalis** [**pitlicen/üvez**]." (s. 210)

"Burada **karaardıçlar** gördük dağın yamaçlarında bundan daha bol bir ağaç yoktur. **Köknarlar** da burada devesa büyürler ama reçineleri daha az olur. **Bizim kayın** dediğimiz **ostria** ve **at kestanelerinden** başka bizimkilere benzeyen diğer ağaçlardan da vardır." (s. 194)

“Bu tohumun ne olduğunu bilmez, ancak bu *nepenthes*’tir [eğer *Nepenthes phyllamphora* ise Nepent/Bardakağacı]. Ne var ki ben, Türkiye’deki pazarlarda *harmala* [**Peganum harmala/Üzerlik otu**] dedikleri bir nebatın tohumunun yaygın şekilde satıldığını gördüm. Bu nebat, ikinci kitapta bahsetmiş olduğum bir tür **yabani sedefotudur [Peganum buxbaumii], bizim memleketlerimizde yetişmeyen...**” (s. 208)

“Laden ve onun köklerinde büyüyen *hypocistis* [**Cytinus hypocistis/inekmemesi**] çok yaygındır. Ayrıca üç çeşit **süpürge çalısı, kurtkulağı ve aphace de [vicia sativa/burçak/fig]** buldum. Yabani bir nebat olan **androsemon [Hypericum Androsaemum/kılıçotu/sarı kantaron/koyunkıran]** burada başka her yerde olduğundan daha yaygındır. **İtalyanların ceciliana** dedikleri bitkiyi kastediyorum.” (s. 209)

İncelememizde dikkat çeken bir diğer konu, Antik Çağ kaynaklarında botanikçilerin gözlemledikleri, kaydettikleri ve tanımladıkları bitki adlandırmalarında yanlışlıklar, farklılıklar, tutarsızlıklar ve yanlış teşhisler olduğu. Belon da bu konuya metin içinde şu tespitle dikkat çekmektedir:

Burada büyüyen ağaçlar **atkestanesi, ilex [ilex colchica/ışılğan; ilex aquifolium/çobanpüskülü], sandalağacı ve oxicedrus [Juniperus L./katranardıcı]** ayrıca **acıyavşan, tragacantha [Astragalus tragacantha/geven], kısa mahmudotu ve sakızkeyganası [Carlina gummifera], buna yanlış olarak chameleon da denir.** (s. 109-110)

Aşağıdaki örnek coğrafi ve kültürel olarak bitkileri tanıma, kullanma ve adlandırma farklılıklarını da açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Yerel isimleriyle farklı kültürlerde nasıl adlandırıldıkları açıklanmaktadır. Çeviride de bu bitki adları kaynak metindeki haliyle italik olarak bırakılmıştır:

“Gerçek bir *calamus odoratus* almak isteyen biri, satıcının dükkanına gidip *cassabouserie* [**kasabü’l-zerire**] istemeli; *acacia* için *akakia* [**akasya/Arap zamkı**], *acacalis* [**Cercis siliquastrum/erguvan**] için *kesmesen*, *amonum* [**Elletaria cardamomum/küşük kakule**] için *hamame*, *ammı* [**Carum copticum veya Trachyspermum copticum**], Türkçe adları *anason*, *emmus*, *nanhâ v.s.*] için *ameos*, *napellus* [**Aconitum napellus**] için *bisch* [**bişotu, boğanotu**], *alhasos şeker*i için *tigala* [**topuz diken**i üzerinde oluşan bir **kudret helvası**], *armala* için *harmal* [**Peganum harmala/ üzerlik otu**], kök için ben *album* [**beyaz kök**] ve *rubeum* [**kırmızı kök**] için bizim bu otlara katiyen benzemeyen *behen hamer* [**kırmızı kuduzotu**] ve *behen abias* [**beyaz kuduzotu**] diye sorulmalıdır. **Hebulben [Staphylea pinnata L./ Tesbihağacı]** tohumları da satarlar ki bunlar bizde hiç kullanılmaz.” (s. 60-61)

Aşağıdaki örneklerde **zakkum, kızılçam, mersin, atkestanesi** gibi yaygın bilinen bitki ve ağaçlar sadece Türkçe adıyla normal yazı düzeninde, **agnus castus [hayıt]** örneğindeki gibi Latincesi köşeli parantez içinde Türkçesi, **tragacantha** gibi sadece Latince adı; Latincesi italik, köşeli parantez içinde latince adı italik, bir ya da iki Türkçe karşılığı da normal yazılmıştır:

Antakya’nın etrafındaki kırlar bataklıktır, birkaç gündür sürekli yağmur yağdığından atlarımız karınlarına kadar çamura batıyordu. Bir süre ilerledikten sonra dağdan akan birkaç dereyle karşılaştık, bunların kıyılarında **zakkum, agnus castus [hayıt]** ve yüksek **çınarlar** vardı (...) dağa doğru biraz tırmandıktan sonra, **Latincesi picea olan** ve Tarare Tepesi’nde yetişene benzeyen bir **kızılçam** ormanı buldum. (s. 109)

“Aşağılarda **beyaz yemişli mersinler, thymelea [thymelea tartonraira/gümüş yapraklı defne ezentere]; Thymelea [hirsuta/kurtbağrı, beyneb fidanı, mazaryon tüylü çekem], chamelea [thymelaea alpina/Daphne alpina/dağ mazaryon ağacı]** ve Almanların **keller kraut [Daphne mezereum/mazaryon]** dedikleri nebattan da gördüm.” (s. 111)

Bitki adları dışında metinde çok sayıda hayvan ve kuş adı da yer almaktadır. Gerek bitki gerekse aşağıdaki arı kuşu örneğinde olduğu gibi Belon yer yer bunların da halk ağzında yerel adlarına yer vermiştir. Örneğin yaygın tür olarak *yahçapkın* için *emircik* gibi yerel bir adı da kullanılmıştır.

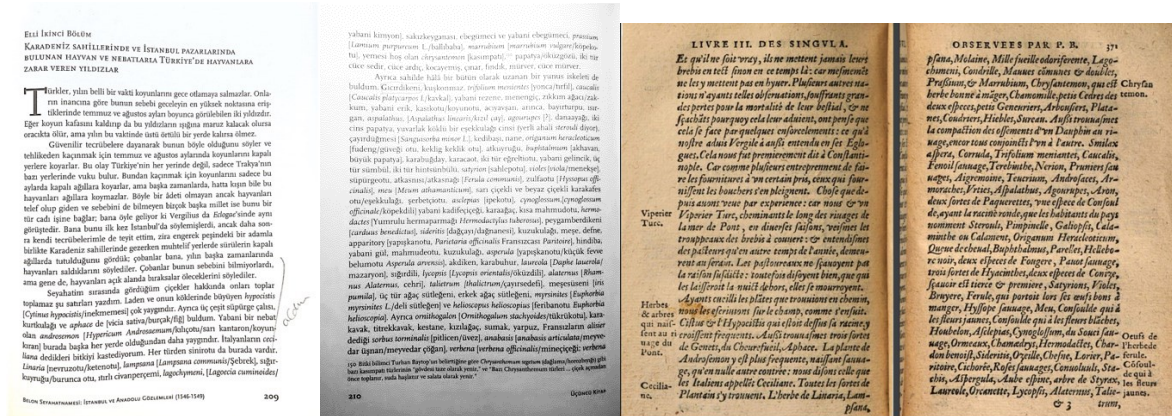
“Bazı yerlerde nehrin kıyıları epeyce yüksektir; buralarda **emircik** de denilen **yalıçapkın**larıyla kırlangıçlar yuvalarını toprakta yapırlar; **merops veya apiaster** [Avrupa arıkuşu] denilen kuş da öyle yapar, **Girit** ahalişi bu kuşlara **melissophango** der.” (s. 32)

Yukarıda verdiğimiz farklılıklar ve karşılaştırmalar doğrultusunda Asuman Baytop'un, Fransızca seyahatnamenin içeriğiyle ilgili gözlemleri bitki adlarının çevirisinde de benzer belirsizlik ve ikilemlerin olabileceğine işaret etmektedir. Baytop bunu şöyle ifade etmektedir:

“Onaltıncı Yüzyıl Fransızcasıyla yazılmış olan seyahatnamede bitki adları ya Fransızca ya Latince ya da Grekçedir. Bunlar bugünkü **anlamda** kesinlik taşımamaktadır. Bu doğaldır. Bundan başka Belon yabancı ülkede ilk defa gördüğü bitkileri tanıtmak ve onlara isim vermekte tabiiatyle güçlük çekmiştir. Onları Batı'dan tanıdıkları ile kıyaslamak, eski kitaplarda aramış veya isimsiz bırakarak birkaç özelliği ile tarif etmeye çalışmıştır. Bu bakımdan Belon'un kaydettiği bitki adlarının birçoğunun bugünkü Latince tür karşılıklarını kesin olarak saptamak mümkün değildir. Bu nedenle eserde birçok hatanın bulunabilmesi doğal karşılanmalıdır.(...) Bitki taksonomisi bugünkü kesinlik düzeyine erişebilmek için dört yüz yıllık bir çaba ve gelişim geçirecektir.” (Baytop, A, 2004, s. 11-12)

Erek ve kaynak metinde bire bir karşılaştırma

Kaynak metnin eski Fransızca olması ve kitaptan sadece belli bölümlerin Türkçeye çevrilmesi nedeniyle seyahatname için bire bir karşılaştırma amacıyla geniş bir inceleme mümkün olmadığından, aşağıdaki kesit örnek olarak verilmiştir.



Şekil 17 Erek ve kaynak metin kesitleri

Eski Fransızca kaynağın metinden takip edebildiğimiz kadaryla bu sayfa kesitlerinde bitki adlarının nasıl karşılandığı aşağıdaki tabloda örneklendirilmiştir.

Tablo 1- Kaynak ve erek metin birebir karşılaştırma	
<i>Plantin</i>	sinirotu
<i>Linarias</i>	<i>linaria</i> [nevruzotu, ketenotu]
<i>Lampsanas</i>	<i>Lampšana</i> [<i>lampsana communis</i> , Şebrek]
<i>Molaine</i>	sığırkuyruğu/burunca otu
<i>Mille feuille odorisuerente</i>	ıtrlı civanperçemi
<i>Lagochmeni</i>	<i>lagonychmeni</i> [<i>Lagoecia cuminoides</i> /yabani kimyon]
<i>Condriile</i>	sakızkeyganası
<i>Maunes comune et double</i>	ebegümece ve yabani ebegümece

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

<i>Prassium</i>	<i>prassium</i> [Lamium purpureum L./ballıbaba]
<i>Marrubium</i>	marrubium [marrubium vulgare/köpekotu]
<i>Chrysantemon qui est bon à manger</i>	yemesi hoş olan chrysantemon [kasımpatı]
<i>Chamomille</i>	papatya/öküzgözü
<i>Petit cedre des deux expeces</i>	iki tür cüce sedir
<i>Petit genevrier</i>	cüce ardıç
<i>Arbousier</i>	kocayemiş
<i>Platane</i>	çınar
<i>Coudrier</i>	fındık
<i>Hieble</i>	mürver
<i>Sureau</i>	cüce mürver
<i>Smilax aspera</i>	gıcırdikeni/kuşkonmaz
<i>Trifolium meriantes</i>	<i>Trifolium menientes</i> [yonca/tırfıl]
<i>Caucalis</i>	Caucalis [caucalis plattycarpos L/kavkal]
<i>Fenoil sauvage</i>	Yabani rezene
<i>Terebinthe</i>	Menengiç
<i>Nerion</i>	Zikkım Ağacı
<i>Pinpinelle</i>	çayırduğmesi [<i>sanguisorba minor L.</i>]
<i>Galiopsis</i>	kedibaşı
<i>Origanum heracloeticum</i>	<i>Origanum heracloeticum</i> [fudeng/güveği otu/ keklig keklık otu]
<i>Ferule</i>	atkasnısı/atkasnağı [<i>Ferula communis</i>]
<i>Hyssope</i>	zulfaotu [<i>Hyssopus officinalis</i>]
<i>Ornithogalum</i>	Ornithogalum stachyoides/tükrükotu

Yukarıdaki tabloda kaynak ve erek metin eşleştirmesi yaparak tespit edebildiğimiz terim karşılıklarına göre, Belon'un genelde Fransızca verdiği bitki adlarının Türkçe karşılıklarının Baytop tarafından verildiği görülmektedir. Bu gibi durumlarda parantez içinde herhangi bir latince ikili adlandırma verilmemiştir. Kaynak metinde Latince yaygın adıyla verilen bitki adları genel olarak italik olarak alıntılanmış, Latince bilimsel karşılığı ve Türkçe adı köşeli parantez içinde verilmiştir. “**Güveği otu/ keklig keklık otu**”nda olduğu gibi iki farklı Türkçe karşılığın da eklendiği örnekler görülmektedir.

Erek metinde genel “Dizin” bölümünde bitki adları

Genellikle uzmanlık alan metinlerinde gerek kaynak metinde yer aldığı için gerekse erek metne sonradan eklenen dizin bölümlerini yanmetinler olarak incelemek mümkündür. Bu dizinler yer, kişi, eser gibi özel isimlerin, terim ve kavramların okur tarafından kolaylıkla metin içinde takip edilebilmesi açısından önemli bileşenlerdir. Türkçe Belon Seyahatnamesinin sonunda 16 sayfalık bir “Dizin” bölümü bulunmaktadır (s. 216-231). Dizinin ilk sayfasına bakıldığında kimi bitkilerin sadece Türkçe adı/adlarıyla; kiminin Latincesiyle, yabancı dilde adı ve köşeli parantez içinde Türkçesiyle; Türkçesi ve Latince bilimsel adının birlikte verildiği görülmektedir. Dizinden genel seçtiğimiz örnekler aşağıdaki gibidir. Bu tablo, daha önce yer verdiğimiz bitki adlarının erek metinde verilme farklılıklarını göstermesi bakımından işlevsel bir sınıflandırmaya olanak tanımıştır.

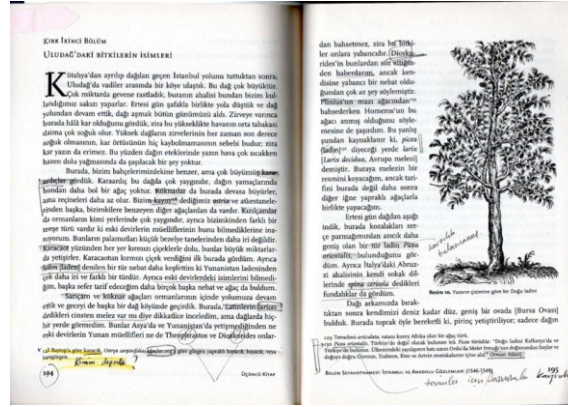
Tablo 2: Erek metinde genel "Dizin" bölümünde bitki adları			
Sadece Türkçe adıyla/adlarıyla verilen bitkiler	Latince/yabancı dilde adıyla bırakılan ve/veya Türkçesiyle verilen bitki adları	Türkçe/Latince adlarıyla verilen bitkiler	Türkçe adı/adlarıyla ve Latince genel ve/veya bilimsel adları (s. 216-217)
Civanperçemi 218	Efedra/ <i>ephedra</i> ' 219	Öküzdili/ <i>Lycopsi21 o</i> '	bardakağacı/ <i>nepent/nepenthes/Nepenthes phyllamphora</i>
Pelinotu 227	'Ravent/Rhubarb 61' ¹⁹	'andızotu/ <i>enula campana</i> 216	atkasnısı/atkasnağı/ <i>Ferula communis</i>
Ödağacı 106	<i>Larices</i> (s. 224)	beyaz hünnap/ <i>Zizyphus lotus</i> ' 217	ballıbaba/ <i>Lamium pupureum L./prassium</i>
Karakafesotu/eşekkulağı 210	<i>Cytisus</i> [katis/beyaz ratam] 32	Doğu Ladini/ <i>picea orientalis</i> , 219	ağaçyosunu/ketencik/ <i>usnea</i> 216
Ağaç sütleğeni 216	<i>Similax aspera</i> [gırcdikeni] 112'	Dülgerotu/ <i>Achillea ageratum</i> , 219	akasya/Arap zamkı/ <i>acacis/akaika</i> ' 216
akdiken 216	<i>Pseudomyrthus</i> [sahte mersin] 113	Deniz yosunu/ <i>alga latifolia</i> 73- 219	Deli sütleğen/ <i>Euphorbia myrsinites L./myrsinites</i> 219
Akkavak 216	<i>Alinternus 108</i> ²⁰	'Çobanpüskülü/ilex <i>aquifolium</i> 109'	Eğriotu/ azak eğiri/ <i>acoron</i> (<i>Acorus calamatus L./ Calamus aromaticus</i> , 219
acıhiyar/kargadüleği 216			Deniz yavşanı/pelin/ <i>Absinthium marinum</i> 61, 219
Eğreltiotu, 210, 219			Cehri/ <i>alaternus/rhamnus/Rhamnus alaternus</i> 25, 105-106, 111, 210
Çobandüdüğü 106			Dağlama/horozbıyığı/ <i>chrysanthemum segetum</i> 157, 210
Çördük otu 37, 61			Dağçayırı/dağnanesi/ <i>sideritis</i> 210
Dut ağacı 108,112, 219			Dağ mazaryonu ağacı/ <i>chamelea/Daphne alpina/Thymelea alpina</i> 111
Borueması, s37			<i>polium</i> [<i>teucrium polium L./acıyavşan/koyun yavşanı</i>] 37
Pırnal, 108			<i>chamaederys</i> [<i>teucrum chamaedrys/kısamahmudotu</i>] 37
nar ağaçları, sandalağaçları 108			<i>stoechados</i> [<i>helichrysum/helichrysum bracteatum</i> , samançiçeği/kağıtçiçeği] 108

Bitki Adlarıyla ilgili düşünülen editoryal dipnotlar

Çeviri araştırmalarında yanmetinler olarak sınıflandırılan dipnotları örneklemek için aşağıdaki sayfa verilmiştir.

¹⁹ E-Flora üzerinden *Ephedra* için *Denizüzümü* karşılığı çıkmaktadır.

²⁰ "Alinternus" google çeviri'de aramada Portekizcede "kızılçık" olarak çıkmaktadır. Çeviride latince olarak bırakılmıştır. "Helichrysum" için bizimbitkiler.org'da 34 farklı tür çıkmaktadır. Bunlar arasında *helichrysum bracteatum* için bir sonuç çıkmamaktadır.



Şekil 18- Belon Seyahatnamesi dipnot için örnek EM kesiti s. 194-195

Şekilde 2’de ‘Kayın’ için editör terim karşılığına referans vererek ağaçlar.org’a göndermeyle şu açıklamayı yapmıştır:

128 numaralı dipnot:

“Baytop’a göre **kayacak**, *Ostrya carpinifolia*; ağaçlar.org’a göre **gürgen yapraklı kayacak**, **kayacak** veya **karagürgen**.” (Belon, 2020, s. 194)

Picea orientalis için editör tarafından düşünülen aşağıdaki dipnotta tür tanımı için *Orman Atlası* kaynak gösterilmiştir:

130 numaralı dipnot:

“***Picea orientalis***, Türkiye’de doğal olarak bulunan tek ***Picea*** türüdür: “**Doğu ladini** Kafkasya’da ve Türkiye’de bulunur. Ülkemizdeki yayılışının batı sınırı Ordu’da Melek Irmağı’nın doğusundan başlar ve doğuya doğru Giresun, Trabzon, Rize ve Artvin mntıklarını içine alır. *Orman Atlası*.” (Belon, 2020 s. 195)

Yukarıdaki örneklere bakıldığında, çeviride bitki adları konusunda açıklamaların Baytop, *ağaçlar.org* ve *Orman Atlası* gibi farklı çevrimiçi kaynaklara referansla getirildiği görülmektedir.

Bitki/bitki karışımının adıyla ilgili getirilen ek açıklamalar için üç örnek dipnot şu şekildedir:

3 numaralı dipnot:

“*Amomum*, zencefilgillerden kakule veya hemame; *calamus odoratus*, eğirotu veya Azak eğiri; *ammi* (*Carum copticum* veya *Trachyspermum copticum*) mısır anason, emmus, nanha; *costus*, Himalayaların doğu yamaçlarında yetişen mevsimlik bir bitki.” (s. 20)

Kaynak metindeki gibi italik olarak alıntılanan bitki adlarının kesin karşılıklarının tespit edilemediğini düşündüğümüz durumlarda dipnotta birtakım seçeneklerin sunulduğu ve açıklamaların yapıldığı görülmektedir.

7 numaralı dipnot:

“**Elatorium** için “***Ecballium elaterium*** (**eşekhiyarı**) usaresinden yapılan müşhil” (s. 23)

74 numaralı dipnot: “rosatum” hakkında

“**Rosatam** kırmızı **gül** yaprakları, **meyankökü**, **ödağacı**, **hintağacı**, **tarçın**, **karanfil**, **hindistancevizi**, **kitre**, **küçükhindistancevizi**, **kakule**, **havlıcan**, **çobandüdüğü**, **amber** ve **miskotunun** karıştırılarak dövülmesi sonucu meydana getirilmiş bir tozdu” (s. 106)

13 numaralı dipnot: "Menengiç ağacı mazılarıyla ilgili"

"**Anacardiaceae (sakızağacıgiller)** familyasını bir türü olan menengiçler maki bitkileriyle birlikte bulunur. **Pistacia terebinthus L.**'ye Antepfidığı aşılandığında **Pistacia vera (Antepfıstığı)** üretilebilmektedir. Yaprakları üzerinde **Pemphigus corniculatus Pass.** isimli bir böcek tarafından mazı meydana getirilir. Meyveleri, odunu ve **yaprak mazıları** kullanılmaktadır. Ağaç şeklinde olanların gövdesine yara açılmak suretiyle **terebentin chi otica (sakız)** elde edilir (...) (s. 36)²¹

Editör burada menengiç ağacıyla ilgili olarak oldukça kapsamlı bir şekilde Latince bilimsel bitki adlarını da anarak türü tanımlamakta ve bilgi vermektedir.

79 numaralı dipnot:

"**Sycamore (Acer pseudoplatanus)** Yunanistan veya İtalya'da bile yetişmediğine göre Fransa'da yetişmesi zaten beklenemez. 16.yüzyılda botanik bilimi yeni yeni geliştiği için Avrupalılar Dioskorides gibi antik kaynaklarda bahsedilen bitki türlerinin isimlerini Doğu ülkelerinden gelen bitkilerle eşleştirmeye çalışırken birçok hata yapıyorlardı." (s. 112)

Bitkilerin coğrafi dağılımına bağlı bir tespitiye yer veren 79. dipnotta, Asuman Baytop'un da işaret ettiği eski botanikçilerin kaynaklarda çok sayıda hatalı eşleştirme yaptıkları bilgisi de vurgulanmaktadır. Belon'un yanlışının düzelttiği bir diğer dipnot şu şekildedir:

84 numaralı dipnot :

"Belon **sarıçam** ve **kökнар** diyor. Ama sarıçam ve köknar'ın yayılışı Belon'un yolculuğuna uymadığı için gördüğü ağaçlar Ege ve Akdeniz bölgesinin en yaygın reçineli ağacı **kızılçam** olmalı." (s. 119)

Dipnotlarda alanın duayenlerinden Baytop'a gönderme ve karşılaştırma yapılan açıklamalar dikkat çekmektedir. Buna dair iki örnek şu şekildedir:

85 numaralı dipnot:

"Baytop'a göre Adana bölgesinde yetişen bir **hünnap** türü olan **beyaz meyveli Zizyphus lotus** olmalı." (s. 122)

150 numaralı dipnot:

"Bitkibilimci Turhan Baytop'un belirttiğine göre *Chrysanthemum segetum* (dağlama/horozbıyığı) gibi bazı kasımpatı türlerinin 'gövdesi taze olarak yenir' ve "Bazı Chrysanthemum türleri... çiçek açmadan önce toplanır, suda haşlanır ve salata olarak yenir." (s. 210)

Bu dipnotların eklenmesi ve sık kullanımı bize açıklama ve karşılaştırmalarla kitabın editörlüğünü botanik alanında bir uzman gözün yaptığını göstermektedir. Kitap Yayınevi adına yazılan kitap önsözünde, yüzlerce bitki adının çevirisi için Priscilla Mary Işın'a teşekkür edilmesi bitki adları konusunda terim hassasiyetine dönük bir açıklama getirmektedir.

Asuman Baytop'un Belon seyahatnamesi incelemesine genel bakış

Baytop *Botanik Tarihi*'ni yazdığı tarihte Belon seyahatnamesi henüz çevrilmemiştir. Baytop'un Belon seyahatnamesinin botanik yönü ve bitkisel droglarla ilgili yaptığı incelemede yer verdiği bitki adlarına bakmak bize seyahatnamenin bir ön çevirisi diyebileceğimiz bir çalışmada bitki adlarının aktarımı konusunda genel bir fikir verebilir (Baytop, s. 6). Aşağıda Asuman Baytop'un Belon okumasından aldığımız örnekler *Botanik Tarihi*'ndeki italik vurgular korunarak verilmiştir. Burada düştüğümüz

²¹ Açıklama uzun uzadıya 5 satır daha devam etmektedir.

dipnotlarda Baytop'un kitabında geçen bitkiler için *bizimbitkiler*'de tarama sonuçlarına örnekler de verdik.

"Palamut kadehi, kermes, sakız, menengiç mazısı gibi..." (s. 6)

"Meriç nehrini geçtikten sonra sahillerle çok sayıda *Tamarix*²² ve *Cytisus*²³ görmüş (...) *Cytisus* bitkilerinden tohumlar almıştır." (s. 7)

Sebestan ağacını (*Cordia Myxa*)²⁴, Mısır inciri (*Ficus sycomorus*) ve harnup (*Ceratoniasiliqua*)²⁵ (s. 8)

Belon Antakya'ya da gitmiştir. Antakya'nın güzel ve büyük bir şehir olduğunu, dağlarının suyu bol ormanlarla kaplı bulunduğunu yazmış, bölgede **pırnal meşesi, Alaternus, kermes meşesi, sandal ağacı, Lavandula, Stachys**²⁶ bitkilerini kaydetmiş (...) **kolokas, çitlembik, akkavak** bulunduğunu... (s. 8)

Amanus Dağlarını aşarken **çam ormanları, meşe, Ilex**²⁷, **Sandal ağacı, adi ardiç, geven, polium, Chamaedrys, Carlina** bitkilerini saymış (...) kuzeyde sedir, kocayemiş, Alaternus, beyaz meyveli mersin, *Thmelaea, Chamelaea*, Almanların *Keller Kraut* dedikleri otu, beyaz dut, pırnal meşesi (...) ve *Smilax aspera*'dan bahsetmiştir. (s. 8)²⁸

"*Styrax*, çam, çınar, sandal ağacı, Artemisia ve Ambrosia bitkilerini görmüş (...) Konya'ya giderken *Absinthium marinum, sauge menue, polium, aluynne pontique, Ambrosia* bitkileri, *sermont de Ledon*" (s. 8)

"Uludağ yöresini aşarken şu bitkileri kaydetmiştir: **geven, yabani savanier, göknar, meşe, karaağaç** (...) **laden**, tanımadığı birçok ağaç ve otsu bitkiler, küçük kozalaklı bir *Picea* türü, *Spina cerifolia, Ephedra. Kitre* zamkı, *Pistacia* üzerinde oluşan mazılar, *Caucalis bitkisi, Lampsana* gibi çiğ yendiğini" (s. 10)

"İstanbul pazarında birçok otun satıldığı: **turp** lezzetinde olan *Lapsana, kereviz, maydanoz, Smilax aspera* ve *Tamus communis*" (s. 10)

Asuman Baytop'un birinci basımını 2004'te yapan *Türkiye'de Botanik Araştırmaları Tarihi* çalışmasında bitki adlarının birçoğunun bugünkü Latince tür karşılıklarını kesin olarak saptamanın mümkün olmadığı söylene de, Belon seyahatnamesinin çevirisinde Baytop'un Belon'dan verdiği örneklerde çok daha fazla bitki adını kaynak metindeki haliyle alıntılı olduğunu, bizim kaynak ve erek metin kesitinden çıkardığımız tabloda daha fazla bitkinin çeviride Türkçe karşılıklarının verildiği görülmektedir.

Genel değerlendirme

Yaptığımız incelemeyi çeviri kararları açısından değerlendirecek olursak, Türkçe *Belon Seyahatnamesi*'nde geçen bitki ve ağaçların yaygın Türkçe karşılıklarının; Latince ve Yunanca gibi üçüncü dillerde yaygın bilinen adının genel olarak italik bırakılarak yanına köşeli parantez içinde önce Latince bilimsel adlandırmasının ve '/' işaretinden sonra Türkçesi/Türkçelerinin sistematik bir şekilde

²² "Tamarix" için 8 sonuç içinde "ılgın" olarak karşılanmıştır.

²³ "Cytisus" için 16 farklı sonuç içinde "tırıl" alt türleri çıkmaktadır.

²⁴ *Bizimbitkiler*'de "*Cordia Myxa* L." için "Yellimağacı" karşılığı verilmektedir. "Sebestan" sonuç vermemektedir.

²⁵ *Ceratoniasiliqua* L./keçiboynuzu olarak çıkmaktadır.

²⁶ Asuman Baytop 'Stachy' olarak bırakmıştır ancak *bizimbitkiler.org*'da aramızda 'karabaş' olarak karşılanmıştır.

²⁷ "Ilex" aramasında "*Ilex aquifolium* L./ çobanpüskülü"; "*Ilex colchica* Pojark./ışılğan" çıkmaktadır.

²⁸ Bitki adlarının seyahatnamede italik ve düz yazılışlarını korumak için olduğu gibi verilmiştir. Kaynak metinde de Latince ve yabancı dilde adlar italik olarak geçmektedir.

eklendiği görülmektedir. Belon'un karşılaştırmalı yer verdiği üzere yerel adlandırmalar, yanlış adlandırma ve yanlış tanılamalar nedeniyle, bitki adları kaynak metindeki farklı dillerdeki yazılışıyla aktarılmıştır. Farklı kültürlerdeki ya da yerel bitkilerin adlarının bu şekilde ödünçlendiğini söylemek mümkündür. Erek metinde bitki adları için yapılan bilimsel Latince ve Türkçe ad eklemelerinin botanik alanında uzman bir okur kitle hedeflenerek yapıldığını söylemek mümkündür. Ayrıca bitki adlarının Latince bilimsel adları ve Türkçelerinin verilmesi çevirinin titiz bir uzman bir editoryal çalışmadan geçmiş olduğunu ve bitki adlarının terim karşılıklarına önem verildiğini göstermektedir. Türkçe çeviride Turhan ve Asuman Baytop başta olmak üzere alan uzmanlarına yapılan göndermeler ve botanik kaynaklarıyla karşılaştırmalı referansla düşünülen ayrıntılı dipnotlar bize yine editoryal çalışmanın ciddiyetini göstermektedir. Bu çeviri kararlarıyla ve verilen ek bilgilerle metnin potansiyel uzman okur kitlesinin yararlanabileceği bilimsel bir nitelik kazandığını söylemek de mümkündür. Çeviribilim açısından bakıldığında metnin çevrilme amacı ve okur kitlesinin değişimi kayda değerdir.

Çeviride izlenen stratejiler açısından önemli açıklamalar veren yanmetinler olarak dipnotlar dışında yayınevi önsözüne baktığımızda "yazarın kullandığı yer ve bitki isimleriyle bazı terimlerin geçtikleri yerde köşeli parantez içinde dilimizdeki karşılığı belirtilmiş, sonraki bölümlerde bu isim ve terimler tekrar geçtiğinde doğrudan dilimizdeki karşılıklarının" kullanıldığı kaydedilmiştir. Önsözde ayrıca bu seyahatnamenin yayımlanmasını yayınevine öneren Priscilla Mary Işın'a metindeki "yüzlerce bitki adının Türkçe karşılıklarını" bulmada yardımları için teşekkür edilmektedir (s. 10). Mary Işın, yine aynı yayınevinden Osmanlı mutfağı üzerine kitapları bulunan mutfak tarihçisi ve çevirmendir ve alan uzmanı olarak bitki adlarının çevirisindeki katkısı bulguladığımız titiz editoryal çalışmayı açıklamaktadır.

Sonuç

Asuman Baytop'un *Belon Seyahatnamesi*'nin Anadolu için bilimsel nitelik taşıyan ilk botanik metinlerinden biri olduğunu kaydetmesi, seyahatnamelerin çevirisinin botanik alanı ve uzmanları açısından önemini ortaya koymaktadır. Her ne kadar, seyahatnamelerin hepsi bitki adları ve flora açısından eş değer nitelikte bilimsel referans olma özelliğine sahip olmasalar da, geçmişten günümüze Anadolu'da biyolojik çeşitliliğe tarihsel olarak ışık tutmaları bakımından önemsenmelidir. Türkçe bitki adları tartışmaları pratik olarak botanik bilgisine katkı sağlarken, en azından kendi yaşadığı coğrafyada orta düzey bir botanik ilgisinin takip edeceği izlekte ortak bir botanik dili oluşturulması açısından değerlendirilmelidir.

Botanik alanında yeni bitki keşifleri sonucu yeni bitki adlarının verilmesiyle sürekli gelişen flora yazımı bilimsel dil ve bitki adları sorununu da güncel tutmaktadır. Bu açıdan Türkçe *Türkiye Florası*'nın yazımında bitki adları konusunda çeviri/yazım sürecine dönük saha araştırmaları çeviribilim araştırmalarına önemli izlekler sunmaktadır.

Elde ettiğimiz bulgular ışığında botanik dilinde bitki adları konusunun coğrafi, tarihsel, sosyal, kültürel ve dilsel perspektifleriyle disiplinlerarası bir araştırma alanı olduğunu söylemek mümkündür. Terim çalışmaları ve çeviri perspektifinden bakıldığında bitki adlarının tür teşhis ve tespitiyle ilgili sorunlar; farklı dil, kültür ve coğrafyalarda bitki çeşitliliğindeki farklılıklar; adlandırma ve sınıflandırmanın tarihsel seyri, bitkilerin yöresel olarak bilinip bilinmemesi, halk tarafından kullanılıp kullanılmaması; aynı bitkinin farklı adlarla anılması ve yerel adlandırmaların farklılık göstermesi gibi bir dizi sorun botanik alanının kendine özgü dinamiklerini oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak seyahatnamede, dönemin botanik bilgisinin eksikliği, hatalılığı ve bugün geçersizliği; günümüz botanığının adlandırma sistemlerindeki gelişmeler; yeni tür ve alt türlerin keşfine bağlı olarak sınıflandırmalardaki değişim

başta olmak üzere seyahatnamelerde bitki adlarının çevirisi, bitki adlarında çözüm ve çözümsüzlükleriyle oldukça zorlu bir alana işaret etmektedir.

Bu araştırma Türkçe bitki adları sorununa dönük çevirilerin epistemolojik, kültürel, tarihsel, coğrafi ve dilsel açıdan çeviribilim araştırmaları alanı için de zengin bir konu olduğunu ortaya koymuştur. Belon örneğinden yola çıkılarak sunduğumuz araştırma perspektifi, konunun sosyo-kültürel derinliğinde ‘Anadolu Botanığı’nin ‘konuştuğu’ dillere dönük yeni araştırmaları disiplinlerarası alana açması bakımından verimli görünmektedir.

Çevirmen ve araştırmacılar olarak bilimsel ekosistemlerimizin yanı sıra, bugün içinde yaşadığımız doğal ekosistemlerin önemi ve kırılabilirliği düşünüldüğünde, çeviribilimin ekoloji ve biyoçeşitlilik alanlarında disiplinlerarası diyaloga yön verebilecek ve araştırmalara dilsel ve sosyo-kültürel bir perspektif sunabilecek konumdadır. Ayrıca floraların yazımı kesintisiz bir metinlerarasılık ekseninde gerçekleşen tarihsel bir süreklilik/süresizlik arz eden bir alan olduğu için, Antik Yunan ve Roma dönemi botanik (tıp, eczacılık) alanı klasiklerine uzanan izlek bize bitki adlarında çokdillilik ve çokkültürlülüğün önemini göstermektedir. Bu araştırma ile bilimsel açıdan değer atfedilen seyahatnameler gibi tarihsel metinlerin çeviriyle botanik alanına kazandırılmasının ve çeviri zorluklarının tarihsel, sosyal ve kültürel ayrımlarıyla ortaya konulmasının bilim tarihyazımında çevirinin üstlenebileceği rolü bir kez daha ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

- Alçıtepe, E. & Alçıtepe, G. (2016). *Botanik Terimlerini Türkçeleştirme Çalışmaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Ayık Akça, T. (2012). Türkiye'nin AB politikalarına uyum sürecinde “kadın- erkek eşitliği” kavram alanı ve terimsel birlik sorunsalı. Danışman: Prof. Dr. Emel Ergun; Prof. Dr. Turgay Kurultay. (Yayımlanmamış doktora tezi), İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çeviribilim Anabilim Dalı.
- Baillaud, L. (2005). Langue parlée, langue écrite : la botanique, *Le Journal Botanique*, (Sayı 32, s. 43-72). https://www.persee.fr/doc/jobot_1280-8202_2005_num_32_1_1010
- Baytop, A. (2004). Pierre Belon (1517-1564) ve Doğu Akdeniz Gezisinin Botanik Yönü, *Türkiye’de Botanik Tarihi Araştırmaları*, s. 3-12. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Baytop, A. (2004). *Türkiye’de Botanik Tarihi Araştırmaları*, Ankara: Tübitak Yayınları,
- Baytop, T. (2015). *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*. 4.baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Belon, P. (1553). Mans’lı Pierre Belon tarafından 3 kitapçık halinde yazılan Les Observations de plusieurs singularitez et choses memorables, trouvees en Grece, Asie, Judée, Egypte, Arabie & autres pays estranges’in gözden geçirilmiş ve illüstrasyonlarla genişletilmiş versiyonu. Le Catalogue contenant les plus notables choses <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86207631/f270.item.r=belon%20du%20mans?ticket=ST-6671-5O8b-BHAKekxPKUG-HAeUT6p3Uc-diaz02#>
- Belon, P. (2001). *Voyage au Levant: les observations de Pierre Belon du Mans de plusieurs singularités & choses mémorables, trouvées en Grèce, Turquie, Judée, Egypte, Arabie & autres pays étranges* (1553) https://books.google.com.tr/books?id=FkAryd4z5dIC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Belon, P. (2020). *Pierre Belon Seyahatnamesi- İstanbul ve Anadolu Gözlemleri (1546-1549) Antakya, Adana, Konya, Afyon, Kütahya, Bursa*. Çev. Hazal Yahn, Kitap Yayınevi: İstanbul.
- Boissier, E. (1867). *Flora Orientalis, sive, Enumeratio plantarum in Oriente a Graecia et Aegypto ad Indiae fines hucusque observatarum*, H. Georg, Cenevre. https://openlibrary.org/books/OL14008178M/Flora_Orientalis

- Davis, P. H. (1985). *Flora of Turkey and the East Aegean Islands*, University Press, Edinburg.
- Dioskorides. (2019). *De Materia Medica*, çev. Esin Kahyalı, Ankara: Ankara Nobel Tıp Kitabevleri.
- Duris, P. (Ed.) 2008. *Traduire la science- Hier et aujourd'hui*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. doi :10.4000/books. msha.8706
- Güner, A. & Aslan, S. ve Ekim, T. & Vural, M. & Babaç, M. T. (eds) (2012). *Bitkileri Listesi (Damarlı Bitkiler)*. Nezahat Gökyiğit Bahçesi ve Flora Araştırmaları Derneği Yayını: İstanbul.
- Güner, A. (2014). Orhan Sevgi ve Ünal Akkemik'in "Türkiye Bitkileri Listesi (Damarlı Bitkiler)" Adlı Eserin Bilgi Kaynağı ve Terim Yaklaşımı Üzerine Bir Değerlendirme" (Avrasya Terim Dergisi 2(1): 50-67, 2014) adlı makalesi üzerine, *Avrasya Terim Dergisi*, 2 (2): 1 – 5.
- Güner, A.& Aslan, S. & Ekim, T. & Vural, M. & Babaç, M. T. (eds), (2012). *Bitkileri Listesi (Damarlı Bitkiler)*. Nezahat Gökyiğit Bahçesi ve Flora Araştırmaları Derneği Yayını: İstanbul.
- Kendir, G. & Güvenç, A. (2010). Etnobotanik ve Türkiye'de Yapılmış Etnobotanik Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, (Cilt 1, s. 49-80). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hujpharm/issue/49839/639119>.
- Kurmel, D. (2005). Toplumsal Boyutta Terimbilim Çalışmaları: Fransa'daki Afnor Terim Birliği'nden Yola Çıkararak Türkiye'de Terimlerde Standartlaştırma Modeli Oluşturmak. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Fransızca Mütercim Tercümanlık. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)
- Kurultay, T. (2000). Çeviri Sürecinde Dil: Eşdeğerlik mi, Çeviri İşlemi mi? (Yayımlanmamış çalışma.)
- Plinius Secundus, G. (2016). *Doğa Tarihi -I ve II. Kitap*, çev. İnanç Pastırmaçacı. İstanbul: Say Yayınları.
- Plinius Secundus, G. (Yaşlı). (2022). *Doğa Tarihi -XXVIII, XXIX. XXX. Kitap*, çev. Sema Sandalcı, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Selosse, P. (2008). Traduire la nomenclature botanique néo-latine de la Renaissance : la linguistique au secours de l'histoire des sciences. In Duris, P. (Ed.), *Traduire la science : Hier et aujourd'hui*. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. doi :10.4000/books. msha.8751
- Sevgi, O. & Tecimen, H. B. (2008). Ormancılık Bilimleri'nde Terim Çalışmaları. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, (Cilt 58 (1), s. 1-8) <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jffiu/issue/18705/197286>
- Şahin, İ. (2016). Filoloji ve Botanik Alanlarının Kavşağında Yerel Fitonimler (Bitki Adları) Meselesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (Cilt 0(56), s. 775 – 791). <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/215273/> 18.06.2023
- Uysal, H. (2013). İlk dönem Türkçeleştirme çalışmalarında (1932-1950) öyküntü yöntemi (calque) ve örnekleri. *Türkoloji Dergisi*, (Cilt 20 (2), s. 111-134). DOI: 10.1501/Trkol_0000000261
- Vardar, B., ve ark. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Kitabevi, 295s. , ISBN: 975-09-0081-2.
- Yaşlı Plinius, S. G. (2022), *Doğa Tarihi -28, 29 ve 30.cilt* çev. Sema Sandalcı. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Yazıcı, M. (2007). *Yazılı Çevir Edinci*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

İkincil kaynaklar

Aristoteles (2004). *Doğa Bilimleri Üzerine (Parva Naturalis)*, çev. Elif Günçe, Morpa Kültür Yayınları.

Carl Linnaeus (1753). *Species Plantarum*, <https://www.biodiversitylibrary.org/item/84235#page/5/mode/1up>

İbn-i Sina (2017). *Kanun el fit Tıp'*, çev. Esin Kahyalı, Ankara: Ankara Kültür Merkezi Yayınları,

İbn-i Sina (2020). *Kanun el fit Tıp*, çev. Prof. Dr. Ömer Anlar, Ankara: Eski Yeni Yayınları.

Theophrastus, *De causis plantarum*. https://lister.history.ox.ac.uk/index-page_id=687.html

Theophrastus, *Historia Plantarum*. <https://www.loebclassics.com/view/LCLO70/1916/volume.xml>

İnternet kaynakları

Anadolu'ya ilk gelen doğa bilimci Pierre Belon'nun seyahatnamesi, Radyo programı. <https://acikradyo.com.tr/botanitopya/anadoluya-ilk-gelen-doga-bilimci-pierre-belonnun-seyahatnamesi>

Anadolu'ya ilk gelen doğa bilimci Pierre Belon'nun seyahatnamesi” radyo programı <https://acikradyo.com.tr/botanitopya/anadoluya-ilk-gelen-doga-bilimci-pierre-belonnun-seyahatnamesi>

Ansiklopedi maddesi (1992), ‘Pierre Belon’ , *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*. Cilt 5, s. 425-426 <https://bit.ly/3OXtB2k> erişim 24.01.2020

Bizimbitkiler bitki adları sözlüğü. <https://bizimbitkiler.org.tr/list.html>.

Dioskorides ve De Materia Medica, Botanitopya radyo programı. <https://acikradyo.com.tr/botanitopya/dioskorides-ve-de-materia-medica#>

Flora Araştırmaları Derneği web sayfası, Derneğin kurucuları arasında Hayrettin Karaca, Ali Nihat Gökyiğit, Tema Vakfı. <https://flora.org.tr/hakkimizda>

Güner, A. *Türkiye e-Florası*, “Önsöz”. <https://www.turkiyeflorasi.org.tr/onsoz.html> çevrimiçi. 16.08.2023.

Pierre Belon. *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*. <https://bit.ly/3OXtB2k> erişim 24.01.2020

Pierre Belon'un seyahatnamesi, Radyo programı. <https://acikradyo.com.tr/podcast/225417>

Türk Tarih Kurumu Youtube sayfası #YaşayanTarih serisi 6. bölüm Prof. Dr. Esin Kahya ile yaşam öyküsü üzerine söyleşi. <https://youtu.be/ZNYmzlvY88s> Çevrimiçi. 03.06.2023

Türkiye florası yeniden ve Türkçe yazılırken. <https://www.zdergisi.istanbul/makale/turkiye-florasi-yeniden-ve-turkce-olarak-yazilirken-4>

97. el-Câhız'a ait el-Hanîn ile'l-Evtân risâlesinin içerik analizi

Halis DİŐCI¹

Selçuk PEKPARLATIR²

APA: Dişçi, H. & Pekparlatır, S. (2023). el-Câhız'a ait el-Hanîn ile'l-Evtân risâlesinin içerik analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1561-1576. DOI: 10.29000/rumelide.1379697.

Öz

Arap edebiyatında el-hanîn ile'l-evtân ifadesiyle karşılık bulan vatan özlemi duygusu, Cahiliye döneminden modern döneme kadar pek çok edip tarafından nazım ve nesir türü ürünlerde işlenmiştir. Arap nesrinin önemli isimlerinden el-Câhız, kendi dönemine kadar bu temada söylenmiş olan en güzel edebi parçaları bir araya getirmeyi hedefleyerek el-Hanîn ile'l-evtân isimli bir risâle kaleme almıştır. Ancak bu risâlenin el-Câhız'a nispeti hususunda iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Kimileri risâlenin ona ait olduğunu kimileri ise ona ait olmadığını söylemişlerdir. Risâlenin hem bu nispet sorununu hem de muhtevasını incelemeyi hedefleyen bu çalışmada öncelikle genel hatlarıyla el-hanîn ile'l-evtân temasından söz edilmiştir. Ardından nispet sorunuyla alakalı ihtilafların serdedilmesi için uygun zemini hazırlayabilmek amacıyla söz konusu risâleye ait yazma nüshalar ve baskılardan bahsedilmiş, daha sonra nispet sorunu detaylıca ele alınmıştır. Çalışmanın devam eden kısmında ise el-Câhız'ın risâlesine aldığı vatan özlemi konulu edebi ürünler bir tasnife tabi tutulmuş ve her başlık altında en önemli parçalar aktarılmıştır. Risâlenin içerisindeki edebi ürünler dağınık bir vaziyette ve çok sayıda olduğundan dolayı, çalışmanın amacını aşmayacak bir kategorizasyona başvurulacak ve okuyucu vatan özlemi temalı bir edebi seçkiyle buluşturulacaktır. Söz konusu kategoriler ayetler, Peygamberlerle ilgili rivayetler, meseller, diğer milletlere ait sözler, filozof ve bilgelere ait sözler, Araplara ait sözler, müellifin kendisine ait sözler ve şiirler başlıklarından oluşmaktadır.

Anahtar kelimeler: Arap edebiyatı, el-Câhız, el-Hanîn ile'l-Evtân, vatan özlemi, risâle

Content analysis of the epistle of al-Hanin ila al-Awtan by al-Jahiz

Abstract

The nostalgia, which corresponds to the expression al-hanin ila al-awtan in Arabic literature, has been processed in verse and prose type products by many literary figures from the Ignorance period to the modern period. One of the important names of Arabic prose, al-Jahiz wrote an epistle named al-hanin ila al-awtan, aiming to bring together the most beautiful literary pieces that have been said on this theme until his own time. However, there are two different views on the belonging of this epistle to al-Jahiz. Some said that the epistle belonged to him, while others said that it did not belong to him. In this study, which aims to examine both this belonging problem and its content, firstly, the theme of al-hanin ila al-awtan is mentioned in general terms. Then, the manuscripts and editions of the relevant epistle were mentioned, and then the problem of belonging was discussed in detail in

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Konya, Türkiye), hlsdisci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0620-5870 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 22.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379697]

² Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Konya, Türkiye), spekparlatir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2953-1211

order to prepare the appropriate ground for the conflicts related to the problem of belonging. In the continuation part of the study, the literary works on the nostalgia that al-Jahiz included in his epistle were classified and the most important pieces were cited under each title. Due to the scattered nature and the large number of literary pieces within the epistle, a categorization will be used that will not exceed the purpose of the work, and the reader will be presented with a literary selection themed around nostalgia. The mentioned categories consist of verses, narrations related to the Prophets, parables, quotes from other nations, quotes from philosophers and sages, quotes from Arabs, the author's own statements, and poems."

Keywords: Arabic literature, Al-Jahiz, al-Hanin ila al-Awtan, nostalgia, epistle (risalah).

Giriş

Arap edebiyatı geçmişten günümüze hem nazım hem de nesir türleriyle hayatın her alanına temas edegelmiştir. O kadar ki övgüden yergiye, ağıttan tebriğe, aşktan hamasete kadar bütün konulara Arap edebiyatçıların eli değmiştir. İnsanların içgüdüsel duygularından biri olan vatan özlemi duygusu da bundan müstesna değildir. Hangi iklime ve hangi tarihe sahip olursa olsun, insanlar için doğup yetiştikleri topraklar kutsaldır. İnsanlar ile doğdukları topraklar arasında teşekkül eden bu kutsal bağ ise evrenseldir. Ancak insanı vatanına bu denli sıkıca bağlayan, salt toprak parçasının ötesindedir. İnsan nezdinde vatani anlamlı kılan etkenlerin başında aile, kültür ve dil gibi diğer faktörler gelmektedir. Nitekim insan ailesinden ayrı düşüp tanımadığı bir kültür ve dille karşılaştığında vatanına duyduğu özlem duygusu şiddetlenmektedir.

Hem İslamiyet öncesi hem de İslamiyet sonrası Arap literatürüne bakıldığında vatan özlemi temasının edipler tarafından işlendiği görülmektedir. İlk dönemlerde kendini daha çok şiirlerde gösteren vatan özlemi teması ilerleyen dönemlerde özlü sözler ve meseller şeklinde de Arap edebiyatındaki yerini almıştır. Daha çok kişisel ve içsel olduğundan dolayı vatana duyulan özlem hissinin toplumsal nitelikteki nesir türlerinden ziyade nazım türlerinde yoğunlaşması tabii bir durumdur. Arap literatüründe bu vatan özlemi temalı edebi ürünleri derleyip konuyla ilgili bir seçki oluşturmayı hedefleyen birtakım eserler de bulunmaktadır. Bu eserlerin başında Ebû Osmân el-Câhız'a nispet edilen el-Hanîn ile'l-evtân isimli risâle gelmektedir. Müellif bu eserinde vatan özlemine dair kendi kanaatlerini ve duygularını paylaşmak yerine, diğer eserlerinde de görüldüğü gibi birçok farklı türdeki edebi ürünü harmanlayarak geniş yelpazeli bir aktarım metodunu takip etmiştir.

Eserin muhteva analizinin yapılması suretiyle Arap edebiyatında vatan özlemine dair söylenmiş nazım ve nesir türü edebi parçaları okuyucuya sunmak amacıyla yola çıkan bu çalışmada, ilgili kaynaklar incelenirken risâlenin el-Câhız'a aidiyeti hususunda araştırmacıların farklı tutumlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle konuyla alakalı ihtilafları irdeleme zarureti hâsıl olmuştur. Bundan dolayı çalışmada öncelikle risâlenin aidiyetiyle ilgili görüşler objektif bir perspektifle sunulacaktır. Bunu yaparken de meselelerin daha net anlaşılabilmesi için risâlenin yazma nüshalarından ve basıklarından bahsedilecektir. Çalışmanın ilerleyen kısmında ise risâlenin içerik analizine geçilecektir.

1. Arap Edebiyatında el-Hanîn ile'l-Evtân Teması

Sülâsi mücerred حَنَّ fiilinin mastarı olarak gelen حَيْن kelimesi "özlem ve iştihak duymak" anlamına gelmektedir. Nitekim bir deve vatanına veya yavrusuna özlem duyduğu zaman حَنَّتِ النَّاقَةَ إِلَى وَطَنِهَا denmektedir. (İbn Dureyd, 1987, s. 102) Hatta bu fiil dişi deveyle o kadar bütünleşmiştir ki artık الحائنة

derken dişi deve kastedilir olmuştur.(el-Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1191) Çoğulu *أوطان* şeklinde gelen *وطني* kelimesi ise ikamet edilen yer, koyunun ve ineğin bağlandığı yer gibi anlamlara gelmektedir.(el-Fîrûzâbâdî, 2005, s. 1238) Bir harfi cer vasıtasıyla bağlanan bu yapı, kişinin ikamet ettiği yere duyduğu iştiağı ifade etmektedir.

Doğduğu topraklara ve vatanına özlem duyması insanda bulunan bir içgüdüdür. Ancak bu içgüdü yalnızca insana ait değildir. Zira hayvanlar da vatanlarına ve yuvalarına özlem duyan varlıklardır. O kadar ki sahiplerine ve yuvalarına sadık hayvanların ne kadar uzaklaşsalar da uzun yıllar sonra bile yuvalarına döndükleri gözlemlenmektedir.(el-Cebûrî, 2007, s. 5) Vatan özlemi konusunda her ne kadar ortak hislere sahip olsalar da insanla hayvan arasındaki en büyük fark insanın bu hislerini dile getirme istidadına sahip olmasıdır. Nitekim insanoğlu vatanına duyduğu özlemden kaynaklanan yoğun feyzan haliyle nice kelimeler sarf etmiştir. Arap edebiyatı da dâhil olmak üzere dünyanın tüm edebiyatlarında bunun örneklerine rastlanmaktadır.

İnsanlar tarihin her döneminde ticaret, gezi, savaş ve göç gibi çeşitli münasebetlerle vatanlarından ayrı düşmüşlerdir. Uzayan gurbet günlerinde onlara vatanlarını hatırlatan ve özlemlerini edebi bir üslupla dile getirmelerine neden olan birtakım etkenler olmuştur. Bunların başında vatanının ve ailesinin bulunduğu yönden esen rüzgâr, çakan şimşek ve sevdiklerini hatırlatan yıldızlar gelmektedir. Güvercinin acı bir şekilde ötmesi ve gurbet diyarında bulunan hurmalıklar da kişiye vatanını hatırlatan unsurlar arasındadır.(el-Cebûrî, 2007, s. 7)

Cahiliye döneminden modern döneme kadar Arap edebiyatında vatan özlemiyle alakalı hem nazım hem de nesir türünde çok sayıda edebi ürün verilmiştir. Cahiliye dönemi Arap şiirinde bir kasidenin ana teması olup baştan sona işlenirse de vatan özlemi sıkça dile getirilmiştir. Öyle ki çölde göçebe bir şekilde yaşayan şairler ayrıldıkları memleketlerini ve oradaki kalıntıları şiirlerinde anmışlardır. Hatta şair çoğu zaman bu özleme devesini de ortak etmiştir. İmruülkays (ö. 540 [?]), Tarafe b. Abd (ö. 564 [?]) ve Antere b. Şeddâd (ö. 614 [?]) şiirlerinde vatan özlemini dillendiren başlıca Cahiliye şairlerindedir.(el-Cebûrî, 2007, s. 31)

İslamiyet'in gelmesiyle Arap edebiyatında bazı tematik değişiklikler görülmüştür. Sözelimi edebi ürünlerdeki dini ve manevi içerikler artarak şarabın ve kadın tasvirinin yapıldığı şiirler ile ölçsüz hicivler İslam tarafından yasaklanmıştır. Vatan özlemi ise bu dönemde ivme kazanan temalardan biri haline gelmiştir. Bu durum vatan sevgisini imanla bağdaştıran Hz. Peygamberin vatan sevgisi ve özleminde kaynaklanmaktadır. Takip eden Emevîler döneminde görece karmaşık bir hayat yaşanmasına ve bir devletleşme süreci başlamasına rağmen vatan özlemi temasının tüm canlılığını koruyarak cahiliyedeki şekliyle devam ettiği, hatta dönemin hiçbir şairinin divanının gurbet ve vatan özlemi temalı şiirlerden arı olmadığı söylenebilir.(el-Cebûrî, 2007, s. 53)

Abbasiler döneminde ise medenileşme ve uygarlık süreçlerinin hız kazanmasıyla vatan özlemi temasında söylenen şiirlerde bir azalma yaşansa da dönemin çeşitli münasebetlerle vatanlarından ayrı düşen şairleri bu temada ürünler vermeyi sürdürmüştür.(el-Cebûrî, 2007, s. 103) Buradan şehirleşme süreci ile vatan özlemi şiirlerinin niceliği arasında ters orantı olduğu sonucunu çıkarmak mümkün olacaktır. Bu da belli bir döneme kadar Arap şiirinde vatan özleminin kıymet bulunduğu mekânın şehir değil çöl ve kırsal kesimler olduğunu göstermektedir. Ancak takip eden dönemlerde bu algı değişerek Bağdat, Basra, Endülüs ve Mısır gibi uygarlığın zirvesine ulaşan önemli memleketler için de çok sayıda özlem şiiri kaleme alınmıştır.

Vatan özlemi temasının şairler tarafından işlenmesinin yanı sıra İslam dünyasında telif faaliyetlerinin başlamasıyla birlikte çoğu dilciler, hadisçiler, edebiyatçılar ve nesep âlimleri tarafından el-hanîn ile'l-evtân konusundaki malzemeler müstakil eser ve risâlelerde ele alınmıştır. Fakat bu eserlerin çoğu günümüze ulaşamamıştır.(el-Atıyye, 1987, s. 129) Müellifimiz el-Câhız da bu konuda Hubbu'l-vatan isimli bir kitabın yanı sıra el-Hanîn ile'l-evtân isimli, kendisine aidiyeti tartışmalı olan bir risâle kaleme almıştır.

2. Risâlenin Yazmaları ve Baskıları

Klasik kaynaklarda, İbn Hayr el-İşbîlî'nin (ö. 575/1179) fihristinde yer verdiği *Hubbu'l-vatan* isimli eserden başka el-Câhız'a ait vatan özlemi temalı ya da *el-Hanîn ile'l-evtân* isimli herhangi bir eserden bahsedilmemiştir. Ancak her ne kadar klasik kaynaklarda ismi geçmese de söz konusu risâleye ait çeşitli yazmalar ve baskılar bulunmaktadır. Çalışmamızın bu kısmında bu yazmalar ve baskılar üzerinde durulacaktır.

2.1. Risâlenin Yazmaları

Müellifimiz el-Câhız'ın birçok kitap ve risâle telif ettiği bilinmesine rağmen kendisinin herhangi bir risâle koleksiyonu oluşturduğuna dair bir bilgi mevcut değildir. Ancak onun birçok risâlesini ihtiva eden bazı yazmalar ve bu yazmaların tahkik edilmesi suretiyle oluşturulmuş birtakım matbu eserler bulunmaktadır. İçerisinde el-Hânîn ile'l-evtân isimli risâleyi barındıran yazma koleksiyonlar şunlardır:

Risâlenin en bilinen yazması Damad İbrâhim Paşa kütüphanesindeki 949 numaralı nüshadır.(Şeşen, 2011, ss. 128-130) Yazıldığı hat üzerinden yapılan mülâhazalar neticesinde 6. asırda kaleme alındığına dair bir görüş hâkim olsa da bu yazmanın ihtiva ettiği risâlelerin kim tarafından derlendiği ve ne zaman neşredildiği tam olarak bilinmemektedir.(el-Câhız, 1964, ss. 4-5)

Risâlenin bir diğer yazması Mısır'daki el-Hizânetu't-Teymûriyye kütüphanesinde çeşitli müelliflere ait eserleri içeren 351 numaralı koleksiyonun 3. sırasında yer almaktadır. Bu koleksiyon 1171 yılında Emîn el-'Umerî'nin hattıyla kaleme alınmıştır.(Behnâm, 2017, s. 59) Bu nüsha Abdusselâm M. Hârûn'un Damad İbrâhim Paşa nüshasının yanında asıl olarak kabul ettiği ikinci asıl nüshadır.(el-Câhız, 1964, s. 381)

Risâlenin bir başka yazması da Musul'daki Hasan Paşa Medresesi olarak bilinen el-Medresetü'l-Haseniyye'de bulunan 233 numaralı koleksiyonun 6. sırasında yer almakta ve el-Câhız'a nispet edilmektedir. Koleksiyondaki ilk altı eser Kâsım b. Murâd Râviye el-Mevsilî'nin hattıyla 1182 yılında Musul'daki el-Bektâşîyye Medresesinde kaleme alınmıştır.(el-Çelebî, 1927, ss. 135-136)

Musul'daki Emîn Bek b. Eyyûb Bek b. el-Celîlî Kütüphanesindeki bir koleksiyonda el-Câhız'a ait 15 risale bulunmaktadır. Bu risâleler aynı isim ve tertibe sahip olmaları bakımından Damad İbrâhim Paşa nüshasıyla oldukça benzerlik göstermektedir. Bu yazma koleksiyonunun en sonunda yer alan el-Hanîn ile'l-evtân isimli risâlenin ne zaman istinsah edildiğine dair bir kayıt bulunmamaktadır.(el-Çelebî, 1927, s. 265) Damad İbrâhim Paşa nüshasıyla karşılaştırılmak suretiyle hataları tashih etme olanağı tanıyabilecek bu koleksiyon, kütüphane sahibinin vefatının ardından kütüphanenin dağılmasıyla birlikte kaybolmuştur.(Kraus & el-Hâcirî, 1943, s. 4)

Risâlenin çeşitli yazmalarından bahsetmenin ardından burada bazı nüshalarla ilgili değerlendirmelerden bahsetmek faydalı olacaktır. Hasan Paşa Medresesinde bulunan nüshanın, içerdiği

tahrifattan ve hatalardan dolayı neredeyse tanınamayacak halde olduğu ve bunun müstensihî olan Kâsım b. Murâd Râviye el-Mevsilî'nin edebiyat ve lûgat namına hiçbir şey bilmediğine işaret ettiği söylenmektedir. Ayrıca bu yazmanın aslında Teymûriyye yazmasından aktarıldığı da söylenmektedir. Teymûriyye nüshasının Hasan Paşa nüshasından yaklaşık 12 sene önce yazılmış olması da bunu destekler niteliktedir. Bu iki nüshanın aslında aynı olduğunu gösteren en önemli delillerden bir tanesi, buldukları koleksiyonun içerisinde es-Seâlibî'ye (ö. 429/1038) ait birçok risâlenin bulunmasıdır. Öyle ki risâlenin her iki koleksiyonda da es-Seâlibî'nin risâleleriyle birlikte bulunması tesadüf olamaz. Yine konuyla alakalı en güçlü delillerden biri, Abdusselâm M. Hârûn'un dipnotlarda işaret ettiği nüshalar arasındaki farklılıklardır. Nitekim onun Damad İbrâhim nüshası ile Teymûriyye nüshası arasında tespit ettiği farklılıklar Hasan Paşa nüshasındaki farklılıklara aynıdır.(Ahmed, 1975, ss. 263-264) Sonuç olarak, bu sağlam deliller ışığında söylenmelidir ki Hasan Paşa nüshası aslında Teymûriyye nüshasından istinsah edilmiştir.

2.2. Risâlenin Baskıları

el-Câhız'a ait risâleler çeşitli müellifler tarafından Resâilu'l-Câhız ve Mecmûatu resâili'l-Câhız gibi isimlerle bir araya getirilerek neşredilmiştir.(Şeşen, 1993) Onun risâlelerini derleyip yayına hazırlayan müelliflerin çalışmalarına baktığımızda el-Câhız'a ait risâlelerin kimisine yer verip kimisini de dışarıda bıraktıklarını görmekteyiz. Bu ise müelliflerin kendi zamanlarına kadar yayınlanmamış olan risâleleri yayınlama ya da eserini el-Câhız'ın belli bir sanatsal yönüne tahsis etme arzularından veya bazı risâlelerin el-Câhız'a nispet ve aidiyetine dair duydukları şüphelerinden kaynaklanmaktadır. Sözgelimi 1943 yılında Mecmû'u resâ'ili'l-Câhız adıyla neşrettikleri eserlerinde Paul Kraus ve Tâhâ el-Hâcirî el-Câhız'a ait yalnızca dört risâleye yer vermiştir. Onların Damad İbrâhim Paşa yazmasını ve diğer kaynakları görmesine rağmen yalnızca bu dört risâleyi neşretmelerinin nedeni, bu risâlelerin daha önce yayınlanmamış olması ve her birinin el-Câhız'ın sanatsal yönlerinden birini temsil etmesidir.(Kraus & el-Hâcirî, 1943, s. 2) Konuyla alakalı bir diğer örnek olarak, Hasan es-Sendûbî'nin Resâilu'l-Câhız isimli eserinde çalışmamızın konusunu teşkil eden el-Hânîn ile'l-evtân isimli risâleye yer vermediğini görmekteyiz. Onun bu risâleyi eserine almaması, risâlenin el-Câhız'a aidiyetine dair duyduğu şüphelerden kaynaklanmaktadır.(es-Sendûbî, 1931, s. 153)

Müelliflerin el-Câhız'ın risâlelerini yayına hazırlarken benimsedikleri eklektik yöntemin nedenlerine değinmenin ardından söylenmelidir ki el-Hanîn ile'l-evtân isimli risâle hem diğer risâlelerle birlikte hem de bağımsız olarak birden çok kez basılmıştır. Bu baskılar hakkında şunlar bilinmektedir:

- 1- Risâle ilk olarak 1914 yılında Tâhir el-Cezâirî (ö. 1920) tarafından müstakil bir şekilde Kâhire'de basılmıştır.(el-Atıyye, 1987, s. 130)
- 2- Risâle 1931 yılında Stuttgart'ta Oskar Rescher (ö. 1972) tarafından el-Câhız'a ait bazı diğer risâleler ve Almanca tercümeleriyle birlikte yayımlanmıştır.(Brockelmann, 1977, s. 116)
- 3- Risâle hicri 1333 yılında Kahire'de el-Menâr matbaasında et-Teymûriyye nüshası esas alınarak neşredilmiştir.(Brockelmann, 1977, s. 116; es-Sendûbî, 1931, s. 153)
- 4- Risâle Abdusselâm M. Hârûn tarafından dört cilt olarak Kahire'de neşredilen ve 45 risâleyi kapsayan eserin ikinci cildinde yer almaktadır.

3. Risâlenin el-Câhız'a Nispeti

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

el-Hanîn ile'l-evtân isimli vatan özlemini konu alan risâlenin müellifimiz el-Câhız'a nispeti tartışmalı bir konudur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, böyle bir risâlenin varlığı konusunda herhangi bir şüphenin bulunmamasıdır. Bu yönde oluşabilecek şüpheleri gidermek amacıyla bir önceki başlıkta risâleye ait yazmalar zikredilmiştir. Sonuç olarak bu risâle el-Câhız'a nispet edilerek çeşitli yazma nüshalarıyla günümüze ulaşmış ancak araştırmacılar bu nispetin sıhhati hususunda ihtilafa düşmüşlerdir. Diğer yandan bazı müelliflerin el-Câhız'ın risâlelerinin tamamını ya da bir kısmını derleyerek yayına hazırlarken el-Hanîn ile'l-evtân isimli risâleye yer vermemesi, risâlenin el-Câhız'a ait olmadığına dair kesin bir kanıt niteliği taşımamaktadır. Zira müellifler arasında aidiyet ve nispet sorunlarından ötürü bu risâleyi dışarıda bırakanlar olduğu gibi çeşitli sebeplerden ötürü tercihen ona yer vermeyenler de olmuştur. Ayrıca risâlenin çeşitli müellifler tarafından el-Câhız'a nispet edilerek neşredilmiş olması bu nispetin sıhhatinde herhangi bir şüphe görmeyen müelliflerin de bulunduğunu açıkça gözler önüne sermektedir.

Çalışmamızın konusunu teşkil eden risâlenin el-Câhız'a ait olduğunu söyleyenler ve ona ait olmadığını düşünenler olmak üzere iki farklı eğilim bulunmaktadır. Çalışmanın bu başlığı altında söz konusu risâlenin el-Câhız'a aidiyeti hakkında ifade edilen görüşler delilleriyle birlikte serdedilecektir.

3.1. Risâlenin el-Câhız'a Ait Olmadığını Savunanların Görüşleri ve Delilleri

el-Hanîn ile'l-evtân isimli risâlenin el-Câhız'a ait olmadığını iddia eden araştırmacıların başında Hasan es-Sendûbî gelmektedir. Onun hayatını, edebi kişiliğini ve eserlerini ele aldığı Edebu'l-Câhız isimli eserinde "el-Câhız'a nispet edilen ancak ona ait olmayan eserler" başlığı altında çalışmamızın konusunu teşkil eden risâleyi zikretmiş ve şu ifadelerle yer vermiştir:

"Bu eseri okuyup el-Câhız'ın diğer kitaplarıyla kıyaslayan ve onun telif metoduyla karşılaştıran bir kişi mutlaka onun bu eserden berî olduğunu ve bu eserin, insanlar nezdinde revaç bulması için çeşitli ibareleri bir kitapta toplayıp meşhur bir müellife nispet eden müstensihlerin uydurmalarından ibaret olduğunu anlayacaktır."(es-Sendûbî, 1931, s. 153)

Risâlenin el-Câhız'a ait olmadığını iddia ederken somut deliller ortaya koymayan es-Sendûbî, Tâhir el-Cezâirî'nin bu yalan ve iftiranın farkına varamamasından ve risâleyi neşretmesinden dolayı şaşkınlığa düştüğünü de ifade etmektedir.(es-Sendûbî, 1931, s. 153)

Alman Şarkiyatçı Carl Brockelmann (ö. 1956) es-Sendûbî'nin konuyla ilgili ithamlarının kanıtlanmasının zor olduğunu ifade etmektedir.(Brockelmann, 1977, s. 128) Aynı şekilde Charless Pellat (ö. 1992) risâlenin fihristlerde geçmemesinden dolayı şaşkınlığını ifade etse de es-Sendûbî'nin bu iddialarını saptamanın zor olduğunu söylemektedir.(Pellat, 1984, s. 138) Hem Brockelmann'ın hem de Pellat'ın ifadelerinin es-Sendûbî'nin iddiaları üzerine söylendiği göz ardı edilmemelidir. Yoksa onlar bu eserin el-Câhız'a nispetinin tespit edilmesinin zorluğundan bahsetmemişlerdir.

el-Câhız'ın eserlerinin Türkiye'deki yazmaları hakkında önemli bilgiler sunan Ramazan Şeşen, söz konusu risâlenin el-Câhız'a ait olmadığı kanaatini taşıyanlardan bir diğeridir. O, bu risâlenin el-Câhız'a ait edebi parçalar taşımakla birlikte daha sonra yaşamış bir müellife ait olabileceği ihtimali üzerinde durmaktadır. Onun ifadelerine göre risâlenin üslubu ve sonunda bulunan kayıt bu durumu açıkça gözler önüne sermektedir.(Şeşen, 1970, s. 249) Ancak bu hususla alakalı daha fazla ayrıntıya girmemiş ve risâlede el-Câhız'a ait olduğunu düşündüğü parçalardan herhangi birini zikretmemiştir.

Ramazan Şeşen'in risâlesinin el-Câhız'dan sonra yaşamış bir müellife ait olabileceği iddiasının kanıtlanması oldukça zor gözükmektedir. Bu iddiayı çürütebilecek en önemli delillerden biri ise risâlenin aktarım metoduna dayanıyor olmasıdır. Nitekim risâlede birçok edebiyatçıdan ve şahsiyetten aktarım yapılmıştır. Risâlede ismi zikredilen bu kişilerin hiçbirisi el-Câhız'dan sonra yaşamış değildir. Eğer risâlenin el-Câhız'dan sonra yaşamış bir müellife ait olduğu fikri düşünülecekse, el-Câhız'dan sonra yaşamış edebiyatçılardan aktarım yapılması gerektiği gerçeği de unutulmamalıdır.

3.2. Risâlenin el-Câhız'a Ait Olduğunu Savunanların Görüşleri ve Delilleri

el-Hanîn ile'l-evtân isimli risâlenin el-Câhız'a ait olmadığını düşünenler olduğu gibi ona ait olduğuna kanaat getirenler ve risâleyi el-Câhız'a nispet ederek neşredenler olmuştur. Bu isimlerin başında Abdusselâm M. Hârûn gelmektedir. Hasan es-Sendûbî'nin bu risâlenin el-Câhız'a ait olmadığını iddia ederken kullandığı ifadeleri harfiyen aktaran Hârûn, ortada eserin el-Câhız'a ait olmadığını ihsas eden herhangi bir özelliğin bulunmadığını ifade etmektedir. Onun bu hususta serdettiği deliller şu şekilde aktarılabilir:(el-Câhız, 1964, ss. 380-381)

- 1- Eser çeşitli seçmelerden oluştuğu için el-Câhız'ın telif yöntemine uygundur. Nitekim el-Câhız vatan özlemiyle ilgili dağınık parçaları bir araya getirerek sade bir şekilde bablara ayırmıştır.
- 2- Eserin içerdiği parçalarda, bahsettiği kişilerde ve aktardığı olaylarda el-Câhız'ın dönemini aşan herhangi bir ifade ve bilgi bulunmamaktadır.
- 3- Eserdeki ifade üslubunda el-Câhız'ın beyanına aykırılık yoktur.
- 4- Eserde el-Câhız'ın diğer kitaplarıyla müşterek olan birçok parça bulunmaktadır.
- 5- Risâlede Farsların, bilgelerin, filozofların ve bedevilerin sözlerine yer vermesi diğer eserleriyle benzerlik arz etmektedir.
- 6- Risâlede kendini kastederek "Ebû Osmân şöyle söyledi" ifadesini kullanması, diğer risâlelerinin yanı sıra el-Hayevân ve el-Beyân ve't-tebyîn gibi büyük eserlerinde de görülen bir özelliktir.

Abdusselâm M. Hârûn'un risâleyle ilgili mülahazalarını serdetme yöntemine bakıldığında diğerlerinden farklı olarak, ortaya attığı iddialara deliller sunduğu göze çarpmaktadır. Sözelimi, risâlede el-Câhız'ın diğer eserleriyle müşterek parçalar olduğunu iddia ederken onun Menâkibu't-Turk risâlesine atıfta bulunarak delil sunmuştur. Benzer şekilde el-Câhız'ın risâlesinde kullandığı "Ebû Osmân şöyle söyledi" üslubunun diğer eserlerinde de mevcut olduğunu söylerken onun hem diğer risâlelerine hem de el-Hayevân isimli eserine atıflar yapmıştır. Bu tarz atıflar yaparak deliller sunması onun iddialarını güçlendiren unsurlardan biridir.

Abdusselâm M. Hârûn'un risâlede herhangi bir tarihsel hatanın olmadığı hususundaki tespiti çok önemli bir tespit olarak karşımızda durmaktadır. Zira bir eserin müellifine olan nispetine zarar veren en büyük etkenlerden bir tanesi kişiler, olaylar ve anlatılara dair tarihsel hatalardır. Bu tespit ışığında, risâlenin herhangi bir tarihsel hata içermemesinin nispetle alakalı şüpheleri azalttığı söylenebilir.

Risâlenin nispetiyle ilgili olarak gündeme getirilen sorunlardan bir tanesi, bu risâlenin Ebû Hayyân et-Tevhîdî'ye (ö. 414/1023) ait olabilme ihtimalidir. Gerçekten de Yâkût el-Hamevî (ö. 626/1229), et-

Tevhîdî'nin bu isimde bir risâlesinin bulunduğunu söylemektedir.(el-Hamevî, 1993, s. 1925)³ Diğer yandan el-Câhız'ın böyle bir risâlesinin bulunduğunu ise zikretmemiştir. Bu hususta değerlendirmelerini aktaran Garbî el-Hâcc Ahmed risâlenin kesinlikle el-Câhız'a ait olduğunu şu kelimelerle ifade etmiştir:

“el-Câhız ile üsluplarının benzemesi sebebiyle risâlenin Ebû Hayyân et-Tevhîdî'ye ait olabileceği hususunda söylenenlere cevap olarak şunları söyleyebilirim: el-Câhız ile et-Tevhîdî'nin üslupları arasındaki en belirgin fark, el-Câhız'ın şiirlerden çokça istişhad yaparken et-Tevhîdî'nin az istişhadta bulunmasıdır. Ayrıca risâlede geçen olayların ve kişilerin hiçbirinin zamanı el-Câhız'ın zamanını aşmamaktadır. Eğer bu risâle et-Tevhîdî'nin olsaydı, el-Câhız'ın zamanını aşan olayları ve kişileri de eklerdi. Çünkü iki zatın arasında edebiyatçılarla ve şairlerle dolu olan yaklaşık bir asır bulunmaktadır.”(Ahmed, 1975, s. 264)

Konuyla alakalı bu bilgiler ışığında risâlenin el-Câhız'a ait olmadığını gösteren net bulgulara rastlanmamış, aksine nispete dair şüpheleri giderecek nitelikte deliller tespit edilmiştir. Dolayısıyla tarafımızca risâlenin el-Câhız'a ait olduğu kanaati oluşmuştur. Nispet sorunuyla alakalı delil ve görüşlerin detaylı bir şekilde değerlendirilmesinin ardından bu noktada risâlenin içerik analizine geçmek uygun olacaktır.

4. Risâlenin İçerik Analizi

el-Câhız, el-Hanîn ile'l-evtân isimli risalesinde vatan özlemine dair dağınık halde olan ayet, şiir, emsal, ahbar ve rivayetleri bir araya getirmeyi hedeflemiştir. Zira ona göre hafızalardaki bu bilgiler kayıt altına alınmazsa unutulma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Bunu yaparken de tüm rivayetlere yer vermek mümkün olmadığından en güzellerini seçtiğini ifade etmiştir.(el-Câhız, 1964, s. 388)

Risâlesinin başında Arapların vatan ve toprak özlemi hakkındaki rivayetlerini ve sözlerini derleme nedenini, bir kralla yaptığı görüşmeye bağlamaktadır. Vatan özlemi hususunda konuştuğu bu kral, kendi ülkesinden ayrılarak daha bayındır ve bereketli topraklara gitmesine, orada da şanın ve otoritesinin devam etmesine ve hatta hem Araplardan hem de Acemlerden herkesin kendisine itaat etmesine rağmen yanında vatan toprağı anıldığı zaman tıpkı devenin dinlenme yerine duyduğu özlem gibi vatanına özlem hissettiğini ifade etmiştir. Kralın daha iyi şartlarda yaşamasına ve mutlak bir otoriteye sahip olmasına rağmen vatanına duyduğu bu özlem, el-Câhız'ı derinden etkilemiş olmalı ki konunun önemini daha iyi kavrayarak vatan özlemine dair söylenen edebi parçaları böyle bir risâlede toplamak istemiştir.

Risâle incelendiğinde el-Câhız'ın farklı türleri ve parçaları dağınık bir şekilde zikrettiği gözlemlenmektedir. Örneğin risâle boyunca şiirler her yere serpiştirilmiş vaziyettedir. Yine söyleyeni belli olan ile olmayan sözler de iç içe bulunmaktadır. Dolayısıyla burada nicelik bakımından çalışmanın amacını aşmayacak şekilde bir sınıflandırma yapılacak ve her başlık altında en öne çıkan parçalar serdedilecektir. Parçaların aktarımında Abdusselâm M. Hârûn'un baskısı esas alınacaktır.

4.1. Ayetler:

Risâlede vatan özleminin önemini vurgulamak ve bu olguyu dini bir zemine oturtmak için iki ayet zikredilmiştir:(el-Câhız, 1964, s. 389)

3 et-Tevhîdî'nin böyle bir risâlesi olduğu hakkındaki diğer görüşler için bk. (Ahmed, 1975, s. 264)

وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنْ اقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوْ اخْرَجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ.

“Eğer biz onlara, “Hayatlarınızı feda edin veya yurtlarınızdan çıkın” diye yazmış olsaydık, içlerinden pek azı hariç, bunu yapmazlardı.”(Kur’an-ı Kerim Meâli, 2009, en-Nisâ 4/66)

el-Câhız’a göre Allah bu ayetle kullarının kalplerinde bulunan vatan sevgisini haber vermekte ve hayatlarını feda etmeleriyle yurtlarından çıkarılmalarını eşit görmektedir.

وَمَا لَنَا إِلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَدْ أُخْرِجْنَا مِنْ دِيَارِنَا وَأَبْنَائِنَا.

“Onlar, “Yurdumuzdan çıkarılmış, çocuklarımızdan uzaklaştırılmış olduğumuz hâlde Allah yolunda niye savaşmayalım” diye cevap vermişlerdi.”(Kur’an-ı Kerim Meâli, 2009, el-Bakara 2/246)

el-Câhız bu ayeti zikrederek vatanından ve ailesinden alıkonulmuş birinin hiçbir şeyinin kalmayıp vatanına kavuşmak pahasına ölümü göze aldığını vurgulamaktadır.

4.2. Peygamberlerle İlgili Rivayetler:

Risâlede Hz. Muhammed ile ilgili herhangi bir rivayet veya hadis bulunmamasına rağmen Hz. İbrahim, Hz. Yakup ve Hz. Yusuf gibi diğer peygamberlere dair birtakım rivayetler bulunmaktadır. Müellif bu rivayetleri aktararak vatan sevgisinin peygamberler nezdindeki önemini vurgulamayı hedeflemektedir.

el-Câhız vatan özlemiyle alakalı en doğru kanıtlardan birinin Hz. Yusuf ile ilgili anlatılan bir rivayet olduğunu söylemektedir. Bu rivayete göre Hz. Yusuf kendisine ölüm yaklaştığı zaman naaşının babası Hz. Yakup ve dedeleri Hz. İshak ile Hz. İbrahim’in yanına götürülmesini vasiyet eder. Ancak Mısır halkı buna engel olur. Daha sonra Allah Hz. Musa’yı gönderip de Firavun’u ve diğer milletleri onun eliyle helak edince Hz. Yusuf’un naaşını Hz. Yakup’un Şam bölgesindeki türbesine götürmesini emreder. Tıpkı Hz. Yusuf’un babasının yanına götürülmesi gibi Hz. Yakup da zamanında Mısır’da vefat etmiş olmasına rağmen babası Hz. İshak’ın kabrinin bulunduğu yere götürülüp defnedilmiştir.(el-Câhız, 1964, s. 410) Bu rivayet peygamberlerin, atalarının naaşlarının bulunduğu toprakları vatan olarak addederek orada defnedilme arzusuna ve Allah’ın buyruğunun da bu yönde olduğuna işaret etmektedir.

el-Câhız’ın ifade ettiğine göre İsrailoğullarından vatan sevgisine en bağlı olanlar Hz. Hârûn peygamberin oğlu ve Hz. Dâvûd’un ailesidir. Nitekim Babil bölgesinin herhangi bir memleketinde onlardan her kim ölmüşse bir yıl sonra kabrini açarlar ve naaşını Şam bölgesinde el-Hasâse olarak anılan bir mevkiye taşırlardı. Orada bir yıl beklettikten sonra da Beytülmakdis’e götürürlerdi.(el-Câhız, 1964, s. 411)

M4.3. eseller:

Risalede Araplara ait mesellerden sadece bir tanesi zikredilmiştir:(el-Câhız, 1964, s. 392)

أَوْضَحُ مِنْ مِرَاةِ الْعَرَبِيَّةِ

Gurbetteki kızın aynasından daha net.

Bu meselin Mecmau’l-emsâl’de geçen bir diğer varyantı *مِرَاةِ الْعَرَبِيَّةِ أَنْقى* şeklindedir. Bu da “gurbetteki kızın aynasından daha temiz” şeklinde tercüme edilebilir. Meselin medlülü her iki lafızla da aynıdır. Zira burada kastedilen, kavminin dışından bir erkekle evlenip aynasını daima cilalayan kızdır. Onun aynasını

daima cilalması ve temiz tutmasının nedeni de yüzüne bakıp kontrol etmek içindir. (el-Meydânî, t.y., s. 353)

Emevî şairlerinden Zürrumme (ö. 117/735) bir şiirinde bu meseli şöyle kullanmıştır: (Dîvânu Zirrumme, 1995, s. 47) [Tavîl]

لَهَا أُذُنٌ حَسْرٌ وَذَفْرَى أَسْبِيلَةٌ وَحَدُّ كِمْرَاةِ الْعَرَبِيَّةِ أَسْجَحُ

Onun narin bir kulağı, düz bir kulak arkası kemiği ve gurbetteki kızın aynası gibi güzel ve mutedil bir yanağı vardır.

4.4. Diğer Milletlere Ait Sözler:

el-Câhız risâlesinde vatan özlemi duygusunun yalnızca Araplara has olmayıp bu olgunun evrensel olduğu gerçeğini, Hintlere ve Acemlere nispet ettiği birkaç sözle vurgulamaya çalışmaktadır.

Onun vatan özlemiyle alakalı Acemlerden aktardığı ifadeler şu şekildedir: (el-Câhız, 1964, s. 385)

من علامة الرشد أن تكون النفس إلى مولدها مُشْتَاقَةً، وإلى مَسْقَطِ رَأْسِهَا تَوَاقَةً.

Kişinin doğduğu yeri özleyip arzulaması olgunluk alametlerindedir.

Hintlere nispet ettiği ifadeler ise şöyledir: (el-Câhız, 1964, s. 385)

حُرْمَةُ بَلَدِكَ عَلَيْكَ مِثْلَ حُرْمَةِ أَبَوَيْكَ، لِأَنَّ غَدَاءَكَ مِنْهُمَا، وَغَدَاءَهُمَا مِنْهُ.

Anne babana nasıl hürmet ediyorsan memleketine de hürmet etmen gerekir. Zira seni onlar besler, onları da memleketin besler.

4.5. Filozoflara ve Bilgelere Ait Sözler:

Arap kültürü ve edebiyatının yanı sıra Fars, Hint ve Yunan kültürlerine de hâkim olan el-Câhız diğer eserlerinde olduğu gibi bu risâlesinde de yabancı filozof ve bilgelerin sözlerine yer vermiştir.

Tıbbın babası olarak kabul edilen Yunan hekim Hipokrat'a atfettiği ifade şu şekildedir: (el-Câhız, 1964, s. 387)

يُدَاوِي كُلَّ عَلِيلٍ بِعَقَائِرِ أَرْضِهِ؛ فَإِنَّ الطَّبِيعَةَ تَتَطَلَّعُ لِهَوَائِهَا، وَتَنْزِعُ إِلَى غَدَاءِهَا.

Her hastanın devası kendi toprağındadır. Zira kişinin tabiatı kendi toprağının havasını arzular, onun besinine meyleder.

İlkçağ Yunan filozofu Eflâtun'a nispet ettiği ifade şu şekildedir: (el-Câhız, 1964, s. 387)

غَدَاءُ الطَّبِيعَةِ مِنْ أَنْجَعِ أَدْوِيَّتِهَا.

Kişinin kendi tabiatının besini, onun için en faydalı olan ilaçlardandır.

Câlinûs adıyla da bilinen Grek hekim Galen'den şu ifadeleri aktarmıştır:(el-Câhız, 1964, s. 387)

يَتَرَوُّحُ الْعَلِيلُ بِنَسِيمِ أَرْضِهِ، كَمَا تَنْبُثُ الْحَبَّةُ بِنَيْلِ الْقَطْرِ.

Kendi toprağının esintisiyle ferahlar hasta, tıpkı tohumun yağmurun ıslaklığıyla filizlenmesi gibi.

İsmi zikretmediği bir filozofun şu ifadelerini konuya örnek olarak vermiştir:(el-Câhız, 1964, s. 387)

فِطْرَةُ الرَّجُلِ مَعْجُونَةٌ بِحُبِّ الْوَطَنِ.

Kişinin fitratı vatan sevgisiyle yoğurulmuştur.

Yine bilge kimselerin vatan özlemiyle alakalı şu sözlerine de yer vermiştir:(el-Câhız, 1964, s. 386)

الْحَنِينُ مِنْ رِقَّةِ الْقَلْبِ، وَرِقَّةُ الْقَلْبِ مِنَ الرَّغَايَةِ، وَالرَّغَايَةُ مِنَ الرَّعَايَةِ، وَالرَّحْمَةُ مِنَ كَرَمِ الْفِطْرَةِ، وَكَرَمُ الْفِطْرَةِ مِنْ طَهَارَةِ الرَّشْدَةِ، وَطَهَارَةُ الرَّشْدَةِ مِنْ كَرَمِ الْمَحْيَدِ.

(Vatan) özlemi kalbin inceliğindedir, kalbin inceliği riayettendir, riayet rahmettendir, rahmet fitratın asaletindedir, fitratın asaleti nesebin temiz oluşundandır, nesebin temiz oluşu ise soyun asilliğindedir.

4.6. Araplara Ait Sözler:

Risâlenin büyük kısmını Araplara ait vatan özlemi temalı sözler oluşturmaktadır. el-Câhız'ın kim tarafından söylendiğini belirtmediği ifadelerin çoğunun Araplara ait olduğu kuvvetle muhtemeldir. Çünkü aktaracağı söz Arap olmayan bir millete ya da bir şahsiyete aitse bunu açıkça belirtmiştir. Bunun yanı sıra vatan özlemiyle ilgili sözlerini aktarırken ismini zikrettiği yalnızca birkaç Arap şahsiyet bulunmaktadır. Burada önce söyleneni belli olan sözler aktarılacak ardından da kim tarafından söylendiği bilinmeyen sözlerden en güzelileri serdedilecektir.

Edebi parçaların aktarımında esas aldığımız, Abdusselâm M. Hârûn tarafından hazırlanan baskıda İbnu'z-Zübeyr'den bir söz aktarılmaktadır. Ancak Tâhir el-Cezâirî tarafından hazırlanan baskıya ve daha modern baskılara bakıldığında aynı ifadelerin İbn Abbas'a nispet edildiği görülmektedir. Yine er-Râgıb el-İsfahânî (ö. V./XI. yüzyılın ilk çeyreği) de Muhâdarâtü'l-udebâ isimli eserinde bu ifadeleri İbn Abbas'a atfetmektedir.(el-İsfahânî, 1420, s. 652) Dolayısıyla bu ifadelerin İbnu'z-Zübeyr'den ziyade İbn Abbas'a ait olduğunu söylemek daha doğru olacaktır:(el-Câhız, 1964, s. 388)

لَوْ قَنَعَ النَّاسُ بِأَرْزَاقِهِمْ قَنَعَتْهُمْ بِأَوْطَانِهِمْ مَا اشْتَكَى عَبْدُ الرَّزْقِ.

İnsanlar tıpkı vatanlarından razı oldukları gibi rızıklarından da razı olsalardı hiçbir kul rızık konusunda şikâyetçi olmazdı.

Risâlede Abdülhamîd el-Kâtib'in (ö. 132/750) dünyayı kastederek söylediği şu ifadeler yer almaktadır:(el-Câhız, 1964, s. 389)

نَفَقْنَا عَنِ الْأَوْطَانِ وَقَطَعْنَا عَنِ الْإِخْوَانِ.

(Dünya) bizi vatanımızdan etti ve kardeşlerimizle olan bağlarımızı kesip attı.

el-Câhız'ın bu risâlede Hz. Ömer'e attığı, ancak el-Hayevân eserinde ona atfetmeksizin zikrettiği ifadeler şöyledir:(el-Câhız, 1964, s. 389)

عَمَّرَ اللهُ الْبِلْدَانَ بِحُبِّ الْأَوْطَانِ.

Allah memleketleri vatan sevgisiyle bayındır kılmıştır (kılınsın).

Söyleneni belli olmayan ifadelerin başlıcaları ise şunlardır:

الْجَالِي عَنْ مَسْقَطِ رَأْسِهِ وَمَحَلِّ رِضَاعِهِ، كَالْعَبِيرِ النَّاشِيطِ عَنِ بَلَدِهِ الَّذِي هُوَ لِكُلِّ سَبْعِ قَنِيصَةٍ وَلِكُلِّ رَامٍ دَرِيئَةٌ.

Doğduğu ve emzirildiği yerden ayrılan kişi, memleketinden çıkıp her bir yırtıcı hayvana av ve her bir okçuya hedef olan yaban eşiği gibidir.(el-Câhız, 1964, s. 386)

الْكَرِيمُ يَجُنُّ إِلَى جَنَابِهِ كَمَا يَجُنُّ الْأَسَدُ إِلَى غَابِهِ.

Soylu kişi kavminin toprağına özlem duyar, tıpkı aslanın ormanına özlem duyduğu gibi.(el-Câhız, 1964, s. 386)

إِذَا كَانَ الطَّائِرُ يَجُنُّ إِلَى أَوْكَارِهِ فَالْإِنْسَانُ أَحَقُّ بِالْحَنِينِ إِلَى أَوْطَانِهِ.

Kuşun bile yuvasını özlediği bir dünyada, insan vatanına özlem duymaya daha layıktır.(el-Câhız, 1964, s. 386)

عُسْرُكَ فِي دَارِكَ أَعَزُّ لَكَ مِنْ يُسْرِكَ فِي غُرْبَتِكَ.

Senin için kendi yurdunda çektiğin zorluk, gurbette yaşadığın ferahlıktan daha kıymetlidir.(el-Câhız, 1964, s. 386)

إِذَا كُنْتَ فِي غَيْرِ أَهْلِكَ فَلَا تَنْسَ نَصِيْبَكَ مِنَ الدَّلِّ.

Eğer ki aileden uzaktaysan, rezillikten nasibini unutma!(el-Câhız, 1964, s. 391)

4.7. Müellifin Kendisine Ait Sözler:

Risâlenin çoğunu ediplerden aktarılan sözler oluştursa da müellifin bizzat kendisine ait birtakım ifadeler bulunmaktadır. Öyle ki söz aralarında rivayet aktarımını bırakıp vatan özleminin önemini vurgulayan ifadeler kullanmaktadır. Örneğin Arapların kurak memleketlere ve cansız taşlara özlem duyduklarına, ekili dikili kırsal arazileri ikamet etmeye uygun bulmadıklarına temas etmektedir. Benzer olarak, şehirli kişinin vebalı ve verimsiz bir toprakta doğmasına rağmen daha verimli ve ekili dikili olan bir memleketeye gelip refah elde ettiğinde bile vatanını özlemesinden bahsetmektedir.(el-Câhız, 1964, s. 388)

el-Câhız bazı eserlerinde olduğu gibi bu eserinde de kendisinden aktarma yapmıştır. Meşhur eseri el-Beyân ve't-tebyîn'den konuyla alakalı olarak aktardığı bir pasajda, gördüğü Habeşli siyahi bir köleden bahsetmektedir. Benî Esed'e mensup olan bu köle ekinler ve hurmalıklar için bekçi olarak gönderilmişti. Uzayan gurbet günlerinde devesiyle bir başına kalarak deliye dönmüştü. Karşılaştığı yegâne kişiler olan çiftçileri ne anlıyor ne de onlara halini anlatabiliyordu. Bir gün el-Câhız'ı görüp kendini güvende hisseden bu köle ona şunları söyledi: "Allah içerisinde Arapların bulunmadığı her bir toprağı lanet etsin.

Allah “toprağın iyi ve katışıksız, alışılmamış olanıdır”⁴ diyen o şairin de canını alsın. Ey Ebû Osmân, şüphe yok ki bu Araplar insanlar içinde tıpkı bir atın bedenindeki beyazlık kadardır. Şayet Allah merhamet edip de onları güvenli bir yarımadaya yerleştirmeseydi bu Acemler onların izlerini silip süpürürlerdi.”(el-Câhız, 1964, ss. 405-406, 2018, s. 46)

4.8. Şiirler:

Vatan özlemiyle ilgili şiirler risâlede büyük bir yekûn teşkil etmektedir. Müellif bu manzum parçaların çoğunun kim tarafından söylendiğini belirtmemiştir. Müellifin kendisine ait herhangi bir manzum parça da bulunmamaktadır.

el-Câhız risâlesinde Zürrume'nin sevgilisi Meyye için söylediği bir şiirin beyitlerini aktarmaktadır. Bu şiirde Zürrume vatana olan özlemini sevgilisinin bulunduğu ciheti kastederek ifade etmiştir. Zira kişi ancak geride bıraktığı ailesi veya sevgilisi sebebiyle ve gidilen yerde duyduğu yabancılik hissinden ötürü vatanına özlem duyar. Şairin beyitleri şöyledir:(el-Câhız, 1964, s. 405; *Dîvânu Zirrumme*, 1995, s. 36) [Tavîl]

إِذَا هَبَّتِ الْأَرْوَاحُ مِنْ نَحْوِ جَانِبٍ
بِهِ أَهْلُ مَيِّ هَاجَ قَلْبِي هُبُوبُهَا
هَوَى تَدْرَفُ الْعَيْنَانِ مِنْهُ وَإِنَّمَا
هَوَى كُلِّ نَفْسٍ حَيْثُ حَلَّ حَبِيبُهَا

Meyye'nin halkının bulunduğu cihetten esince rüzgârlar, bu esiş kalbimi heyecanlandırır.

Bir aşk ki bu, gözleri yaşla dolduran. Öyle ya, herkesin aşkı ancak sevgilisinin bulunduğu yerdedir.

el-Câhız'ın risâlede zikretmesi de *el-Hayevân* ve *el-Beyân ve't-tebyîn* eserlerinde şairinin Hâlid b. Nadle olduğunu söylediği birtakım beyitler bulunmaktadır. Kötü davranışlar bile kişinin kendi kavminin yabancı kavimlerden daha hayırlı olduğunu vurgulayan şairin ifadeleri şu şekildedir:(el-Câhız, 1424, s. 52, 1964, ss. 391-392, 2018, s. 384) [Tavîl]

لَعْمَرِي لَرَهْطُ الْمَرْءِ حَيْرٌ بَيِّنَةٌ
عَلَيْهِ وَإِنْ عَالُوا بِهِ كُلُّ مَرْكَبٍ
إِذَا كُنْتَ فِي قَوْمٍ عَدَى أَسْتِ مِنْهُمْ
فَكُلُّ مَا عُلِفَتْ مِنْ حَبِيبٍ وَطَيْبٍ

Hayatım üzerine yemin olsun ki, kişinin kavmi onu muhafaza etme bakımından en hayırlı olanlardır, onu kötü bineklere bindirseler bile.

Müntesibi olmadığın yabancı bir kavmin içindeysen eğer, önüne yem olarak konanı pis ya da temiz demeden ye!

Risâlenin içerdiği manzum parçaların en güzellerinden bir tanesinde şair, vatanından ayrı kalan kişinin psikolojik durumunun değişmesi sonucunda yaşadığı çöküşü şu ifadelerle dile getirmektedir:(el-Câhız, 1964, s. 407) [Kâmil]

طَلَبُ الْمَعَاشِ مُعَرِّقٌ
بَيْنَ الْأَجْبَةِ وَالْوَطَنِ

4 خُرُّ النَّوَى مُسْتَعْرِبُ النَّوَابِ.

ل إِلَى الضَّرَاعَةِ وَالْوَهْنِ وَمُصَيِّرٍ جَلَدَ الرَّجَا
 دُ النَّضْوُ فِي ثَنِي الرَّسَنِ حَتَّى يُفَادَ كَمَا يُفَا
 فَكَأَنَّهُ مَا لَمْ يَكُنْ ثُمَّ الْمَنِيَّةُ بَعْدَهُ

Geçim derdi sevenleri vatanlarından ayırmıştır.
 Eplerin metanetini zayıflığa ve güçsüzlüğe çevirmiştir.
 O kadar ki tıpkı gemin, yuların kıvrımına sürüldüğü gibi sürülür er kişi.
 Sonrasya ölümdür işte, sanki hiç var olmamış gibi.

Risâlede kim tarafından söylendiği belirtilmeyen şu beyitler yer almaktadır:(el-Câhız, 1964, s. 384) [Tavîl]

وَأَضْحَى فُرَادِي نُهْبَةً لِلْهَمَاهِمِ إِذَا مَا ذَكَرْتُ النَّعْرَ فَاصْتِ مَدَامِعِي
 وَحُلْتُ بِهَا عَنِّي عُقُودُ التَّمَانِيمِ حَنِينًا إِلَى أَرْضِ بِهَا اخْضَرَ شَارِبِي
 وَأَرَاغَاهُمْ لِلْمَرْءِ حَقَّ النَّقَادِمِ وَاللَّطْفُ قَوْمٍ بِالْفَتَى أَهْلُ أَرْضِهِ

es-Sagr'ı (sınır boylarını)⁵ hatırladığım vakit gözyaşlarım dolup taşar, kalbim dertlerin ganimeti haline gelir.

Bıyığının terlediği ve muskalarımın düğümlerinin çözüldüğü toprağa özlem duyarak.

Zira delikanlı için en lütufkâr olan ve kişinin [halkı içinde] kademli olma hakkını en çok gözeten kavim, kendi toprağının halkıdır.

Vatan özleminin sevgililerin ayrılığıyla bağdaştırıldığı bir diğer şiir ise şu şekildedir:(el-Câhız, 1964, s. 412) [Tavîl]

وَرَدَّ إِلَى الْأَوْطَانِ كُلِّ غَرِيبٍ سَقَى اللَّهُ أَرْضَ الْعَاشِقِينَ بِعَيْتِهِ
 وَمَنَّ مَحْبُوبًا بِقُرْبِ حَبِيبٍ وَأَعْطَى دَوِي الْأَهْنِيَاتِ فَوْقَ مَنَاهِمِ

Allah âşıkların yurdunu rahmetiyle sulasın, gurbette olan herkesi de vatanına döndürsün.

Kötülükle anılmayanlara taleplerinden fazlasını versin, seveni de sevdiğinin yanına koysun.

5. Sonuç

Çalışmada risâlenin el-Câhız'a aidiyeti hususunda muhakkikler ve araştırmacılar tarafından ifade edilen görüşler incelenmiş ve bu konuda iki temel görüşün olduğu tespit edilmiştir. Hasan es-Sendûbî ve Ramazan Şeşen gibi önemli isimlerin savunduğu ilk görüşe göre bu risâlenin el-Câhız'a aidiyetinde sorunlar vardır. Ancak araştırmacılar böyle bir iddiada bulunurken yeterli somut deliller sunmamışlardır. Bu yüzdendir ki es-Sendûbî'nin iddiaları hem Brockelmann hem de Pellat tarafından geçersiz ve tespiti zor kabul edilmiştir. Diğer yandan Abdusselâm M. Hârûn gibi önemli bir muhakkik

⁵ es-Sagr: İslâm devletlerinin gayri müslim devletlerle sınır teşkil eden müstahkem şehir ve kalelerin bulunduğu uç bölgeleri. Detaylı bilgi için bk. (Avci, 2009)

bu konuyu detaylı bir şekilde ele alarak risâlenin nispetinde herhangi bir sorun olmadığını açıkça belirtmiştir. Onun bu hususta ifade ettiği görüşler ve deliller son derece makul gözükmektedir. Zira o, risâlenin hem üslup açısından el-Câhız'ın üslubuyla uyduğunu ifade etmekte hem de herhangi bir tarihsel hata içermediğini belirtmektedir. Risâlenin et-Tevhîdî'ye ait olabilme ihtimalini gideren en önemli argüman ise onun el-Câhız ile arasındaki şiirle istihsad metoduna başvurma farklılıklarıdır. Konuyla alakalı tüm bu verilerin incelenmesi ışığında söylenebilir ki risâlenin el-Câhız'a ait olmadığını gösteren herhangi bir bulguya rastlanmamış, aksine nispete dair şüpheleri giderecek nitelikte deliller tespit edilmiştir.

Risâlenin içerik analizinin yapılması sonucunda el-Câhız'ın vatan özlemi hususunda kendi görüşlerini aktarmak yerine konuyla ilgili çeşitli edebi ürünleri serdettiği tespit edilmiştir. Risâlede kendine ait bazı ifadeler bulunsa da şiir ya da özlü söz gibi bir edebi ifadesinden bahsetmek mümkün değildir. el-Câhız vatan özleminin evrensel, dini ve bireysel yönünü fark etmiştir. Bundan dolayı konuyla ilgili dini ifadeleri aktardığı gibi diğer milletlerin, filozofların ve bilge kişilerin ifadelerine de yer vermiştir. Ancak aktardığı edebi parçaların çoğunun kime ait olduğunu belirtmemiştir. Onun bu edebi ürünlerin aktarımını yaparken takip ettiği üslup ise diğer eserlerindeki üslubuna benzemektedir. Nitekim risâle incelendiğinde farklı edebi türlerin dağınık vaziyette olduğu ve iç içe geçtiği göze çarpmaktadır. Sonuç itibarıyla el-Câhız bu risâlesinde vatan özlemiyle alakalı birçok parçayı bir araya getirmek suretiyle okuyucuya geniş yelpazeli bir edebi seçki sunmuştur.

Kaynakça

- Ahmed, G. el-Hâcc. (1975). Mahtûta uhrâ fi'l-Mevsil li risâleti'l-Hanîn ile'l-evtân. *el-Mevrid*, 2, 263-264.
- Avcı, C. (2009). Sugür. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 37, ss. 473-474). TDV Yayınları.
- Behnâm, H. Ş. (2017). *Rihle mea't-turâsi'l-Arabî*. Al Manhal.
- Brockelmann, C. (1977). *Târîhu'l-edebi'l-Arabî* (5. bs, C. 3). Dâru'l-Maârif.
- el-Atıyye, H. (Ed.). (1987). Kitâbu'l hanîn ile'l-evtân. *el-Mevrid*, 16(1), 129-174.
- el-Câhız, E. O. (1424). *El-Hayevân* (2. bs, C. 3). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- el-Câhız, E. O. (1964). *Resâ'ilu'l-Câhız* (C. 1). Mektebetu'l-Hâneî.
- el-Câhız, E. O. (2018). *El-Beyân ve't-tebyîn* (1. bs, C. 2). Dâru İbnu'l-Cevzî.
- el-Cebûrî, Y. V. (2007). *el-Hanîn ve'l-gurbet fi's-şîri'l-Arabî: El-hanîn ile'l-evtân* (1. bs). Dâru Mecdelâvî.
- el-Çelebî, D. (1927). *Mahtûtâtü'l-Mevsil*. Matbaatu'l-Furât.
- el-Hamevî, Y. (1993). *Mu'cemu'l-udebâ* (1. bs, C. 5). Dâru'l-Garbi'l-İslâmî.
- el-İsfahânî, er-R. (1420). *Muhâdarâtü'l-udebâ* (1. bs, C. 2). Dâru'l-Erkam b. Ebi'l-Erkam.
- el-Meydânî, A. b. M. (t.y.). *Mecmau'l-emsâl* (1-2). Dâru'l-Marife.
- el-Fîrûzâbâdî. (2005). *El-Kâmûsu'l-muhît* (8. bs). Müessesetü'r-Risâle.
- es-Sendûbî, H. (1931). *Edebu'l-Câhız* (1. bs). el-Matba'atü'r-Rahmâniyye.
- İbn Dureyd. (1987). *Cemheretu'l-luga* (1. bs, C. 1). Dâru'l-İlim li'l-Melâyîn.
- İbn Mesûd, G. b. A. (1995). *Dîvânu Zirrumme* (1. bs). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Kraus, P., & el-Hâcirî, T. (Ed.). (1943). *Mecmû'u resâ'ili'l-Câhız*. Matbaatu Lecneti't-Te'lif ve't-Terceme ve'n-Neşr.
- Kur'an-ı Kerim Meâlî* (H. Altuntaş & İ. Paçacı, Çev.). (2009). Diyanet İşleri Başkanlığı.

- Pellat, C. (1984). Nouvel Essai d'inventaire de l'œuvre Ğāhizienne. *Arabica*, 31(2), 117-164.
- Şeşen, R. (1970). Cāhiz'in Eserleri Hakkında Bâzı Yeni Malzemeler. *Tarih Enstitüsü Dergisi*, 1.
- Şeşen, R. (1993). Cāhiz. İçinde *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 7, ss. 20-24). TDV Yayınları.
- Şeşen, R. (2011). Cāhiz'in Eserlerinin İstanbul Kütüphanelerindeki Yazma Nüshaları ve Bunlar Hakkında Bazı Yeni Malzemeler. *Şarkiyat Mecmuası*, 6, 113-134.

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

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